

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
Instituto de Psicologia

Livia Anicet Zanini

Adotando a adoção a partir de processos de formação

SÃO PAULO
2016

Lívia Anicet Zanini

**Adotando a adoção a partir de processos de formação
(Versão corrigida)**

Dissertação de mestrado apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre.

Área de concentração:
Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano.

Orientadora:
Professora Doutora Adriana Marcondes Machado.

São Paulo

2016

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTES TRABALHOS, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na publicação
Biblioteca Dante Moreira Leite
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Zanini, Livia Anicet.

Adotando a adoção a partir de processos de formação / Livia Anicet Zanini; orientadora Adriana Marcondes Machado. -- São Paulo, 2016.

140 f.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

1. Adoção 2. Relações familiares 3. Instituições educativas I. Título.

HV875

Nome: ZANINI, Livia Anicet

Título: Adotando a adoção a partir de processos de formação

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano.

Aprovado em: _____

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

À minha amada família, que me apoiou, ajudou, criticou e orientou em todos os momentos que precisei. Mais do que isso, que me ensinou o sentido de família que defendo nesse trabalho.

Ao Marcel, por todo o apoio, paciência, companheirismo e amor ao longo de todos esses anos.

Aos colegas e amigos do grupo de orientação de mestrado: Patrícia, Lilian, Marcela, Aline, Allana e André, pelas leituras e conversas atentas, que sempre produziram sugestões e críticas preciosas.

À Professora Titular Isabel Cristina Gomes, por seu projeto sobre adoção, por ter me ajudado a pensar e refletir sobre o tema e me ensinado tanto em suas supervisões. Da mesma forma, aos queridos colegas e amigos participantes desse projeto, Rosilene, Flávia, Yara, Paulo, Carla e Elisa.

À Yara Sayão, por suas sugestões de leitura, conversas e pensamentos a respeito do tema “adoção”.

Às minhas queridas amigas, do Brasil e Portugal, por tantos momentos de alegria e afeto, por terem me apoiado e escutado em momentos de preocupação com o trabalho.

Às profissionais escolares entrevistadas, por terem oferecido seu tempo, reflexões e cenas para realizarmos esse trabalho.

Às queridas membras do Grupo de Apoio à Adoção, sempre dispostas a conversar e a refletir sobre a adoção, procurando colaborar e fortalecer as mais diversas relações familiares.

À Professora Doutora Henriette Tognetti Penha Morato, por ter me ajudado em minha formação desde a graduação, em aulas e supervisões, e pelas preciosas sugestões e críticas no momento de qualificação.

Ao Professor Doutor Maurício Ribeiro de Almeida, que faleceu tão cedo e deixou contribuições inestimáveis para o presente trabalho e para a área da psicologia e da adoção. Foi com muito pesar que soubemos que o professor não poderia estar conosco no momento de defesa, pois faleceu no dia 03/04/16. Suas contribuições para a área da psicologia e da adoção, no entanto, como sabemos, estarão sempre presentes na prática de muitos psicólogos.

À Professora Doutora Adriana Marcondes Machado, orientadora incansável, que me orienta, escuta, acolhe, corrige, ajuda e ensina desde a graduação, contribuindo e constituindo minha maneira de ser psicóloga.

Ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, pela oportunidade de realização do curso de mestrado e a todos os queridos professores e professoras, que me ensinam desde a graduação.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pela concessão da bolsa de mestrado e pelo apoio financeiro para a realização desta pesquisa.

A todos que contribuíram, diretamente ou indiretamente, para a realização desse trabalho, meu **muito obrigada!**

Tomemos também alguma coisa que foi objeto de críticas frequentemente justificadas: a instituição pedagógica. Não vejo onde está o mal na prática de alguém que, em um dado jogo de verdade, sabendo mais do que um outro, lhe diz o que é preciso fazer; ensina-lhe, transmite-lhe um saber, comunica-lhe técnicas; o problema é de preferência saber como será possível evitar nessas práticas – nas quais o poder não pode deixar de ser exercido e não é ruim em si mesmo – os efeitos de dominação que farão com que um garoto seja submetido à autoridade arbitrária e inútil de um professor primário; um estudante, à tutela de um professor autoritário etc.

(Foucault, 1984/2004, p.284-185)

RESUMO

ZANINI, L. A. Adotando a adoção a partir de processos de formação. 2016. 140 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

Quais as concepções e discursos que se apresentam nas instituições educativas a respeito da adoção? Como se articulam, nas práticas realizadas, o trabalho entre as instituições educativas e a família? Como os materiais didáticos trazem estas ideias? Levando em conta as mudanças legislativas em torno da adoção (Lei nº 12.010, 2009), bem como as discussões a respeito das ideias de família, esta pesquisa teve como objetivo estudar e conhecer diferentes discursos e ações presentes em instituições educativas em relação ao tema “adoção”. Buscamos os desafios que o tema adoção traz para o ambiente escolar, bem como as práticas e invenções que pode produzir. Como metodologia de trabalho, realizamos entrevistas semi-estruturadas com profissionais de duas escolas particulares e duas escolas públicas de uma cidade do interior paulista. Também participamos de alguns encontros dos Grupos de Apoio à Adoção, bem como realizamos entrevistas com algumas de suas membras, muitas das quais possuíam famílias constituídas pela adoção. Inspirados na pesquisa-intervenção e nos autores que desenvolvem o modo de pensar cartográfico, ao analisar as entrevistas procuramos processos, movimentos, além dos conteúdos. Desta maneira, as falas das entrevistadas e os encontros dos quais participamos foram utilizados como cenas disparadoras de problematizações e questionamentos a respeito do tema “adoção” na escola. Discutimos que o trabalho de preparação dos pretendentes à adoção, previsto como obrigatório na legislação atual, procura fortalecer as novas relações instituídas nas famílias adotivas, bem como evitar situações de devolução. Nesse sentido, pensamos a respeito de maneiras de escrever e orientar famílias, problematizando situações em que podemos reforçar preconceitos com relação à adoção, quando nossa intenção inicial era enfraquece-los. Analisamos elementos constituintes das normas de família que possuímos e a forma como essas aparecem em instituições educativas. De maneira geral, percebemos que a adoção não se configura nas falas das profissionais entrevistadas como justificativa frequente para eventuais problemas de aprendizagem e/ou comportamento, mas a forma como a família lida com a ideia de adoção sim. Entramos em contato com projetos que procuram fortalecer o tema da diversidade com as crianças e adolescentes nas escolas. A adoção foi associada como mais uma forma de se trabalhar diferentes configurações familiares e maneiras de se relacionar. Também percebemos mudanças nos trabalhos escolares em datas comemorativas e no uso de materiais didáticos, procurando se adequar às diferentes configurações familiares que seus alunos possuem. Problematicamos a ação do psicólogo nas instituições formativas e com as famílias, destacando a importância do questionamento constante a respeito do que estamos fortalecendo em nossas intervenções.

Palavras-chave: adoção; relações familiares; instituições educativas.

ABSTRACT

ZANINI, L. A. Adopting adoption from formation processes. 2016. 140 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

What are the concepts and discourses that are present in educational institutions about adoption? How is articulated the work between educational institutions and the family in the practices carried out? How do teaching materials bring these ideas? Taking into account legislative changes about the adoption (Law No. 12,010, 2009), as well as discussions about the family ideas, this research aimed to study and learn different discourses and actions present in educational institutions on the topic "adoption". We seek challenges that the adoption issue brings to the school environment, as well as the practices and inventions that it can produce. As a working methodology, we conducted semi-structured interviews with professionals from two private schools and two public schools in a city near São Paulo. We also participate in some meetings of one Adoption Support Group, as well as conducted interviews with some of its members, many of whom had families formed by adoption. Inspired by the intervention-research and the authors who develop cartographic thinking, we analyzed the interviews seeking processes, movements, besides its content. In this way, the speeches of the interviewees and the meetings in which we participate were used as triggering scenes of problematizations and questions on the subject "adoption" at school. We discussed that the preparation work of the pretenders to adoption, provided as required in current legislation, seeks to strengthen the new relationships established in adoptive families, as well as aims to avoid return situations. Thus, we think about ways of writing and guiding families, discussing situations in which we can reinforce prejudices regarding the adoption, when our initial intention was to weaken them. We analyze constituents of the family standards that we have and the way these appear in educational institutions. In general, we find that adoption is not represented in the speeches of the professionals interviewed as one frequent justification for learning and / or behavior problems, but the way the family deals with the idea of adoption is. We got in touch with projects that seek to strengthen the theme of diversity with children and adolescents in schools. The adoption was associated as another way of working different family configurations and ways of relating. We also noticed changes in schools activities on holidays and teaching materials, seeking to adapt to different family configurations that their students have. We problematize the action of the psychologist in educational institutions and families, stressing the importance of constant questioning about what we are strengthening in our interventions.

Keywords: adoption; family relationships; educational institutions

LISTA DE SIGLAS

ANGAAD – Associação Nacional de Grupos de Apoio à Adoção

CNA – Cadastro Nacional de Adoção

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

ENAPA – Encontro Nacional de Apoio à Adoção

GAA – Grupo de Apoio à Adoção

PIA – Plano Individual de Atendimento

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1. Cena disparadora	11
1.1. Conceitos-ferramenta.....	15
2. Caminhos do trabalho	21
2.1 Contexto das entrevistas	25
3. Filhos de criação, adoção pela própria família, adoção de uma história: o percurso da legislação	33
3.1 A Nova Lei de Adoção – ou Lei Cleber Matos	41
4. Preparação dos pretendentes à adoção: o problema de ler ou não ler a bula.....	54
4.1. Um pouco mais sobre os Grupos de Apoio à Adoção	64
4.2. As preparações dos pretendentes à adoção e as questões escolares	70
4.3. Receitas e normalizações da psicologia na educação	74
5. Família, infância, escola	77
5.1. Encontros entre família, escola e psicologia no Brasil	87
5.2. Expectativas familiares e escolares.....	94
6. Família, Escola e Adoção	102
6.1. Histórias de adoção na escola	102
6.2. Materiais didáticos e constituições familiares	105
6.3. Problemas de aprendizagem e adoção – situações de rejeição e questões emocionais	111
6.4. Adoção na escola: um exemplo de trabalho desenvolvido.....	120
7. Adotando a adoção a partir de processos de formação.....	123

1. Cena disparadora

Uma professora do ensino infantil vê uma criança de três anos, que ela tinha conhecimento de que era adotada desde pequena, pegar um chiclete de uma lata de lixo aonde um colega tinha acabado de jogar, depois de ter mascado o chiclete. A professora, preocupada, chamou a mãe da criança e explicou a situação. Disse que provavelmente, por sua história de abandono, aquela criança deveria estar se sentindo um lixo, para querer comer coisas dele. A mãe, por sua vez, riu e explicou que era dentista e não deixava os filhos comerem qualquer tipo de chiclete, mesmo os filhos mais velhos, que não eram adotados. A mãe agradeceu e disse que procuraria dar chicletes sem açúcar a seus filhos, para que eles não pegassem mais do lixo.

Esta cena, simplificada em seus detalhes, foi relatada em uma situação informal e aconteceu há muitos anos. Atualmente, a cena nos interessa na medida em que permite pensar algumas questões relacionadas ao tema adoção – especificamente, algumas ideias que se conectam a ele. Nesse relato ressalta-se uma preocupação e atenção da professora com algo muito sério relacionado a um de seus alunos: ele estava pegando chiclete do lixo. A atenção a este hábito do aluno era muito importante, até para evitar que a criança pudesse adquirir algum tipo de doença. Não sabemos se ela repararia nesta situação e se chamaria a mãe caso não soubesse que a criança era adotada - talvez em outro contexto a professora teria explicado à criança que não poderia fazer aquilo e teria tirado o chiclete de sua mão. A explicação que deu à mãe para o ocorrido carrega também uma dimensão: a adoção poderia estar trazendo problemas de autoestima para aquela criança.

A adoção carregaria muitos preconceitos na atualidade? Sabemos que há alguns anos muitas pessoas achariam que “crianças adotadas, cedo ou tarde, trazem problemas” (WEBER, 1999, p. 22). Nesta direção, alguns autores indicam que, em determinados casos de adoção, as crianças podem ter certos problemas de desenvolvimento, que levariam, por suas vezes, a uma tendência maior do que as outras crianças a apresentarem problemas de inadaptação escolar, social ou familiar (NICKMAN, 1985; WIEDER, 1977^a; GLENN, 1974; GARMA et al., 1985b; SOROSKY et al., 1975; apud LEVINZON, 2009). A adoção permite que possamos discutir, então, os efeitos dos conhecimentos dos especialistas - se, por exemplo, os psicólogos alertam para certos cuidados que se devem ter com crianças adotadas, dois efeitos se destacam de imediato: 1) fortalecem a necessidade desse cuidado em pais e educadores que trabalham com adoção; 2) fortalecem também a ideia de que essas crianças, se não cuidadas, são mais propensas a desenvolver problemas do que outras.

Este pensamento nos remete a formas de compreender a adoção que foram se constituindo ao longo de muitos anos, com o desenvolvimento de diferentes ações ligadas ao tema. Podemos pensar, num primeiro momento, que um processo de adoção se conecta com: preocupações com uma hereditariedade desconhecida da criança; com a ideia recorrente de que a separação dos pais biológicos é traumática; com questões dos pais adotivos ligadas à uma possível esterilidade; com angústias e expectativas que se criam em torno da criança esperada para ser adotada; com medos relativos à maneira de contar para a criança que é adotada, entre muitos outros fatores (LEVINZON, 2009).

No entanto, essas ações por vezes podem se conectar mais com os efeitos da adoção nos contextos em que se inserem do que com a história propriamente dita da criança adotiva. Deutch (1945, apud LÉVY-SOUSSAN; MARINOPOULOS, 2010, p.102) defendeu: “a causa primeira das reações psicológicas da criança adotada não está tanto nas circunstâncias de seu nascimento quanto nas consequências desse fato real sobre seus próximos, em particular sobre a mãe adotiva”. Isto traz uma dimensão da educação em contexto de adoção a ser pensado:

[...] a ‘realidade histórica’ (abandono da criança, história dos pais biológicos, história pré-adotiva da criança) será, muitas vezes, utilizada de maneira unívoca pelos pais para explicar os distúrbios da criança ou a incompreensão diante de suas atitudes. [...]

Os pais pensam frequentemente que o sintoma da criança ou sua atitude, em geral, seriam consequência direta de uma história desconhecida ou conhecida demais, ‘real’, da qual eles seriam somente os espectadores passivos e impotentes. (SOULÉ; LÈVYSOUSSAN, 2002, apud LÉVY-SOUSSAN; MARINOPOULOS, 2010, p. 102).

Neste sentido, podemos incluir na discussão desta dimensão o que Paiva (2004) escreveu: “no imaginário social prevalece a ideia de que a criança adotada está mais vulnerável a conflitos devido aos fatos que vivencia e às experiências (...) a que é, muitas vezes, submetida”. (p. 83). Estes pensamentos permitem um questionamento sobre como estas concepções de família e de desenvolvimento estão presentes em instituições educativas, na medida em que recorrentemente uma situação que difere da configuração “papai-mamãe-filhinho-biológicos” chama a atenção no sentido de que poderá precisar de mais cuidados e atenções.

Por exemplo, alguns estudos contribuem com o tema da adoção nas escolas. Os estudos de Pauli e Rossetti-Ferreira (2009) com algumas crianças e adolescentes adotados, identificados pela escola como apresentando dificuldades escolares, mostraram que a adoção, como único fator de análise, não apareceria como um evento determinante nas dificuldades escolares dos adotivos. Assim, a presente pesquisa, preocupada com um discurso cristalizante em torno da ideia de adoção, pretende conhecer formas de trabalho com as concepções de

adoção e de família, visando potencializar a adoção como aquilo que tensiona valores referentes às ideias de família transmitida em nossa sociedade:

a abordagem da "adoção" em seu aspecto psicológico, que apaga usualmente as diferentes perspectivas em que esse assunto pode ser compreendido, encontra-se fortemente alicerçada por uma visão negativa da família. Decorre daí um amplo conjunto de pesquisas demarcadas pela patologização de crianças e famílias, ideologia dominante, a qual tende a interpretar as situações vividas por esses sujeitos, como, por exemplo, a ruptura da relação com os pais, a probabilidade de permanência em abrigos e a privação de uma relação estável com uma pessoa específica, como fatores de risco, prejudiciais ao desenvolvimento [...] (DE PAULI; ROSSETTI-FERREIRA, 2009, p. 884).

O trecho acima nos permite pensar como a noção de família pode ser abordada com as crianças (adotadas ou não) nas escolas. Neste sentido, este projeto considera que parte destas compreensões dialogam com determinadas concepções do que é uma família “ideal”, ou mesmo do que é uma família, muitas vezes ligadas à família biológica:

para Weber (2005), é necessário realizar um trabalho pedagógico de esclarecimento, principalmente, nas primeiras séries escolares, referente à adoção. É importante que as crianças compreendam que entre as formas de constituição familiar, a família adotiva é uma delas, e que a filiação, não é somente biológica. Além de educar as crianças, seria necessário orientar os professores sobre o significado da adoção e as maneiras de abordar este tema, sem rotular ou expor alunos que sejam filhos adotivos (NOWAKFABRYKOWSKI; HELINSKI; BUCHSTEIN, 2009; DANN, 2011; WEBER, 2011, apud PEREIRA, 2012, p. 42).

Estamos nos aproximando, portanto, de questões relativas à *formação*: formação de crianças e adolescentes no contexto escolar e formação de pais. Mais especificamente, como nos referimos a uma formação em relação com a adoção, estamos nos referindo à educação escolar conectada com histórias de adoção, ou seja, com crianças adotadas na escola. E quando nos referimos a uma formação de pais, que também acontece no contexto escolar, além de outras instituições, estaremos nos referindo aos pais adotivos ou aos pretendentes à adoção. Por que também pretendentes à adoção? Porque através da lei 12.010 a preparação de pretendentes à adoção se torna obrigatória. Essa preparação, como veremos ao longo do presente trabalho, pode ser realizada tanto pela equipe técnica do fórum quanto por instituições que lhes são associadas, entre elas, os denominados Grupos de Apoio à Adoção (GAA). Consideraremos os GAA, assim, pelo trabalho de palestras e discussões realizados por esses grupos com pretendentes e pais por adoção, como instituições educativas.

Nesta direção, dos encontros entre a adoção e educadores (tanto escolares quanto dos GAA), ressaltamos que o presente estudo quer acessar os discursos e formas de trabalho com o tema adoção e família em escolas para com isso conhecer também as potencialidades dos trabalhos realizados pelos docentes e educadores das instituições educativas. Como entramos

em contato com os GAA também abordaremos os trabalhos desenvolvidos por essas instituições, no entanto nosso foco está nas relações deste trabalho com as escolas.

Desta maneira, vamos delineando o nosso **objetivo**: interessa-nos estudar os diferentes discursos e ações presentes em instituições educativas em relação ao tema, para que, ao acessar como diferentes agentes de educação percebem um desenvolvimento em contexto de adoção, pensar quais são os desafios e invenções que se operam quando estas crianças estão presentes nestas instituições. Que práticas são inventadas pelos profissionais escolares e educadores com o tema adoção na escola? Como objetivos específicos deste projeto temos algumas questões que se apresentam relacionadas ao campo de estudo da adoção: investigar as concepções e discursos que se apresentam nas instituições educativas a respeito das mudanças familiares na atualidade e a respeito da adoção; pesquisar algumas ações do cotidiano escolar (projetos, temas, materiais didáticos) ligadas às concepções de família, investigando se o tema da adoção comparece nestas atividades e também como os materiais didáticos trazem estas ideias.

Com esse objetivo em mente, entramos em contato com experiências de formação: tanto formação de pretendentes à adoção, quanto o de ações educacionais relacionadas a questões familiares e outras. Queremos delinear, a partir desse objetivo, qual foi nossa estratégia de trabalho. Primeiramente, tratamos brevemente de alguns conceitos que nos embasaram para a elaboração desse objetivo e que estão de pano de fundo ao longo de todo o trabalho – são conceitos-ferramenta que nos inspiraram o modo de pensar. Posteriormente, destacamos o procedimento de pesquisa, abordando a nossa ida à campo. Também apresentaremos um desenho do processo adotivo – esse desenho será uma ferramenta para a leitura de toda a dissertação, na medida em que alguns termos e procedimentos da adoção são muito específicos e desta forma a leitura do trabalho se tornará mais fluida.

Seguiremos da seguinte maneira: apresentaremos cenas provenientes de entrevistas realizadas com profissionais de escolas e com membros de GAA, bem como a partir da nossa participação em encontros e atividades realizadas por esses grupos. A partir dessas cenas buscaremos analisar elementos presentes na sua constituição e realizar uma discussão a respeito de seus relacionamentos com elementos presentes nas ideias de adoção, família e educação. Nessas análises temos como objetivo desnaturalizar alguns de seus elementos.

1.1. Conceitos-ferramenta

Não existe fato que seja normal ou patológico em si. A anomalia e a mutação não são, em si mesmas, patológicas. Elas exprimem outras normas de vida possíveis. Se essas normas forem inferiores – quanto à estabilidade, à fecundidade e à variabilidade da vida – às normas específicas anteriores, serão chamadas patológicas. Se, eventualmente, se revelarem equivalentes – no mesmo meio – ou superiores – em outro meio -, serão chamadas normais. Sua normalidade advirá de sua normatividade. O patológico não é a ausência de norma biológica, é uma norma diferente, mas comparativamente repelida pela vida. (CANGUILHEM, 1966/2012, p. 96).

Normas. Normas de família. Normas de desenvolvimento. Normas de maneiras de ensinar. O que esse trecho de Canguilhem (1966/2012) nos ajuda a pensar é uma ideia de normal a partir do estabelecimento de normas: o que utilizamos para nos indicar o que é normal ou não, o que é saudável ou não? Norma não é média numérica ou estatística nessa concepção que utilizamos. Normal é *criar normas*, é *ser normativo*. Precisamos ter essa concepção em mente pois uma outra ideia de norma e normal irá percorrer diversos aspectos das concepções de adoção: há uma ideia de mãe-normal que não “abandonaria”¹ seus filhos; há uma ideia de família-normal constituída pelo pai e mãe biológicos; há uma ideia de desenvolvimento-normal que exige que a criança não passe por separações de sua família biológica, que não fique algum tempo em uma instituição de acolhimento, etc.

No entanto, quando Canguilhem (1966/2012) nos fornece esse conceito de normal ligado à normatividade da vida podemos realizar uma análise visando ampliar o campo de forças presente em um dado contexto: deixamos de atribuir à normalidade unicamente uma ideia referente a uma *norma* – por exemplo, dizer que “é normal aquele aluno que aprende a ler aos 6-8 anos” - e passamos a nos interessar mais, em termos de desenvolvimento, na capacidade normativa da vida nos diversos contextos. Destacamos a não cristalização de uma única forma de reagir perante as mais variadas circunstâncias da vida.

O que nos indica, enquanto psicólogos, a necessidade de uma intervenção? E para que direção queremos fortalecer nossas intervenções? Temos normas para a nossa atuação, assim como as instituições educativas possuem normas que utilizam como referência. Estamos abordando, portanto, a ideia de que uma norma impõe *normalizações*. E como essas normalizações são identificadas? Foucault (1976/2010) vai abordar a ideia de normalização tanto dentro de um poder disciplinar quanto no de um *biopoder*.

Logo, depois de uma primeira tomada de poder sobre o corpo que se fez consoante o

¹ Não vamos abordar nesse momento a concepção de abandono, mas chamamos a atenção para a ideia de que o abandono recorrentemente é utilizado para se referir a mães biológicas pobres que não conseguem, por diversos motivos, criar seus filhos.

modo da individualização, temos uma segunda tomada de poder que, por sua vez, não é individualizante mas que é massificante, se vocês quiserem, que se faz em direção não do homem-corpo, mas do homem-espécie. Depois da anátomo-política do corpo humano, instaurada no decorrer do século XVIII, vemos aparecer, no fim do mesmo século, algo que já não é uma anátomo-política do corpo humano, mas que eu chamaria de uma "biopolítica" da espécie humana (FOUCAULT, 1976/2010, p. 204).

O processo de normalização disciplinar se daria em torno de uma determinada norma em que o indivíduo é colocado como parâmetro. Por exemplo, a genitora que cria seu filho biológico é utilizada como norma que classifica e normaliza outras mulheres – a genitora que não cria seu filho biológico, ou que cria o filho biológico de outra, seria considerada fora da norma nesses processos de normalização. O processo de normalização disciplinar se caracteriza por uma anátomo-política porque se exerce sobre os corpos individuais: disciplina-se os gestos, o ritmo, o tempo de um corpo. Uma escola que enfileira seus alunos, que coloca tempo para comer, para brincar, para prestar atenção na aula, para fazer exercícios, etc. Podemos pensar também na disciplinarização das instituições de acolhimento: os corpos das crianças e adolescentes acolhidos possuem todas essas determinações de hora de dormir, hora de se arrumar, hora de comer, hora de assistir televisão, hora do banho, hora da visita de voluntários.

Quando falamos, no entanto, de uma normalização em um contexto de *biopoder*, o que está em questão não é o indivíduo, mas a população, ganhando destaque, nesse processo, a ideia de risco e o cálculo dos perigos, no lugar da ideia de norma (individualizante) anterior. Por exemplo, quando se fala que crianças adotivas possuem uma maior *probabilidade*, um maior *risco* de desenvolver problemas de adaptação social ou familiar, estamos nos referindo a um processo de normalização dentro de mecanismos de *biopoder*. O biopoder não substitui o poder disciplinar, mas acopla-se a ele, intensificando-o. Poderíamos acrescentar, então, no cenário anterior das casas de acolhimento e das escolas, uma hora de fazer exercícios físicos, uma hora de tomar remédio, de ir ao médico, ao psicólogo, ao fonoaudiólogo, a diferentes especialistas que irão avaliar e prescrever medidas para que as crianças e adolescentes prestem atenção na aula, fiquem mais “tranquilos”, etc.

Vamos pensar especificamente no ambiente escolar: explicam-nos Heckert e Rocha (2012) que a escola vai se caracterizando por processos de autocontrole e autoavaliação, procurando sempre uma otimização dos resultados, dos estudos, dos métodos, etc. Atravessada por identificações de diagnósticos diversos, em que as dificuldades de aprendizagem ou problemas de comportamento são apontados como tendo uma origem orgânica, aumenta-se a demanda por laudos, em que as crianças e adolescentes são encaminhados para os mais diversos especialistas – entre eles, frequentemente, nós, psicólogos – concretizando-se num aumento de medicalização da educação e dos “especialismos” e os “esquadrinhamentos”. As autoras

destacam como os mecanismos de biopoder podem ser notados nas instituições educativas atuais, ressaltando os processos de medicalização e a demanda por laudos e encaminhamentos que se dão na educação, inibindo experimentações, onde a família é frequentemente apontada como sendo culpada por não acompanhar seus filhos nos estudos, e os professores trazem uma ideia de que estão sozinhos na empreitada da educação. Também nos permitem pensar a ação da Psicologia no contexto educacional, na medida em que muitas das avaliações e laudos produzidos são realizados por nossa área de atuação. E a adoção?

Como podemos pensar os mecanismos de normalização disciplinar e de biopoder ligados à adoção? Após as conferências proferidas por Foucault no Brasil, durante o ano de 1973, reunidas no livro *A verdade e as formas jurídicas*, o autor realizou um debate com alguns pensadores brasileiros da época. Entre esses pensadores incluía-se o psicanalista Hélio Pelegrino, que colocou uma pergunta a Foucault relacionada a uma necessidade de crianças muito pequenas precisarem do cuidado materno para não falecerem. Para ilustrar essa situação, o pensador se referiu às observações de outro psicanalista muito importante na época, René Spitz, que descreveu o que denominou como fenômeno “hospitalístico”. Spitz havia observado que as crianças que ficavam nos hospitais, recebendo os cuidados básicos – alimentação, banho, etc. – sem terem outros tipos de contato e cuidados, não resistiam muito tempo e morriam. As suas observações procuraram trazer a importância desses cuidados na primeira infância para o bom desenvolvimento infantil. Desta maneira, destacamos um pequeno trecho do debate realizado entre Foucault e Hélio Pelegrino:

Hélio Pelegrino: Há umas experiências hoje de um psicanalista muito importante chamado René Spitz. Ele mostra o fenômeno hospitalístico. As crianças que não têm maternização simplesmente perecem, morrem por falta de “mãe materna”.

Michel Foucault: Compreendo. Isso só prova uma coisa: não que a mãe é indispensável, mas que o hospital não é bom. (Foucault, 1973/2003, p. 133-134)

Foucault, nesta entrevista, está fortalecendo a ideia de que as instituições também produzem efeitos no desenvolvimento humano. Compreendemos que a defesa não é a de que ter uma família não faz diferença no desenvolvimento de alguém, a questão é de que não podemos dizer que é o único fator de desenvolvimento – neste diálogo Foucault apontou para as condições dos hospitais em que as crianças se encontravam. Nessa direção, poderíamos pensar que o fato das crianças e adolescentes em processo de adoção terem sido separados de suas famílias biológicas quando eram pequenas não pode ser considerado como único elemento determinante a respeito do seu desenvolvimento posterior.

Retomando a ideia de normal que apresentamos segundo Canguilhem (1966/2012) queremos apontar que a criança que vive num hospital, por exemplo, ou numa instituição de

acolhimento, será normal se estiver sendo *normativa*, ou seja, se estiver incorporando normas neste ambiente. Será considerada patológica se as normas forem inferiores e repelidas pela vida. Integrando essa ideia de normal com a colocação de Foucault naquele diálogo, o meio-hospital, ou o meio-instituição de acolhimento também será normal se estiver possibilitando a criação de normas pelas crianças:

Existe uma forma de adaptação que é a especialização para uma determinada tarefa em um meio estável, mas que fica ameaçada por qualquer acidente que modifique esse meio. E existe uma outra forma de adaptação que é independente em relação às pressões de um meio estável e, por conseguinte, pode superar as dificuldades de viver, dificuldades essas que resultam de uma alteração do meio. (CANGUILHEM, 1966/2012, p. 211).

Através de Foucault (1973/2003) também compreendemos que práticas de objetivação produzem práticas de subjetivação – e, desta forma, compreender como as práticas educativas se constituem e se desenvolvem assume uma grande importância para pensarmos as ações relacionadas ao campo da adoção:

Meu objetivo será mostrar-lhes como as práticas sociais podem chegar a engendrar domínios de saber que não somente fazem aparecer novos objetos, novos conceitos, novas técnicas, mas também fazem nascer formas totalmente novas de sujeitos e de sujeitos de conhecimento. (FOUCAULT, 1973/2003, p.8)

Desta forma, é importante destacar um outro conceito que usamos como ferramenta para a presente pesquisa, que é o de subjetividade como produção: “segundo Guattari (1992), as subjetividades vão se compondo no social entre os demais, é um processo que se constitui em campos de força, sendo devir, produção que fazemos nos encontros não havendo uma linha evolutiva determinada que caminha da infância à maturidade.” (ROCHA, 2011, p. 203). Através da concepção de processos de subjetivação compreendemos o desenvolvimento como algo que se dá atravessado pelos mais variados fatores. Se entendemos que fatores biológicos e determinadas circunstâncias precoces da vida de uma criança estão presentes em sua maneira de agir atual, também defendemos a ideia de que as mais variadas relações desta criança ao longo de sua vida irão lhe constituir a sua singularidade, a partir de uma subjetividade que é social: “A subjetividade está em circulação nos conjuntos sociais de diferentes tamanhos: ela é essencialmente social, e assumida e vivida por indivíduos em suas existências particulares.” (GUATTARI; ROLNIK, 1992/2005, p. 42). Ao defender a subjetividade como produção, e como essencialmente social, nos desvinculamos de uma concepção representativa de identidade e personalidade, como algo que estaria definido desde as primeiras experiências de vida. Esse conceito-ferramenta é essencial para pensarmos os processos subjetivos das crianças adotadas: a experiência de separação dos pais biológicos constitui os seus processos subjetivos, assim como as relações com as pessoas das instituições de acolhimento, das escolas, dos

parques, do fórum, da família adotiva. Pensando dessa forma lutamos contra uma ideia de que a criança adotiva tem um determinado comportamento devido as primeiras experiências da infância, e podemos compor formas de intervenção e ação por parte da família adotiva, da escola, etc.

Pensemos em efeitos subjetivos como a criação de maneiras de viver, de sentir, de agir, de pensar. Essas maneiras vão sendo engendradas, criadas, como dissemos, dependendo das práticas, das relações de poder, das experiências, das ligações que estabelecemos. A concepção de que haveria uma maneira ideal de ser (um aluno deveria assistir às aulas e estudar para as provas; [...]) carrega consigo a sensação de que, quando essa maneira ideal não se realiza, isso seria um imprevisto, um erro, um acidente, algo que não deveria acontecer. Por isso, ao indagarmos sobre por que as coisas estão ocorrendo de certa maneira, temos a sensação de que poderíamos alterar apenas aquele suposto desvio, aquilo que está acontecendo e que não deveria acontecer, sem que seja necessário alterar outras coisas. (MACHADO, 2010, p.71-72).

A citação acima nos permite fortalecer o que queremos ao nos utilizar do conceito-ferramenta de subjetividade como produção. A ideia de identidade associada a uma maneira ideal de ser, de norma, faz com que tenhamos a impressão de que o desvio dessa norma é um erro, é um problema e, mais do que isso, comumente considerado um problema individual. Por exemplo, a criança adotiva que não para quieta sentada na escola: comparada com uma norma de que o aluno deve ficar quieto e sentado, considera-se essa criança como desviante da norma e, então, leva-se para um psicólogo ou psiquiatra para tentar resolver somente esse aspecto, pois afinal, ela é adotada e por isso talvez tenha transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). Ao defendermos a subjetividade como produção passamos a analisar mais elementos, por exemplo, considerar que estamos em uma época social na qual todas as informações são acessadas rapidamente, com várias tecnologias, e uma escola que utiliza lousa e giz, enquanto as crianças sabem mexer em celulares e tablets desde o primeiro ano de idade. O fato da criança adotiva talvez não ter tido um acompanhamento escolar desde os primeiros anos também constitui um determinado comportamento, mas não é o único elemento, além de ser um elemento em que temos poucas possibilidades de intervir.

Portanto, nos interessa estudar os discursos e práticas presentes em diferentes instituições educativas e de formação, pois compreendemos que essas formações, essas normalizações, criam e atravessam subjetividades. Por exemplo, uma legislação que prevê um tempo para que a criança e a família convivam e se habituem antes de efetivar a adoção tem efeitos nas subjetividades que são criadas: permite que família e criança se conheçam e criem vínculos antes de formalizar esses vínculos; também cria uma subjetividade em dúvida, pois nesse período há uma questão em mente - eu “posso” *devolver* essa criança que, legalmente, (ainda) não é minha filha. Há uma dúvida na criança: eu posso ser *devolvido*, posso voltar para

instituição de acolhimento. Leis se conectam e concretizam normalizações. Instituições formativas (que no nosso trabalho se referem a escolas e GAA) criam efeitos subjetivos. Como se constituem esses trabalhos formativos? Tendo percorrido alguns dos conceitos-ferramenta que embasaram esse trabalho, passemos a explicar o nosso procedimento para a ida a campo.

2. *Caminhos do trabalho*

A presente pesquisa teve um determinado percurso que queremos destacar. Realizar entrevistas sempre se colocou como o método a ser seguido. Participar de encontros e fazer entrevistas com membros de um GAA foi um caminho que se tornou importante para falarmos com profissionais das escolas, pois conversamos com esses profissionais alimentados com questionamentos e ideias que se faziam presentes em pretendentes e pais por adoção, além de membros de grupos de apoio à adoção.

Como e com que ideias fomos a campo? Importante ressaltar dois movimentos da presente pesquisa relacionados a uma atitude ética de ir a campo, procurando pensar a questão: o que o campo pode produzir nesta pesquisa? O outro movimento estaria no sentido de responder a esta pergunta para aqueles que participariam desta pesquisa, como professores, pais, pretendentes – como se eles fizessem a pergunta: por que participar desta pesquisa? Ambas perguntas estão conectadas com a questão ético-política de uma pesquisa, na medida em que temos como premissa a ideia de que para produzirmos um conhecimento em pesquisa, necessariamente estaremos intervindo no campo pesquisado (SADE et al., 2013): “a inseparabilidade entre conhecer e fazer, entre pesquisar e intervir, põe em questão os ideais de objetividade e neutralidade do conhecimento, apontando para o fato de que este sempre é produzido em um campo de implicações cruzadas.” (p. 2814). Estas questões, portanto, colocam a própria pesquisa e a pesquisadora implicados no que se quer conhecer.

Primeiro movimento: o que o campo pode produzir nesta pesquisa? Em contato com as escolas, com os pais adotivos, com os pretendentes, com os profissionais da área jurídica da adoção, podemos acessar o que temos como ações e discursos conectados às ideias de adoção e família nas situações em que se colocam no ambiente escolar. Muitos trabalhos e textos abordam também estas questões, a ida a campo neste trabalho talvez tenha como inspiração a possibilidade de ser *afetado* pelo campo, poder entrar em contato com o que acontece no cotidiano escolar e produzir novos encontros com a relação família-escola: “(...) deixar-se interpelar por intensidades, elementos, forças ou sensações que emanam daquilo sobre o qual não temos conhecimento nem tampouco domínio, ou seja, deixar vibrar em nós aquilo que nos chega do e com o inusitado, o imprevisível.” (COSTA, 2000, p. 129).

A possibilidade de um encontro com o inusitado, neste sentido, só pode se dar com a experiência, no contato com o campo. Um dos desafios que se coloca na ida a campo é justamente, como nos apontam Sade et al. (2013), a de conseguir realizar uma pesquisa numa

realidade que está se constituindo na própria experiência de conhecê-la. Estes autores enfatizam, neste âmbito, uma diferenciação entre uma “coleta de dados” e uma “colheita de dados”. Na primeira expressão estamos nos referindo a pesquisas em que o pesquisador se coloca como exterior ao que estuda, sem trazer à tona a sua própria implicação no que está produzindo ao realizar o seu trabalho. A segunda expressão está ligada a uma pesquisa que se quer como pesquisa-intervenção participativa, trazendo a dimensão do que pode se “cultivar” enquanto se pesquisa e se entrevista.

Queremos chamar a atenção para o conceito de implicação, que se inspira nas ideias da pesquisa-intervenção e que estará muito presente na maneira como trabalharemos com as entrevistas e participações realizadas: a noção de *implicação* coloca uma necessidade de análise dos lugares que ocupamos nas relações que estabelecemos, procurando rupturas nas posições de sujeito que conhece e o que é conhecido, “instalando o tensionamento entre os saberes, suas exigências de aquisição, de transmissão e de respostas, e o permanente movimento de interpelação, carregado de inquietações e incertezas.” (AGUIAR; ROCHA, 2007, p. 657). O conceito de *implicação* surge na necessidade de que também estejamos constantemente analisando o nosso próprio modo de pensar e a forma como ele se constitui através do campo de forças: “a análise das implicações com as instituições em jogo nas intervenções abre caminhos à ruptura com as barreiras entre sujeito que conhece e objeto a ser conhecido.” (ROCHA; AGUIAR, 2007, p. 656-657). Inspirados por essas ideias, para contar das entrevistas e dos pensamentos produzidos a partir delas, aproveitamos desta indistinção “pesquisadora”-“entrevistados”, e escrevemos como sujeitos implicados nas interações realizadas. Para que isso se intensificasse, escrevemos toda a dissertação em primeira pessoa do plural.

Neste sentido, podemos ir para o segundo movimento – por que participar desta pesquisa? Para pensar este segundo movimento, inspiramo-nos no que nos escrevem Kastrup e Passos (2013), quando problematizam a maneira como a participação dos sujeitos de pesquisas é realizada. Para esses autores ao fazer a pesquisa não daremos “voz” aos diversos atores, é preciso conseguir o engajamento dos diversos sujeitos no processo de investigação: “para que haja participação é preciso que haja experiência de pertencimento. Não basta que o pesquisador se proponha a fazer uma pesquisa participativa. É preciso também que os participantes queiram nela se engajar”. (p. 271)

Como conseguir essa participação dos entrevistados traz realmente a dimensão ética do trabalho: o respeito pelo que falam, o uso que faremos das entrevistas e das participações em congressos, reuniões, a nossa implicação no que é dito e vivido. Participar dessa pesquisa, para os entrevistados, é estar aberto para a produção de conhecimento e também para pensar e refletir

a respeito de suas ações no campo prático em que se inserem. Associando o engajamento dos entrevistados com a nossa implicação poderemos chegar a produção de um conhecimento:

A experiência da entrevista permite com que os participantes surjam, um para o outro, de um modo singular. Este surgimento coetâneo de si e de mundo acontece a todo momento, mas na entrevista ele pode ser contemplado como tal. Quem observa pode, então, reconhecer-se como corresponsável por aquilo que é observado, assumindo uma posição implicada frente ao que lhe aparece. No mesmo movimento, quem é observado pode sair da posição passiva de quem apenas fornece dados, também se corresponsabilizando com o conhecimento produzido (SADE et al., 2013, p. 2817).

Uma ação, como define Rocha (2011), ética-estética-política, valoriza o campo da experimentação, produz um pensamento para ampliar escolhas e caminhos potencializadores da vida, possibilita novas invenções, privilegiando um campo *em comum*. Como trazer essas dimensões para o campo da análise das entrevistas? Inspirados na pesquisa-intervenção e nos autores que desenvolvem o modo de pensar cartográfico, queremos, ao analisar as entrevistas, pensar processos, movimentos, além dos conteúdos. Fazer as entrevistas não tinha como objetivo analisar o conteúdo falado dos entrevistados, mas pensar junto com pessoas que atuam no dia-a-dia com o nosso tema de pesquisa. Tedesco, Sade e Caliman (2013) abordam, quando escrevem sobre entrevistas na cartografia, a existência de dois planos que não devem ser separados: o primeiro é o que denominam como “experiências de vida”, relacionado às histórias do sujeito, ao seu conteúdo vivido; o segundo se refere a “experiência pré-refletida”, que está ligado ao campo de forças em que os conteúdos representacionais emergem. Se nos ativermos somente ao primeiro plano na entrevista: “[...] ela focalizará restritamente as representações vividas, considerando apenas um dos aspectos da experiência, a dimensão de conteúdo, que isolada do seu plano genético, aparecerá como um dado representando estados de coisas.” (TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2013, p. 302). Ao considerarmos, por outro lado, somente a “experiência pré-refletida” estaríamos subtraindo a vivência da entrevista, a experiência propriamente dita, como se somente considerássemos um plano organizacional e estrutural, retirando a intensidade do vivido da entrevista:

as variações do dizer presentes no ritmo, entonação, tropeços carregam as intensidades da experiência. Os signos exalam os afetos ligados à vida, que agora circulam juntos, modulando o dizer, produzindo a vivacidade da linguagem. O que queremos dizer é que separada da vida, das irregularidades presentes na dimensão intensiva, marginais à expressão, a linguagem resta morta, destacada dos acontecimentos que nos interessam. (TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2013, p. 303-304.)

O caminho percorrido para se chegar às entrevistas, um conhecimento prévio a respeito dos lugares, das pessoas, a maneira como entramos no campo dos GAA, tudo isso está presente ao pensar e analisar as entrevistas e participações realizadas. E a transcrição e escrita a respeito dessas experiências também precisaram ser cuidadas:

como, de fato, não experimentar um sentimento de inquietação no momento de tornar *públicas* conversas *privadas*, confidências recolhidas numa relação de confiança que só se pode estabelecer na relação entre duas pessoas? Sem dúvida, todos os nossos interlocutores aceitaram confiar-nos o uso que seria feito de seus depoimentos. Mas jamais houve um contrato tão carregado de exigências tácitas como um contrato de confiança. Devíamos, pois, cuidar primeiramente de proteger aqueles que em nós confiaram (especialmente mudando, muitas vezes, as indicações, tais como nomes de lugares ou de pessoas que pudessem permitir sua identificação); mas convinha também, e acima de tudo, procurar colocá-los ao abrigo dos perigos aos quais nós exporíamos suas palavras, abandonando-as, sem proteção, aos desvios de sentido. (BOURDIEU, 2008, p. 9)

A citação acima conecta-se a uma grande inquietação que se deu no momento em que tínhamos as entrevistas transcritas na mão²: como utilizá-las e manter a relação de confiança que foi estabelecida no momento em que as entrevistas foram feitas? Como ter esse cuidado de que Bourdieu fala em seu prefácio para que as palavras ditas não perdessem o seu sentido e sua força? Essa foi uma preocupação que nos levou, não só a alterar nomes, não citar lugares de origem, etc., mas também a procurar realizar uma contextualização da relação estabelecida para a realização da entrevista. Todas as entrevistas, pare serem realizadas, exigiram um contato prévio com os entrevistados, alguns ao vivo, outros por telefone, e-mail.

Como já abordamos anteriormente, a presente dissertação será inspirada por cenas provenientes das entrevistas com profissionais de escolas, participações e conversas em um GAA. Para abordarmos essas cenas constantemente nos referiremos a determinadas denominações e termos ligados a processos de adoção. Para ilustrar essa situação, relatamos a próxima cena:

CENA: Uma criança, em período de convivência com a família adotante, começa a estudar em uma nova escola. Como a família estava com a guarda provisória, para fazer a matrícula da criança teve que utilizar o nome de nascença da criança, que ainda não estava com o nome da família adotiva. A criança entra no primeiro ano escolar, começando a ser alfabetizada. Em uma provinha da escola, escreve seu nome com o sobrenome que teria quando o processo de adoção tivesse sido concluído. No entanto, o nome da criança na lista de presença se mantinha como o nome da certidão de nascimento. Na reunião de pais, a mãe entra em contato com o material produzido no primeiro bimestre pela criança em processo de adoção. Nesse material, encontra uma prova da criança com uma marca de ponto de interrogação ao lado de seu nome – decerto a professora não encontrou o nome como estava escrito na prova na lista de presença e fez essa marca na prova da criança. A mãe fica muito chateada: por que sua filha deveria preencher as provas com seu nome de nascença se em poucos meses ele se alteraria?

² Todos os entrevistados autorizaram a gravação das entrevistas e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Essa cena nos ajuda a adentrar mais nas questões que um processo de adoção pode trazer para o cotidiano escolar: a assinatura de uma criança é diferente de seu nome na lista de presença. Também nos referimos a momentos específicos de um processo de adoção que muitas pessoas, inclusive os próprios educadores, podem não saber da existência: por exemplo, um período em que a guarda é provisória, ou seja, a adoção não foi concluída, mas os pais já estão convivendo diariamente com a criança e talvez tenham optado por já trocá-la de escola.³ Assim, torna-se essencial termos, para o presente trabalho, um desenho de como costuma acontecer um processo de adoção. Esse desenho está como Apêndice A.

2.1 Contexto das entrevistas

Espera-se, assim, produzir dois efeitos: mostrar que os lugares ditos "difíceis" (como hoje o conjunto habitacional ou a escola) são, primeiramente, *difíceis de descrever e de pensar* e que é preciso substituir as imagens simplistas e unilaterais (aquelas que a imprensa sobretudo veicula), por uma representação complexa e múltipla, fundada na expressão das mesmas realidades em discursos diferentes, às vezes inconciliáveis (BOURDIEU, 2008, p. 11).

Como chegamos a conversar com determinados profissionais de escolas e de GAA? A cidade onde foram realizadas as entrevistas com membros do grupo de apoio à adoção e com profissionais de escolas foi a mesma – trata-se de uma cidade do interior de São Paulo com aproximadamente 400 mil habitantes. É uma cidade que conta com aproximadamente 130 escolas pré-escolares, um número semelhante de escolas de ensino fundamental e quase 70 escolas de Ensino Médio, entre escolas públicas e privadas.

Realizamos entrevistas com seis membros do GAA e quatro entrevistas com profissionais de escolas - duas com profissionais de escolas públicas, duas com profissionais de escolas particulares. As entrevistas foram semiestruturadas, procurando realizar um estudo qualitativo dos discursos dos educadores, buscando analisar o que estes trazem a respeito de impressões, teorias e percepções quanto ao comportamento e desempenho de crianças adotivas, bem como a respeito do que é adoção, como pensam a ideia de família, que tipo de trabalho desenvolvem com as crianças, etc. As entrevistas com o GAA, tratando-se de uma equipe que trabalha com pais pretendendo adotar e também com famílias que já adotaram, foram adicionadas ao longo de nosso percurso para pensar junto com eles questões que costumam

³ Essa cena poderá ser referida em outros contextos do presente trabalho.

aparecer no trabalho com as famílias adotivas e também as articulações que esta equipe produz com as instituições educativas.

Realizar entrevistas semiestruturadas, por sua vez, justificou-se porque se considera que uma pesquisa qualitativa “visa apreender o caráter multidimensional dos fenômenos, sua manifestação natural, bem como captar os diferentes significados de uma experiência vivida, auxiliando a compreensão do indivíduo no seu contexto” (ANDRÉ, 1983, apud ALVES; SILVA, 1992, p.61). Além disso, segundo Cannel e Kahn (1974, apud ALVES; SILVA, 1992), a proposta de entrevista semiestruturada, onde há um roteiro com os tópicos gerais a serem abordados com os entrevistados, permite que se obtenha de todos os entrevistados os mesmos temas, tendo sempre em mente a questão a ser pesquisada em todas as entrevistas.

Importante esclarecermos o nosso uso das entrevistas semiestruturadas: os tópicos que elencamos a seguir eram guias para que conversássemos aspectos semelhantes com os diferentes participantes da pesquisa. Na medida em que as conversas eram realizadas, se os assuntos apareciam de maneira natural, não fazíamos uma pergunta específica sobre ele, mas apenas procurávamos aprofundá-lo.

Dessa maneira, as entrevistas semiestruturadas com membros do GAA (que poderiam também ser pais por adoção) tinham como tópicos principais:

- Conhecer a maneira como começaram a participar do GAA e como avaliavam a forma como o trabalho desenvolvido pelo GAA se inseria nas questões de adoção da cidade. Visávamos, nesse tópico, analisar os movimentos que as questões de adoção tiveram na cidade.
- Entrar em contato com os temas eleitos para discussões com os pretendentes à adoção e perguntar a respeito dos temas que apareciam como mais importantes. Nosso objetivo com isso era saber como as questões com escolas poderiam aparecer nos seus trabalhos.
- Buscar, a partir da experiência dos membros do GAA, as questões de adoção que percebiam que eram articuladas às escolas, bem como saber da existência de trabalhos realizados em escolas e situações ou cenas que pudessem compartilhar.

Desta forma, tínhamos esses aspectos em mente no momento em que elaboramos as perguntas para os profissionais escolares.

Com os membros que também eram pais por adoção também perguntávamos como foi a experiência escolar com o filho, questionando a respeito de algumas atividades específicas tais como árvore genealógica, festa da família, dia das mães, etc.

Antes de realizar as entrevistas, frequentamos alguns meses as reuniões mensais que o GAA promovia com os pretendentes à adoção. Ao participar dessas reuniões, pudemos perceber

que algumas situações e cuidados que o grupo destacava para os pretendentes à adoção se referiam às escolas. Dessa forma, participar dessas reuniões e realizar entrevistas com membros do GAA foi um caminho para desenvolver questões para as profissionais escolares, além de permitir um aprofundamento de nosso conhecimento a respeito da preparação dos pretendentes à adoção e de todo o processo adotivo.

Pensamos os GAA como instituições formativas e educativas de pretendentes e pais por adoção. Foi a partir de um evento nacional desenvolvido por grupos de apoio à adoção – o ENAPA (Encontro Nacional de Apoio à Adoção) - que recebemos e-mails informativos das reuniões que aconteciam por meio de um GAA e de seu jornal eletrônico. Resolvemos ir numa das reuniões abertas aos pretendentes à adoção, que acontecem mensalmente. Tínhamos facilidade de acesso a esse grupo por se encontrar na mesma cidade em que estávamos realizando a pesquisa. Frequentamos essas reuniões durante aproximadamente sete meses, entrando em contato com a sua equipe, que foi muito atenciosa e disponível para a realização de entrevistas a respeito do tema.

Os Grupos de Apoio à Adoção (GAA) também podem ser pensados como uma “Rede Voluntária de Apoio Social” (OLIVEIRA, 2014). Esses grupos realizam seus trabalhos de maneira voluntária priorizando o direito ao convívio familiar, muitas vezes agindo em parceria com fóruns, o que nos permite caracterizá-los como uma prática por vezes também associada ao Judiciário. Como veremos, a Lei 12.010 (BRASIL, 2009) define que deve ser feito um trabalho psicossocial com os pretendentes à adoção, sem, no entanto, estabelecer a maneira como esta deverá ser realizada. Desta forma, os GAA (que podem também ser originados em Centros de Pesquisa e Universidades) podem ou não ter um trabalho conjunto com os fóruns das cidades em que se estabelecem, sendo que alguns são indicados pelos fóruns, outros são responsáveis por parte da preparação dos pretendentes obrigatória, outros existem independentemente do trabalho conjunto com os fóruns, etc. Cabe ainda ressaltar algumas características dos GAA segundo o site da ANGAAD (Associação Nacional de Grupos de Apoio à Adoção) que são:

[...] formados, na maioria das vezes, por iniciativas de pais adotivos que trabalham, voluntariamente, para a divulgação da Nova Cultura de Adoção, 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, auxiliar 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) (ANGAAD, 2016⁴).

⁴ <http://angaad.org.br/>

Desta maneira, os GAA costumam ser formados, em sua maioria, a partir de famílias constituídas pela adoção e alguns também contam com psicólogos, assistentes sociais, advogados, etc.: “cada um nasce em resposta a uma realidade específica e é composto por pessoas diversas o que dá uma formatação diferente a cada uma das iniciativas.” (SCHREINER, 2004, p. 33).

Como já abordamos, as conversas realizadas com profissionais de escolas foram pensadas a partir de colocações e discussões das quais participamos nesse GAA. Iremos focar, no presente trabalho, as conversas realizadas com profissionais de escolas, intercalando com algumas experiências e relatos que vivenciamos a partir desse grupo e dos encontros nacionais, quando forem pertinentes às cenas discutidas.

Vamos contextualizar, então, as entrevistas realizadas com as profissionais das escolas. Para essas entrevistas, tínhamos como tópicos principais:

- Perguntar a respeito dos trabalhos realizados pela escola que visavam discutir e considerar questões familiares, tais como árvore genealógica, dia das mães, dia dos pais, etc. Também indagávamos a respeito das mudanças que foram se produzindo ao longo do tempo nessas atividades, levando em consideração as novas configurações familiares.
- Conhecer a maneira como analisavam e avaliavam as suas relações e funções com as famílias. Nosso objetivo com esse tópico era pensar cenas em que as famílias buscavam orientações e maneiras de agir com os filhos com os profissionais das escolas.
- Indagar a respeito de mudanças nos trabalhos desenvolvidos a partir de situações específicas de algumas constituições familiares.
- Entrar em contato com as hipóteses das profissionais a respeito da relação que se encontra em alguns estudos a respeito de crianças e adolescentes adotados e possíveis problemas de aprendizagem e de comportamento.
- Perguntar a respeito da percepção do tema adoção na escola – as crianças e/ou pais falam de adoção no dia-a-dia, nas reuniões de pais?
- Buscar compreender a maneira como as profissionais escolares avaliam a necessidade de preservar determinadas histórias entre a coordenação e direção e histórias que precisam ser compartilhadas com outros profissionais escolares. Como sabíamos que algumas histórias de adoção eram compartilhadas com a coordenação ou direção da

escola, procurávamos compreender como essas informações influenciavam o trabalho escolar.

As pessoas entrevistadas que trabalhavam em escolas foram contatadas através de um primeiro momento por telefone com outros profissionais da instituição (secretários, coordenadores, diretores), quando explicávamos os objetivos da pesquisa, relatando que estávamos interessadas em pensar como as questões familiares eram abordadas nas escolas, dando exemplos de algumas atividades, como dia das mães, dia dos pais, etc. Outras também foram contatadas indo presencialmente à escola, falando com a própria coordenadora e/ou diretora, quando se marcava um momento para a conversa. Foram escolas que se mostraram interessadas e disponíveis em participar da pesquisa. Algumas escolas foram contatadas sem que tivéssemos um retorno ou uma abertura para realizar a pesquisa. A partir do contato com as primeiras escolas, procuramos escolas que fossem relativamente próximas (fisicamente) dessas, de maneira a caracterizar bairros e situações semelhantes dos alunos e famílias que as frequentavam.

Ressaltamos que, ao conversar por telefone com profissionais das duas escolas particulares, foram indicadas psicólogas para tratar sobre o tema. Na escola particular 2 também foi indicada a coordenadora. Esse aspecto parece ser importante de ser levado em conta na medida em que parece indicar que os profissionais que poderiam falar sobre a relação família-escola e as novas configurações familiares eram os psicólogos escolares.

Quando entramos em contato com profissionais das escolas públicas, por outro lado, nos foram indicadas: a diretora de uma das escolas, que já trabalhava há mais de 20 anos na escola e que era a profissional que poderia se responsabilizar por realizar a pesquisa; uma professora da escola, que era responsável pelo “Laboratório das Emoções”, e que também tinha um contato maior com as famílias dos alunos.

Assim, a primeira entrevista foi realizada numa escola particular, com a psicóloga responsável pelo ensino médio da mesma. Coletamos algumas informações a respeito da escola, tanto na entrevista quanto através do seu site: trata-se de uma escola que atende desde o ensino infantil até o ensino médio, técnico e também conta com o Ensino Superior à distância. O Serviço de Orientação Educacional (SOE) conta com uma psicóloga responsável por cada um dos ensinos: ensino infantil, ensino fundamental, ensino médio e ensino técnico. A escola existe na cidade há mais de meio século, atendendo em torno de 2000 alunos. Possui uma estrutura física com quadras, laboratórios, biblioteca, cantina, ambulatório, etc. Vamos identificar a

psicóloga que realizou a entrevista como PsiEp1 (Psicóloga da Escola particular 1). A entrevista foi realizada em torno de 45 minutos, com apenas uma interrupção por telefone.

A segunda entrevista foi feita com a diretora de uma Escola Municipal de Ensino Infantil da cidade. Trata-se de uma escola que tínhamos conhecimento de que trabalhava com muitas crianças de uma das casas de acolhimento da cidade e que, portanto, tinha experiência com uma parte do processo adotivo. A Diretora foi contatada uma primeira vez ao vivo, quando pediu para que entrasse em contato alguns meses depois. Esse contato foi feito e marcamos uma entrevista, quando a diretora também apresentou a estrutura física da escola. A entrevistada será identificada como DEpb1 (Diretora da Escola Pública 1). Nessa entrevista, logo depois que a Diretora leu o documento de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que abordava o título da pesquisa e seus objetivos, citando o tema da adoção, logo comentou que não tinha muitas situações de crianças adotivas na escola, mas um número considerável de crianças da casa de acolhimento. Essa situação permite uma discussão a respeito do uso do TCLE em pesquisas qualitativas, que não iremos nos aprofundar nesse trabalho, mas que consideramos importante de apontar. Nessa situação, ao mesmo tempo em que essa afirmação da diretora fez com que mudássemos o curso do roteiro de entrevista, deixando de fazer algumas perguntas, também possibilitou que fizéssemos uma reflexão a respeito da presença de adoções em escolas públicas, pois a diretora levantou a hipótese de que adoções que não sejam intrafamiliares (isto é, realizadas pela família extensa da família biológica da criança e/ou adolescente) aconteceriam mais em um contexto de classe média, média-alta, que frequentariam, provavelmente, escolas particulares. Essa é uma questão para pensarmos conjuntamente com os aspectos de pobreza que atravessam os processos adotivos – abordaremos essas questões junto ao capítulo a respeito do sentimento de família. A entrevista durou aproximadamente 45 minutos, sendo que após a entrevista a diretora se propôs a apresentar a escola e também mostrou um dos materiais didáticos que havia mencionado na entrevista, a nosso pedido.

A terceira entrevista se deu com a coordenadora e a psicóloga da segunda escola particular. Importante apontar que conhecíamos essa escola por meio de amigos que haviam estudado lá, ao mesmo tempo em que a equipe também nos conhecia um pouco através desses amigos. Esse conhecimento anterior talvez tenha facilitado estabelecer uma relação de confiança, como nos esclarece Bourdieu (2008), ao mesmo tempo em que não sabíamos, de antemão, como essa aliança poderia afetar as respostas dadas. Foi necessário conseguir a autorização da diretoria para a realização da entrevista, que aconteceu com a coordenadora do Fundamental I do período da Manhã e com a Psicóloga da Escola. Trata-se de uma escola que

também atende Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, além de ter cursinho pré-vestibular. Da mesma forma, conta com uma infraestrutura de laboratórios, quadras e bibliotecas. As entrevistadas serão identificadas como: PsiEp2 (a psicóloga) e CEp2 (a coordenadora). A entrevista teve duração de aproximadamente uma hora.

Por fim, a última entrevista com profissionais escolares foi com uma professora de uma escola pública de ensino fundamental. Como já comentamos, a entrevista nessa escola foi com uma professora responsável pelo que denominam como “Laboratório das Emoções”. A professora será identificada como ProfEpb2. Essa entrevista teve uma duração de aproximadamente uma hora e foi realizada no mesmo dia que a entrevista com a coordenadora e psicóloga da escola particular 2.

Paramos as entrevistas com profissionais de escolas e com membros do GAA pois tínhamos obtido informações, situações, cenas suficientes e necessárias para a concretização da pesquisa e para atingir os seus objetivos, adequando o que foi obtido ao tempo para análise (FONTANELLA et al., 2011; FONTANELLA; RICAS; TURATO, 2008). Mais do que isso, no mesmo sentido de nossos conceito-ferramentas e de nossa posição de análise:

como fazer da experiência clínica uma narrativa acerca do inespecífico do caso? É preciso afirmar que todo caso é tanto uma propriedade de si (o caso de fulano, o meu caso, o caso do grupo, caso da clínica) quanto uma abertura para a sua própria dissolvença. Sua própria dissolvença: eis uma afirmação paradoxal de que não podemos nos furtar na clínica. Uma maneira própria de se dissolver; um estilo de dissolvença; um percurso de devir. Queremos afirmar que toda propriedade de si guarda um fundo de impropriedade, de impessoalidade que faz da experiência clínica uma prática nunca completamente privada ou particular, mas pública, isto é, atravessada pela polis, pela política (PASSOS; BENEVIDES, 2006 apud PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009, p. 162-163).

Destacamos essa citação para reforçar a ideia de que as cenas e situações que entramos em contato em nossa pesquisa possibilitam dizer da adoção em práticas formativas de forma mais abrangente, coletiva, do que se referem a um campo restrito e singular. Não buscaremos generalizar essas cenas e situações, no sentido de que essas profissionais de escolas representem estatisticamente as de uma determinada região ou cidade. Como pesquisa qualitativa, não buscávamos uma representatividade estatística. Ao mesmo tempo, na medida em que buscamos elementos históricos constituintes das cenas para a sua análise, estamos trabalhando com um campo político da adoção e não somente analisando a singularidade de um processo adotivo específico.

Como abordamos anteriormente, as cenas e situações relatadas nos ajudam a ser afetados pelo campo, implicados nas histórias de adoção. É nesse sentido também que procuramos algumas escolas em que já tínhamos uma espécie de contato prévio, alguma indicação, alguém a quem poderíamos nos referir e que facilitasse o estabelecimento de uma

relação de confiança. Por outro lado, algumas das escolas com as quais entramos em contato, principalmente particulares, não se disponibilizaram para a realização da pesquisa. Algumas escolas públicas com as quais entramos em contato relataram atender um público com o qual tinham pouco contato com as famílias, eram os casos de escolas públicas que atendiam somente ao Ensino Médio.

Dessa forma, procuramos, ao longo do presente trabalho, narrar as cenas e situações que nos foram partilhadas com a *dissolvência* de que nos escrevem Passos e Benevides (2009). Temos a certeza, portanto, que as cenas e reflexões relatadas pelas profissionais das quatro escolas que entrevistamos falam também de um plano *comum, coletivo, político* das histórias de adoção na escola, ao mesmo tempo em que são singulares.⁵

⁵ Percebemos, no momento de defesa, que há uma questão de gênero que atravessou o trabalho: todas as participantes entrevistadas eram mulheres e, portanto, abordamos mais situações que diziam respeito ao universo feminino. Por outro lado, importante destacar que ouvimos homens nos GAA e fóruns abordando as questões de adoção.

3. Filhos de criação, adoção pela própria família, adoção de uma história: o percurso da legislação

Para discutirmos como a adoção foi definida ao longo do tempo, partiremos de conversas nas escolas a respeito de devolução. Como podemos perceber pelo desenho do processo adotivo, a devolução só é denominada dessa maneira pois a adoção não está concluída, pretendentes à adoção e criança tiveram um período de convivência e, por diversos motivos, os pretendentes desistiram de adotar a criança. Essas situações também nos permitem pensar os movimentos que se deram na legislação da adoção no Brasil. Vamos começar com a seguinte história, relatada pela professora da escola pública 2:

ProfEpb2 - É... uma vez eu cheguei numa unidade... e nós tínhamos uma oficina como essa... eu cheguei e nós estávamos trabalhando medos, né? Então as crianças estavam colocando, “oh, eu tenho medo do escuro, eu tenho de aranha, eu tenho medo disso, daquilo...” de repente uma criança disse assim: “eu tenho medo de ser devolvido”. A hora que ele falou aquilo deu um impacto no grupo, né? Então, procurei resolver da melhor forma... dar uma escuta pra ele, pra ver se ele se sentia à vontade... e depois posteriormente eu fui conversar com ele pra entender melhor essa história do que estava acontecendo... então qual era a história? Havia ele e mais um irmão. Ambos estavam para a adoção. Num abrigo, né? Ai esses, esses dois foram adotados... e ele tinha medo, literalmente falando, de ser devolvido... ele era menor, o irmão mais velho, e isso[ser devolvido] já havia acontecido com ele...

A professora seguiu o relato, contando do trabalho na escola para fortalecer a autoestima, autoconfiança do menino, e comentou o quanto o menino havia encantado a todos na escola, que era muito carinhoso com a mãe, com as próprias professoras, que se destacava nas atividades escolares. Ao final do ano, em que a escola estava se programando para a apresentação de encerramento do ano escolar, esse menino começou a faltar, a escola ligava para a família e essa respondia que ele andava “doentinho”. Num desses contatos o pai foi até a escola com o menino, a professora foi brincar com ele e ele se manteve de cabeça baixa, sem responder. A professora, apoiada em sua experiência docente, comentou que achava que era porque ou estava doente, ou tinha feito alguma “arte”. Depois de um tempo, a professora soube que o menino e seu irmão haviam sido devolvidos pela família adotiva. Comentou a surpresa dos professores, que não compreendiam os motivos para a devolução: “*E aí nós ficamos todo mundo com o coraçãozinho quebrado, nossa, mas o que que aconteceu, né?*”

A professora explicou-nos que a princípio a mãe adotiva queria ficar com o menino e devolver só o irmão mais velho, o que não foi permitido. Os dois rapazes foram devolvidos. A escola procurou oferecer para a instituição de acolhimento tudo o que podiam, algumas

profissionais da casa de acolhimento foram ver a apresentação do menino no final do ano. A professora comentou, então, que depois de muitos anos, quando ela estava trabalhando em outra escola, foram fazer uma atividade de dia das crianças numa casa de acolhimento. Antes de irem perguntaram para a instituição as idades das crianças e a casa informou ressaltando que havia somente um rapaz que tinha quase 18 anos, sem perspectiva de ser adotado. Para a surpresa da professora, quando ela chegou na instituição de acolhimento, o jovem de quase 18 anos era o seu aluno que tinha contado do “*medo de ser devolvido*”.

Medo de ser devolvido. Elementos presentes nesse medo podem ser encontrados na maneira como a legislação que discorre sobre a adoção foi mudando ao longo do tempo. Adotar uma criança há vinte anos era muito diferente de adotar uma criança nos dias de hoje, não só em termos de procedimento como também em termos de como a adoção era vista naquela época e atualmente. Nos dias de hoje a adoção também se conecta com as chamadas “novas configurações familiares”, por exemplo, ligando-se a famílias que se constituem por dois pais, duas mães, famílias reconstituídas, nas quais a madrasta ou padrasto adotam o filho do companheiro (a), etc. Nesse sentido, para pensarmos como a adoção aparece em instituições educativas, é importante traçarmos elementos que estão presentes em como ela é vista na sociedade de maneira geral. Além disso, as questões jurídicas atravessam a adoção e também as instituições educativas como situações em que a judicialização⁶ da vida vai se colocando. Como se constitui a possibilidade de devolução em um processo adotivo? A cena anterior se refere a diversos aspectos relacionados especificamente em como a lei define um processo adotivo, quando nos damos conta, por exemplo, que a separação de irmãos é evitada e só é permitida em casos excepcionais pela nova legislação (Lei 12.010).

O instituto da adoção foi criado pelos romanos, como um instrumento de poder familiar, tendo três objetivos principais: a escolha de um sucessor; a ascensão de alguém para um status superior e a possibilidade de descendência a quem não tinha (WEBER, 1999). Focaremos na história da legislação brasileira referente à adoção, retornando brevemente ao período colonial e republicano. Durante este período tínhamos uma assistência marcada por um caráter caritativo, em que as pessoas mais ricas ajudavam as mais pobres (PAIVA, 2004). As políticas públicas sociais às crianças desamparadas dessa fase eram desempenhadas pelas câmeras

⁶ Judicialização da vida se caracteriza como “[...] um movimento no qual o poder judiciário se torna instituição mediadora do viver” (NASCIMENTO, 2012).

municipais que, autorizadas pelo rei, firmavam convênios com as confrarias das Santas Casas de Misericórdia para colocar em funcionamento as Rodas dos Expostos⁷ (PAIVA, 2004).

Ressalta-se que durante o período colonial as crianças desamparadas pobres não foram objeto de muitas preocupações, e que durante o Império, mesmo com as Casas de Misericórdia sendo controladas pelo Estado, a maioria das crianças abandonadas era criada em casas de família ou morria sem amparo (PAIVA, 2004). Foi durante este período que surgiram instituições voltadas ao cuidado da infância, com as Casas de Misericórdia e de Recolhimento. Um outro uso da Roda dos Expostos no Brasil pode ser destacado: se por um lado evitava o abandono de bebês, quando suas mães não poderiam criá-los, pelos mais variados motivos, também teve o uso peculiar de se deixarem os filhos ilegítimos dos senhores com suas escravas. Ao mesmo tempo, podemos indicar que, enquanto as rodas dos expostos já eram combatidas na Europa, mesmo no Brasil se tendo conhecimento disso, foi só a partir do século XX que foi possível realizar transformações nesse sentido (RIZZINI; RIZZINI, 2004).

A prática de acolher crianças como “filhos de criação” nesse período era muito comum, com dois motivos principais: um religioso, pois incentivado pela fé cristã, e outro econômico, na medida em que estes filhos eram uma mão-de-obra barata para a família que os criava:

A situação dos filhos de criação era, em geral, permeada por ambiguidades, pois, embora fossem considerados membros da família, eram tratados como empregados da casa. Assim, a ideologia filantrópica burguesa possibilitou a exploração da mão-de-obra infantil através do discurso de auxílio à criança desamparada. (PAIVA, 2004, p. 44).

Se naquele momento uma adoção como forma de mão-de-obra era mais comum, hoje em dia isso já não se coloca dessa maneira. Podemos inclusive pensar nas indignações que acontecem quando isso seria colocado – em redes sociais, por exemplo, acompanhamos *posts* em que as pessoas colocam a foto de um anúncio de jornal no qual a pessoa se dizia interessada em adotar uma criança para que essa também fosse a babá do filho biológico, e os comentários indignados que se seguem.⁸ Atualmente, há previsto um trabalho pelas equipes técnicas da Vara da Infância e da Juventude com relação às motivações da família pretendente à adoção. Além disso, esta prática de “filhos de criação” traz também elementos para uma visão de que os

⁷ A **roda dos expostos** ou **roda dos enjeitados** consistia num mecanismo utilizado para deixar recém-nascidos que ficavam ao cuidado de instituições de caridade. O mecanismo, em forma de tambor ou portinhola giratória, embutido numa parede, era construído de tal maneira que aquele que deixava a criança não era visto por aquele que a recebia. (http://pt.wikipedia.org/wiki/Roda_dos_expostos)

⁸ Ver por exemplo a notícia “ No Pará, casal faz anúncio em jornal para 'adotar' babá.” (REIS, 2015) <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2015/05/16263111-no-para-casal-faz-anuncio-em-jornal-para-adotar-baba.shtml>

vínculos sanguíneos, biológicos, sejam, muitas vezes, mais valorizados, na medida em que, quem não os tinha, era também visto como mão-de-obra.

Entre meados do século XIX e do século XX muitas foram as transformações sociais no Brasil, no sentido das políticas públicas voltadas para a infância, quando surgiram as primeiras legislações da adoção, baseadas em uma legislação que abordasse os Direitos da Criança (PAIVA, 2004).

A adoção contemplada no ano de **1916**, prevista no Código Civil nos artigos 368 a 378 (BRASIL, 1916), impunha diversas restrições. Entre algumas das restrições estavam: o casal não poderia ter filhos biológicos, deveria ser maior de 50 anos, deveria existir uma diferença de 18 anos dos adotantes com relação ao adotado. Além disso, a adoção era vista como algo que pretendia suprir a necessidade dos adotantes e não da criança ou adolescente adotado: colocava-se como uma maneira de constituir família que se dava quando a maneira biológica não era possível, pois só casais que não tivessem filhos biológicos legítimos ou legitimados poderiam adotar (FERREIRA, 2010). Algo que exemplifica isso se encontra no artigo 374, quando se aborda que o vínculo de adoção poderia ser dissolvido: “I. quando as duas partes convierem./ II. Quando o adotado cometer ingratidão contra o adotante.” (BRASIL, 1916). Se o filho adotivo fosse “íngrato”, portanto, o vínculo poderia ser dissolvido.

Começaram debates a respeito das instituições que acolhiam as crianças por parte de médicos e juristas, culminando, em **1923**, na criação do Primeiro Juizado de Menores, e em **1927**, na criação do Código de Menores (BRASIL, 1927), que foi o primeiro documento a legislar a respeito da criança e do adolescente no Brasil (OISHI, 2013). Por meio do Código de Menores (BRASIL, 1927) duas infâncias foram definidas:

diferenciam-se, pela legislação, dois grupos de crianças e adolescentes distintos: os denominados “menores” - crianças pobres, carentes, abandonadas e delinquentes, alvo das preocupações de juristas e médicos higienistas – e as chamadas “crianças” – filhos das classes média e alta, os quais não se enquadravam no perfil da clientela do Código de Menores. (OISHI, 2013, p. 29).

Destacamos esta divisão entre “menores” e “crianças”, que posteriormente será revogada, e que insere um elemento de diferenciação negativo para crianças “pobres, carentes, abandonadas e delinquentes” (OISHI, 2013). Pensamos que este pode ser um elemento presente na constituição da ideia, muitas vezes presentes no nosso imaginário social (WEBER, 1999), de que as crianças disponíveis para adotar são carentes e problemáticas. O Código de Menores também estabelecia:

(...) estratégias de controle e disciplina para os “desviados”. Quando havia o afastamento familiar, ocasionado seja por abandono, violência ou mesmo em decorrência de comportamento infrator, as crianças e adolescentes ingressavam em

instituições de grande porte, com atendimento coletivizado e sem a perspectiva de retorno à família ou de ressocialização (SIQUEIRA, 2012, p. 438).

Ressalta-se que as instituições de acolhimento durante a vigência do Código de Menores possuíam restrições de liberdade, regras voltadas para o funcionamento da instituição, rotinas rígidas, compartilhamento de peças de vestuário, etc. que era um atendimento do qual muitos autores destacaram os seus efeitos prejudiciais para o desenvolvimento das crianças e adolescentes (CABRAL, 2002; MARIN, 1998; 1999; SARAIVA, 2002, apud SIQUEIRA, 2012; GUIRADO, 1986). Um dos elementos que são utilizados como “fatores de risco” para problemas posteriores com as crianças adotadas é o seu tempo de convivência nas instituições de acolhimento. Podemos também associar que este elemento aparece devido a história destas instituições, que, como estas questões referentes ao Código de Menores permitem pensar, nem sempre tiveram uma legislação que propusesse um funcionamento propício ao desenvolvimento saudável de crianças e adolescentes em medida protetiva.

Ainda com relação ao Código de Menores (BRASIL, 1927), indica-se como o fator pobreza aparecia como justificativa para o abrigamento de crianças e adolescentes e que, mais do que isso, era algo introjetado pelas próprias famílias pobres, que consideravam que a institucionalização de seus filhos seria melhor do que viver em condições de pobreza. Uma forma de governo das vidas que passa a se colocar pode ser pensada desta forma, na medida em que as próprias famílias são subjetivadas a partir da crença de que ao internar seus filhos estavam lhes protegendo (NASCIMENTO, 2012):

essa naturalização afirma que existiria uma verdade sobre como educar os filhos e que colocá-los em estabelecimentos fechados seria um meio de inserção e de adaptação social. Dessa maneira, em nome da proteção e do cuidado, implantam-se movimentos de controle e de aprisionamento da vida, apoiados pela prática jurídica. Ou seja, com o Código de Menores se estabelece uma forte aliança entre proteção e governo de condutas (p. 39).

O instituto da adoção terá nova modificação no ano de **1957** (FERREIRA, 2010), pela Lei n. 0133, que daria um caráter assistencial à adoção. Vejamos o que coloca esta lei:

Art. 1º Os artigos 368,369,372,374 e 377 do Capítulo V – Da adoção – do Código Civil, passarão a ter a seguinte redação: Art.368. Só os maiores de 30(trinta) anos podem adotar. Parágrafo único. Ninguém pode adotar, sendo casado, senão decorridos 5 (cinco) anos após o casamento. Art. 369. O adotante há de ser, pelo menos, 16 (dezesesseis) anos mais velho que o adotado. Art. 372. Não se pode adotar sem o consentimento do adotado ou de seu representante legal se fôr incapaz ou nascituro. Art. 374. Também se dissolve o vínculo da adoção: I. Quando as duas partes convierem. II. Nos casos em que é admitida a deserdação. Art. 377. Quando o adotante tiver filhos legítimos, legitimados ou reconhecidos, a relação de adoção não envolve a de sucessão hereditária. [...] (Lei n.3133, de 8 de maior de 1957, apud FERREIRA, 2010, p. 194).

Algumas mudanças realizadas nesta lei permitiram avanços na questão da adoção, mantendo, porém, as diferenças em relação aos direitos sucessórios. Esta lei possibilitou a

mudança de nome ao adotando, que poderia optar por adicionar o nome da família adotiva ou mesmo retirar o nome da família biológica. O caráter assistencial da lei de 1957 pode ser destacado na medida em que o casal poderia adotar mesmo possuindo filhos biológicos: desta forma não se tratava somente de uma solução para a esterilidade do casal, mas para dar assistência às crianças e adolescentes separados de suas famílias biológicas (CUNHA, 2011).

Em **1965** temos nova modificação através da Lei n. 4665, quando surgiu o que se denomina como “legitimação adotiva” (FERREIRA, 2010). Através desta lei, segundo Oishi (2013), era a primeira vez que a adoção de crianças aparecia associada ao seu desamparo ou abandono, ressaltando-se que esta mudança tinha um caráter de medida de proteção e assistência à infância. Isto porque o parentesco do filho adotivo passou a ser igual ao do filho biológico, excluindo-se, no entanto, a questão sucessória. Ferreira (2010) escreveu desta e outras questões em que a legislação se manteria “tímida”, pois a restrição de idade em 7 anos para os filhos adotados também se manteve, bem como para que a adoção se efetivasse eram necessários três anos de guarda anterior pelos pais adotivos.

A adoção tornou-se irrevogável, no entanto, possuía uma falha na questão sucessória caso um filho legítimo nascesse posteriormente (FERREIRA, 2010). Por outro lado, desta maneira a adoção saiu do âmbito de um acordo familiar, passando para o de intervenção jurídica (OISHI, 2013): ressalta-se a inserção do Judiciário nestas decisões, na medida em que o juiz poderia, para garantir o futuro e bem-estar do menor, requisitar que se investigasse a pertinência de se deferir a adoção. Regulando essas medidas, “o juiz se inseriu de forma decisiva no estatuto da adoção. A adoção transformou-se em sentença, que, ancorada no discurso de proteção da criança, deveria ser avaliada e julgada” (OISHI, 2013, p. 31).

Com a alteração realizada através da Lei n. 6.697, de **1979**, referente ao Código de Menores, ocorreu a substituição da legitimação adotiva pela adoção plena, mantendo as mesmas características (FERREIRA, 2010). Ficou estabelecido, então, na legislação brasileira, três tipos de adoção: adoção simples (regida pelo Código de Menores dos artigos 27 ao 28), adoção plena (Código de Menores, dos artigos 29 ao 37) e a adoção pelo Código Civil (FERREIRA, 2010). A diferença entre a adoção simples e a adoção plena consistia, principalmente, no fato da primeira unir o adotado aos pais adotivos através de escritura e averbação no registro de nascimento da criança, não excluindo do documento do adotado, portanto, as suas informações da família de origem (OISHI, 2013). A adoção plena prevista pelo Código de Menores trouxe modificações importantes, na medida em que possuía o caráter de irrevogabilidade, extinguindo-se os vínculos do adotado com a família biológica, com exceção dos impedimentos matrimoniais. Mantinha, no entanto, muitas das restrições para a concretização da adoção,

como, por exemplo, a criança adotada não poderia ter mais de sete anos, exceto se já estivesse sob guarda dos adotantes quando completasse a idade, entre outros obstáculos (FERREIRA, 2010). Para além disso, um processo de seleção dos pretendentes à adoção começava a se constituir:

[...] os requisitos de estabilidade conjugal e a adequação da família passaram a ser analisados pela apresentação de documentos de qualificação, comprovação de idoneidade moral, atestado de sanidade física e mental. A avaliação de tais quesitos, portanto, poderia levar à aprovação ou à reprovação dos candidatos a pais, tornando-se esses documentos critérios avaliativos. Instaurou-se, assim, como um procedimento jurídico a seleção dos interessados em adotar. (OISHI, 2013, pp. 32-33).

Também devemos chamar a atenção para o contexto histórico em que as modificações do Código de Menores foram realizadas, na medida em que “[...] foram produzidas no contexto social e político de existência de um regime ditatorial e centralizador, pautado na concepção de um Estado intervencionista e no qual a ‘questão do menor’ era encarada como um ‘problema nacional e estratégico’.” (OISHI, 2013, p. 33).

Em **1990**, com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei n.8069), o Código de Menores foi revogado, e grandes mudanças foram estabelecidas. O ECA apresentou uma nova definição de infância ao defender as crianças e adolescentes como sujeitos de direitos e deveres e não mais como “objetos de tutela”, como na legislação anterior (SIQUEIRA, 2012). O ECA teria sido produto de um: “[...] movimento realizado por uma parcela da sociedade civil brasileira participantes das discussões advindas da Declaração Universal dos Direitos da Criança, em 1959, e da Convenção sobre Direitos da Criança em 1989.” (SIQUEIRA, 2012, pp. 438-439). Esse movimento deve ser destacado para entendermos que a ideia que o ECA defendia - crianças e adolescentes como “sujeitos em desenvolvimento” - não era compartilhada por toda a sociedade brasileira na época em que a nova legislação foi promulgada (SIQUEIRA, 2012).

Incluíram-se entre as modificações principais referentes à adoção por meio do ECA (BRASIL, 1990) as seguintes: acabou-se a discriminação entre filhos adotivos e biológicos; diminuiu-se a idade para adotar para os 21 anos, sem dependência do estado civil; estabeleceu-se que a adoção também é possível para concubinos, separados judicialmente, divorciados e viúvos; instituiu-se também outros dois tipos de adoção, a adoção unilateral⁹ e a adoção “post

⁹ Adoção unilateral poder ser realizada pelo cônjuge de um dos genitores da criança ou adolescente. Possui diversas peculiaridades jurídicas (FINCATTI E RIVA, 2009), na medida em que pode acontecer quando: a) somente um genitor registrou a criança e posteriormente seu cônjuge adota a criança ou adolescente; b) quando um dos genitores perde o poder familiar, e o cônjuge do outro genitor adota a criança ou adolescente; c) quando um dos genitores morre. Através da adoção unilateral o cônjuge adotante passa seu nome e direitos sucessórios para a criança ou adolescente. Não será possível realizar uma discussão a respeito das peculiaridades desse tipo de adoção nesse trabalho, mas podemos levantar questões comuns referentes aos vínculos biológicos da criança ou

mortem”¹⁰; proibiu-se a adoção por parte dos ascendentes e irmãos; instituiu-se que era necessário ouvir o adotando maior de 12 anos; estabeleceu-se critérios para adoções internacionais, mesmo com relação ao cadastro de pretendentes; e manteve-se a adoção como sendo irrevogável (FERREIRA, 2010). Chama-nos a atenção o fato de que:

as modernas leis de adoção, no Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente, colocam no centro desse instituto, o interesse maior da criança, daquela criança que, “esgotados os recursos de manutenção na própria família de origem”, (Art. 92/Princípio II) deve ser integrada em uma família substituta. O interesse da criança torna-se assim, a preocupação primeira, mais importante que o desejo dos pais adotivos, mais importante do que os direitos dos pais biológicos. (FREIRE, 1994, p. 7).

Destacamos esse aspecto do ECA colocar o interesse da criança em primeiro lugar com a citação de Fernando Freire na medida em que esse autor foi um dos responsáveis pela maior divulgação dos trabalhos sobre adoção no Brasil. Os GAA se referem muito a sua divulgação da adoção a partir do contato que teve com o grupo *Terre des Hommes*¹¹, uma organização de ajuda à Infância (SCHREINER, 2004). Para além disso, ainda com relação ao ECA, podemos destacar, a partir das ideias de Oishi (2013), que a própria ideia de família se tornou um eixo estruturante da sociedade, passando a ser vista como direito fundamental das crianças e adolescentes:

A adoção, no rol das medidas de proteção, passou a ser compreendida como uma das formas de garantia desse direito de crianças e adolescentes à convivência familiar e comunitária. Alterou-se o lugar da adoção: de “solução” do problema da situação “irregular” do menor de idade, em proveito do Estado, para o *status* de garantia de um direito da criança e também em benefício a ela (OISHI, 2013, p. 34).

Por outro lado, a autora destacou como o instituto da adoção passa a ser monopólio do Judiciário, na medida em que as famílias pretendentes à adoção, as crianças disponíveis para adoção, as instituições de acolhimento, etc., passaram a ser avaliados e aprovados por ele e, mais do que isso, as informações a respeito da família de origem e sobre os procedimentos para a concretização da adoção tornaram-se segredo de Estado. Neste âmbito, vale destacar:

O princípio internacional de proteção integral às crianças e aos adolescentes ampliou garantias de direitos e de mecanismos de proteção em um nível capilar e preventivo. Porém, produziu como efeito um agenciamento de mecanismos normalizadores imanentes à extensão dos aparelhos de administração de riscos e de ampliação de uma

adolescente com outros parentes do genitor que perde o seu poder familiar – por exemplo, a criança adotada por seu padrasto, deixa de ter vínculos com a sua avó biológica paterna? Essas e outras questões são discutidas em outros trabalhos (confira: FINCATTI; RIVA, 2009).

¹⁰ A adoção post mortem ocorre quando o requerente da adoção (portanto pretendente à adoção) falece antes do processo de adoção estar concluído, quando laços afetivos já tiverem sido criados e comprovados. Para resumir: se A está adotando B e falece antes do processo adotivo ter sido concluído, a adoção de B é considerada adoção post mortem. Alguns autores (confira: MARTINEZ; GOMES, 2015) alegam a possibilidade da adoção post mortem ser realizada mesmo antes de entrada no processo adotivo, desde que se comprove a intenção de adotar do pretendente.

¹¹ Para conhecer melhor a organização Terre des Hommes: <http://www.tdh.ch/>

rede jurídico-penal sem precedentes, convivendo ainda com os castigos físicos e com as formas de segregação institucional (LEMOS, 2008, p. 105).

Destacamos estes aspectos na medida em que se conectam com uma discussão a respeito dos processos de judicialização da vida e de controle de riscos que, como apresentado na citação acima, atravessam as políticas de proteção da criança e do adolescente, e, portanto, o próprio instituto da adoção. Nesse sentido, se por um lado houve um cuidado para que a avaliação passasse a ser realizada por alguém específico e baseada em regras e critérios, por outro, enfraqueceu-se as decisões das famílias, pois a adoção só poderá acontecer se alguém autorizá-la, se alguém avaliar se a família e a criança estão ou não aptas para um processo de adoção.

Novas modificações no instituto da adoção aconteceram no ano de **2002**, através do Código Civil (Lei n. 10.406/2002), na medida em que este se alinhou com o que era colocado no ECA, revogando, por exemplo, a adoção simples (FERREIRA, 2010; OISHI, 2013;). Além disso, outras modificações aconteceram, que serão tratadas a seguir, na medida em que estão num movimento de constituição do que viria a ser a Lei 12.010 de 2009.

3.1 A Nova Lei de Adoção – ou Lei Cleber Matos

A Nova Lei de Adoção constituiu-se a partir de diversos movimentos, sendo que no ano de **2002**, como já destacamos anteriormente, houve um maior interesse pelo tema e o Código Civil se alinhou com o que colocava o ECA (FERREIRA, 2010) fazendo referência ou repetindo o que este havia definido. Para além disso, em 9 de maio de 2002 foi instituído o dia 25 de maio como o Dia Nacional da Adoção e se formou, depois de alguns meses, a chamada Frente Parlamentar da Adoção, grupo formado por senadores e deputados que passaram a discutir o que viria a se tornar, seis anos depois, a Lei 12.010/2009 (OISHI, 2013).

Chamamos a atenção para as diferentes posições referentes ao que viria se tornar a Nova Lei Nacional de Adoção (Lei n. 12.010/09), na medida em que alguns a consideravam importante para agilizar os processos de adoção, exemplificados pela Frente Parlamentar Mista Intersetorial em Defesa das Políticas de Adoção e da Convivência Familiar e Comunitária, enquanto outros defendiam uma melhoria nos investimentos públicos na área social (OISHI, 2013). De fato, nos estudos acadêmicos que se seguiram à nova Lei de Adoção também encontramos aqueles que destacarão os seus avanços e pontos positivos – como limitar o tempo das crianças e adolescentes em instituição de acolhimento em no máximo dois anos - e/ou

pensamos que as modificações das Leis acontecem através do cotidiano das pessoas, micropoliticamente.

Vamos destacar algumas das principais modificações introduzidas no Estatuto da Criança e do Adolescente através da Lei 12.010/2009¹³(FERREIRA, 2010; OLIVEIRA; SCHWARTZ, 2013; OISHI, 2013; ROSSETI-FERREIRA et al., 2012; SIQUEIRA, 2012; OLIVEIRA, 2014), cujo primeiro artigo já a descreve como sendo para dispor sobre: “o aperfeiçoamento da sistemática prevista para garantia do direito à convivência familiar a todas as crianças e adolescentes, na forma prevista pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, Estatuto da Criança e do Adolescente” (BRASIL, 2009). Como podemos ver, a questão do direito à convivência familiar é destacada desde o primeiro artigo da nova lei. Algumas das modificações foram:

- A adoção de menor de 18 anos e excepcionalmente até 21 anos de idade voltou a ser regulamentada pelo ECA;

- A modificação das expressões “pátrio poder” para “poder familiar” e da designação “abrigo” para “acolhimento institucional”, bem como a criação da denominação de “acolhimento familiar”. Estas alterações associam-se à maneira como passaram a ser vistas essas relações:

A designação da medida protetiva prevista no artigo 101 do ECA tem sido alterada ao longo dos anos: de orfanato, para abrigo e deste para entidade de acolhimento. A alteração reflete, no primeiro caso, o reconhecimento quanto ao fato de que a maioria das crianças e adolescentes que ali viviam não era órfã, mas que, ao contrário tinha família. Por sua vez, esse reconhecimento permitiu que se deixasse de ignorar a realidade dessas famílias e, pouco a pouco, se desse ênfase à necessidade imperiosa de promover ações que permitissem o retorno à mesma. Desta forma, a tônica dos discursos sobre o tema passou a ser na importância do trabalho de investimento na família de origem (ou natural, como se encontra designado na Lei 12.010/99) (FRANÇA, 2010, p. 1).

Desta forma, a alteração da expressão “pátrio poder” para “poder familiar” reflete a reafirmação de que não se trata mais de um poder exclusivo ao *pai*, numa visão de família patriarcal que prevalecia anteriormente. Da mesma maneira, a mudança de “abrigo” para “acolhimento institucional” tem como objetivo destacar a dimensão de *acolhimento* das crianças e adolescentes, e não mais uma visão de provisão das necessidades básicas que a ideia de abrigo passava. A denominação “acolhimento familiar” vem reforçar as novas maneiras de acolhimento, que ocorrem em famílias acolhedoras e não em instituições.

¹³ Para uma comparação completa das modificações realizadas pela Lei 12.010/09, consultar o quadro comparativo da nova Lei de adoção e o Estatuto da criança e do adolescente no livro *Adoção Guia prático doutrinário e processual*, do autor Luiz Antonio Miguel Ferreira (2010).

- A definição de “família extensa ou ampliada” como: “aquela que se estende para além da unidade pais e filhos ou da unidade do casal, formada por parentes próximos com os quais a criança ou adolescente convive e mantém vínculos de afinidade e afetividade.” (BRASIL, 2009). Essa definição também fortalece uma visão de família que inclui pessoas da comunidade onde a criança nasceu, não necessitando de *laços sanguíneos* para que se considere alguma pessoa como família extensa da criança;

- A colocação da necessidade de proporcionar assistência psicológica à gestante e à mãe no período antes e depois do nascimento, bem como para aquelas que tenham interesse em entregar o filho para adoção. Mais do que isso, os hospitais e médicos são obrigados, sob pena de infração administrativa, a encaminhar à Justiça da Infância e da Juventude aquelas mulheres que, gestantes ou mães, tenham interesse em entregar seus filhos para adoção (FERREIRA, 2010). Esses artigos parecem procurar enfraquecer preconceitos ligados a ideia de entrega de um filho para adoção, vista muitas vezes como abandono pela mãe biológica.

- Define que as crianças e adolescentes em acolhimento institucional ou familiar deverão ter sua situação reavaliada a cada 6 meses, no máximo, pela equipe interprofissional ou multidisciplinar; também coloca o prazo máximo de 2 anos de permanência em acolhimento institucional, que pode ser maior caso seja do superior interesse da criança e do adolescente;

- Prioriza a manutenção ou reintegração da criança e adolescente à sua família de origem, tendo preferência sobre as formas de colocação de criança em família substituta (guarda, tutela ou adoção). Destaca-se, nesse sentido, que, segundo o art. 39, “§ 1º A adoção é medida excepcional e irrevogável, à qual se deve recorrer apenas quando esgotados os recursos de manutenção da criança ou adolescente na família natural ou extensa, na forma do parágrafo único do art. 25 desta Lei.” (BRASIL, 2009).

- A necessidade de que uma equipe interprofissional escute a criança ou adolescente antes da colocação em família substituta, sendo que no caso de adolescente deverá ter o seu consentimento, em audiência, perante a Autoridade Judiciária;

- A não separação de grupos de irmãos (que na prática judiciária já era algo procurado) quando colocados em família substituta, com exceção de casos em que se justifique a sua necessidade. Por exemplo, a situação que relatamos no início deste capítulo ocorreu antes da Lei 12.010 e a conduta judiciária foi não separar os irmãos, mesmo acarretando a devolução das duas crianças;

- A preparação das crianças ou adolescentes para a colocação em família substituta e acompanhamento posterior pela equipe interprofissional a serviço da Justiça da Infância e da Juventude, bem como uma preparação psicossocial e jurídica, orientada pela equipe técnica do

Juízo da Infância e da Juventude, para os pretendentes à adoção. Destacamos esses aspectos na medida em que diversos GAA passaram a colaborar na realização dessa preparação que se tornou obrigatória. Importante lembrar que muitos trabalhos promovidos pelos GAA e pelos próprios fóruns já existiam antes da Lei 12.010.

- O Cadastro Nacional da Adoção (CNA), bem como um cadastro em nível Estadual, passam a ser alimentados obrigatoriamente pela autoridade judiciária, sendo que os cadastros deverão ser preenchidos em até 48h, sob pena de multa. Um cadastro distinto é feito para residentes fora do país, sendo que este só será examinado depois que os casais habilitados no Cadastro Nacional tiverem sido consultados, e, além disso, os casais brasileiros residentes no exterior também têm prioridade sob estrangeiros residentes no exterior;

- A criação do Plano Individual de Atendimento (PIA) pelas instituições de acolhimento, que vise a reintegração da criança no convívio familiar: “constará deste plano o resultado da avaliação interdisciplinar, compromissos assumidos pelos pais e previsão das atividades a serem desenvolvidas” (FERREIRA, 2010, p. 44).

Procuramos realizar um resumo das medidas que costumam ser citadas como principais modificações do instituto da adoção pela Lei n. 12.010/09. Destacaremos mais alguns pontos. Por exemplo, uma das críticas realizadas à nova Lei diz respeito ao fato desta não ter deixado claro que a adoção também poderia ser realizada por casais homoafetivos (OLIVEIRA; SCHWARTZ, 2013), ao mesmo tempo em que outros autores apontaram que:

Os novos arranjos familiares também fazem parte das famílias via adoção. Para Almeida (2008), as mudanças ocorridas na família possibilitaram mudanças na legislação, de maneira que atualmente se observam adoções por casais heterossexuais, pessoas solteiras, famílias reconstituídas e homoafetivos. Uziel(2007) assevera que o ECA prevê encontrar uma família para uma criança, e essa referência implica toda e qualquer pessoa que deseja o exercício de parentalidade. Nessa concepção, a adoção pode acontecer a qualquer arranjo familiar (OLIVEIRA, 2014, p. 40-41).

Esta leitura da Lei, por sua vez, coloca que a não explicitação da adoção por homossexuais não impede a sua realização e que qualquer constituição familiar pode adotar. Por outro lado, vale levantar as polêmicas em torno do Projeto de Lei 6583/2013, também conhecido como “Estatuto da Família”. Este projeto traz como definição de família: “Art. 2º Para os fins desta Lei, define-se entidade familiar como o núcleo social formado a partir da união entre um homem e uma mulher, por meio de casamento ou união estável, ou ainda por comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes”¹⁴. Esta definição, como

¹⁴http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1159761&filename=PL+6583/2013

encontramos em algumas notícias que discutem o projeto, é inconstitucional¹⁵, ao definir como núcleo familiar os casais formados por homem e mulher, excluindo as outras formas de constituição familiar. Outro aspecto que este projeto de lei prevê é a implementação de uma disciplina nas escolas que apoiem as famílias:

Art. 10 Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter em sua base nacional comum, como componente curricular obrigatório, a disciplina “Educação para família”, a ser especificada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, de acordo com as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (PROJETO DE LEI, 2013)¹⁶

Para nossa pesquisa, esse projeto traz uma concepção de família que parecia já ter sido ultrapassada. É nesse sentido que nos preocupa que um conceito como esse tenha manifestações a seu favor. Os comentários às notícias referentes a este projeto mostram tanto famílias indignadas com a definição de família que o projeto apresenta, quanto pessoas que defendem a posição do ex-Presidente da Câmara dos Deputados, Eduardo Cunha, que propôs, por exemplo, uma comissão para avaliar e agilizar o projeto de lei, de autoria do deputado Anderson Ferreira. Outras notícias e comentários relatam as histórias de outras constituições familiares, que colocam em questão que a família seja definida como “casal formados por homem e mulher”, trazendo o quanto outras constituições familiares se apresentam como mais saudáveis do que muitas destas formadas por casais “homem e mulher”¹⁷. Para além disso, os próprios Grupos de Apoio à Adoção, através da Associação Nacional dos Grupos de Apoio à Adoção (ANGAAD), se manifestam contra esse projeto de lei que, além de excluir as famílias constituídas por casal homoafetivo, o que é inconstitucional, também excluiria da definição de “família” todas as famílias adotivas de maneira geral¹⁸. Almeida (2012), ao abordar uma adoção por casal homoafetivo, destaca que:

A legitimação, por meio da Justiça, do desejo de fazer família faz com que sentimentos persecutórios arrefeçam e se instale uma maior confiança nessa Instituição. Desse modo, pode-se inferir o quanto a falta de regulamentação no campo jurídico sobre adoção por casais homoafetivos favorece sentimentos de descrédito que assumirão caráter perturbador no atendimento dos usuários no âmbito institucional (p. 143).

¹⁵Coluna de José Fernando Simão (2015) - <http://www.conjur.com.br/2015-fev-22/processo-familiar-estatuto-familia-for-aprovado-stf-julgara-inconstitucional>

¹⁶(http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1159761&filename=PL+6583/2013)

¹⁷ Ver, por exemplo:

Blog de Rita Lisauskas (2015), no Jornal Estadão Online - <http://vida-estilo.estadao.com.br/blogs/ser-mae/casal-gay-conta-historia-de-adocao-do-filho-rejeitado-por-tres-casais-heterossexuais-acharam-ele-muito-feio-e-negro-demais/>

Notícia de Mônica Reolom (2015) no Jornal Estadão Online - <http://brasil.estadao.com.br/noticias/geral,internautas-se-mobilizam-em-defesa-de-todas-as-familias,1638923>

¹⁸ Para assinar a petição desenvolvida pela ANDAAD e pela IBDFAM: https://secure.avaaz.org/po/petition/Presidencia_Republica_Senado_Federal_Camara_Deputados_CCI_CDHM_e_MJust_A_alteracao_da_redacao_inconstitucional_do_art_2_/?pv=24

Essa citação permite destacar a maneira como a legislação afeta e influencia os pretendentes à adoção no momento de avaliação e espera pela adoção. O trabalho de Oishi (2013) também trouxe a ideia de que a maior inserção do Judiciário nas questões de adoção é vista de uma maneira positiva pelos pretendentes à adoção: “as pessoas interessadas em adotar também legitimam esse lugar de autoridade do Judiciário, sob a justificativa de que a instituição garante a distância necessária da família biológica da criança” (OISHI, 2013, p. 101). A autora colocou a ideia, nesse sentido, de um uso do Judiciário como um “escudo protetor” contra a “ameaça” vista nas famílias biológicas. Por que ameaça das famílias biológicas? É comum temer que, por exemplo, os pais biológicos possam requerer a criança depois da adoção. Na preparação dos pretendentes à adoção, que ocorre tanto através dos encontros do GAA quanto através da equipe técnica do judiciário, também se costuma analisar os aspectos legais referentes à adoção, trabalhando temas como o Cadastro Nacional de Adoção, os tipos de adoção, procedimentos, poder familiar, etc., na medida em que “[...] a compreensão das questões jurídicas faz com que os adotantes se sintam mais seguros e confiantes no que se refere à atuação jurisdicional, facilitando, assim, a tramitação do processo” (FERREIRA, 2010, p. 115).

É necessário pensar outros aspectos dessa maior inserção do judiciário nas questões de adoção. Oishi (2013) realizou uma análise institucional do discurso (AID; GUIRADO, 2010) da nova lei e nos apontou diversos aspectos das modificações inseridas, por exemplo, destacando o grande papel do Judiciário nessas medidas:

São os direitos fundamentais do sujeito genérico-criança que precisam ser protegidos pelas instituições e, dentre elas, encontra-se o Judiciário como único autorizado a afastar uma criança ou um adolescente de sua família de origem. Ao Conselho Tutelar é permitida a realização desse afastamento apenas em situações emergenciais e excepcionais (OISHI, 2013, p. 92-93).

E quais seriam as medidas de proteção previstas no caso de violação dos direitos fundamentais da criança e do adolescente? Duas: o acolhimento institucional e a modalidade de acolhimento familiar. Este último é realizado por meio de famílias habilitadas previamente para acolherem crianças e adolescentes durante o período de decisões referentes à reintegração familiar ou destituição do poder familiar. Com a proposta de acolhimento familiar, a família se torna também um meio de proteção para a garantia do direito de convivência familiar: “A recente legislação prevê, assim, que a família seja, além de uma meta e um fim, também um meio. Uma etapa provisória situada entre famílias definitivas” (OISHI, 2013, p. 93). Com relação a essa ideia de “família-meio” pensamos em dois aspectos: um, que uma situação familiar inicial pode ser vista como tão ruim para o desenvolvimento posterior da criança que

a solução é o rompimento com a família, quer dizer que nesse caso o direito à convivência familiar é rompido pois compreende-se que respeitá-lo seria pior; por outro lado, a concepção de uma “família-meio” também fortalece a ideia de ruptura dentro dos processos de adoção, criando uma estratégia em que se intensificam dúvidas, ao mesmo tempo em que afirmam a suas existências. Algumas dúvidas que pensamos: como se dá a relação entre criança e família de acolhimento? A criança chama as pessoas responsáveis pelos nomes, ou por “pai”, por “mãe”? A família de acolhimento tem influência em como ocorre o processo de destituição do poder familiar da criança? E no processo de adoção? Essas dúvidas referem-se a uma estratégia que ao mesmo tempo em que busca acolher e dar melhores condições de desenvolvimento para as crianças e adolescentes acolhidos, também produz dúvidas em todos os envolvidos.

Ressaltamos, então, um outro aspecto desta maior inserção do Judiciário nas questões de adoção ao longo do tempo, quando pensamos, por exemplo, no processo de habilitação dos casais, e das preparações e avaliações que as equipes técnicas do Judiciário deverão realizar tanto com os casais pretendentes a adotar, quanto com as crianças e adolescentes, preparando-os para um processo de adoção. Oishi (2013) destacou que os procedimentos de habilitação para adoção que antes estavam concentrados em dois parágrafos passaram, na nova Lei, para 12 parágrafos, que discorrem sobre os cadastros nacionais, a sua preparação, inscrição e manutenção: “torna-se explícito também que o cadastro é a principal opção para concretizar a adoção de crianças e adolescentes, reservando o lugar de exceção aos demais casos em que os adotantes não são habilitados” (OISHI, 2013, p. 94). Dessa maneira, a adoção poderá ocorrer por pessoas não cadastradas quando o pedido para isso for realizado pelo cônjuge, por parentes ou por guardiões legais (BRASIL, 2009, art 50, § 13). Nesse sentido, a autora apresenta um aspecto do cadastro que aparece em algumas discussões com os pretendentes e famílias adotivas. Oishi (2013) nos traz que a adoção não habilitada no cadastro conecta-se com: “[...] casos de “má-fé”, entendidos como crime de subtrair ou comprar crianças. Maria Berenice Dias (2009, p. 2) nomeia essa lógica como “verdadeira idolatria à famigerada lista”, já que tudo que está fora dela passa a ser visto como transgressão” (OISHI, 2013, p. 94). Podemos inferir que questões referentes aos cadastros têm sido problematizadas em diferentes contextos, pois foi tema de uma das mesas dos ENAPA dos quais participamos, bem como surgiu na reunião com o Juiz da Vara da Infância e da Juventude em um encontro do GAA. Nessa ocasião, uma das pretendentes questionou se todas as cidades eram alcançadas pelo cadastro nacional. O Juiz respondeu que todas as câmaras estavam no cadastro nacional, mas que algumas demoravam um pouco mais para alimentá-lo, na medida em que estavam com muito trabalho.

Continuando esta perceptiva, Oishi (2013) também analisou as modificações da Nova Lei a respeito da obrigatoriedade das gestantes e mães que desejem entregar seus filhos para adoção serem encaminhadas para o Judiciário, e escreveu: “entregam-se os filhos para uma medida, e não para uma família, pois será o Judiciário que escolherá essa família” (OISHI, 2013, p. 94). Isso se relaciona, por exemplo, com o fato de se demorar muito mais para conseguir efetivar uma adoção caso os pretendentes só aceitem bebês. Uma das membras do GAA entrevistada, que chamaremos de Joana¹⁹, explica que:

Joana - [...]a maioria [dos pretendentes à adoção] quer bebê... e bebê ele entra na instituição como bebê, só que atéeeee [ênfase no tempo] passar pelo processo da justiça, de procurar na família quem está disponível entre os pais paternos, maternos, tios, tias, e primos, quem quer adotar... [Até passar por todo esse processo de busca] A criança já cresceu... então ela já não é mais bebê, ela já tem de 2 anos e meio pra cima... [...] Então é complicado, é muito difícil você querer um bebê e conseguir adotar um bebê...

Outro aspecto que ressaltamos está ligado ao registro da criança e do fato das origens biológicas desta serem omitidos nos documentos de nascença, inclusive aqueles referentes à cidade de registro, que os adotantes podem modificar (OISHI, 2013). Por outro lado, Oishi (2013) analisou como o artigo 48 trouxe a garantia de que a criança e o adolescente possam conhecer a sua origem biológica quando completarem a maioridade, ou menor de 18 anos, com orientação e acompanhamento. A autora destacou que segundo o ECA já era previsto o direito de “reconhecimento do estado de filiação” (BRASIL, 2009, art. 27), e que o novo artigo se alinhou a este. Assim escreveu que:

no entanto, torna-se claro que o conhecimento da origem é distinto do reconhecimento da filiação; o adotado ganha o direito de ter informações, de saber sobre sua família e seu histórico, mas não lhe é permitido modificar ou alterar as condições de sua filiação. Os nomes dos pais biológicos continuam sendo ocultados da certidão de nascimento da criança, bem como seus sobrenomes, que sob nenhuma hipótese podem ser mantidos. A adoção, portanto, permanece sendo um segredo de Justiça que é compartilhado com a família adotante e, agora, também com o adotado (OISHI, 2013, p. 96).

Interessante notar, nesta ressalva, um aspecto que parece estar associado ao movimento histórico dos procedimentos de adoção, sendo que este se tornar um Segredo de Estado poderia ser visto como um dos ganhos em outros momentos, de forma a evitar preconceitos de filiação. Por outro lado, na literatura sobre adoção (SOLON, 2008) também verificamos como muitas vezes a história anterior à adoção é omitida da criança, ou se faz o possível para esquecê-la, o que também nega aspectos importantes da sua história de vida, e que pode estar associado a maneira como a legislação prevê esse “esquecimento”. Oishi (2013) analisou que o passado da

¹⁹ Todos os nomes dos membros de GAA entrevistados são fictícios.

criança é visto, muitas vezes, como carregado de negatividades, de uma história que frequentemente é alvo de um esforço para esquecer. Esta autora vai ressaltando como este passado negado carrega as próprias crianças e adolescentes com um potencial para vir a desenvolver problemas, ao mesmo tempo em que a adoção é colocada, ao ser Segredo de Estado, como uma substituição à filiação biológica.

Por meio do trabalho de Benghozi (2010) também pensamos a maneira como a legislação prevê a adoção “[...] como uma filiação e não como uma afiliação. A lei, assim, torna oficial, para a criança, a recusa legal da existência de sua família de origem” (BENGHOZI, 2010, p. 158). Segundo o autor, se a lei reconhecesse a adoção como afiliação (não ligada ao biológico) seria possível para a criança reconhecer-se em um vínculo duplo: com as suas genealogias familiares de origem, biológicas, bem como com as suas genealogias familiares adotivas. Isso fortaleceria a possibilidade do que o autor denomina como “identidade mestiçada”:

Benghozi (2010), por exemplo, alerta que o reconhecimento pela Justiça da adoção como um vínculo afiliativo possibilitará o engendramento de um vínculo duplo e não de um duplo vínculo. Nesse caso, a adoção daria lugar e valor à parentalidade afiliativa, encarnada pela adoção, respeitando-se a verdade biológica, as origens da criança. O reconhecimento legal assim efetivado coloca a adoção em um quadro duplo organizador de uma identidade mestiça, ao se respeitarem as duas origens que agem na constituição psíquica da criança adotiva (família biológica e família adotiva) (ALMEIDA, 2012, p. 144).

Entendemos que a orientação, muitas vezes dadas em GAA e fóruns, de que as famílias adotivas contem desde sempre para a criança a sua história de origem, visa potencializar esses processos subjetivos em seu desenvolvimento. Uma das mães adotivas e membra do GAA com quem conversamos, por exemplo, nos mostrou a sua pasta com todas as palestras que ela e a companheira tinham assistido, todos os eventos, todos os passos para concluírem a adoção de seus filhos. Essa também é uma sugestão comum nos grupos de apoio à adoção: que as famílias façam um registro de tudo o que fizeram até a chegada da criança, como forma de contar a sua história posteriormente.

Outros aspectos que Oishi (2013) destaca dizem respeito às Instituições de Acolhimento e suas novas obrigações, como o já destacado PIA (Plano Individual de Acompanhamento) e as próprias tentativas de reintegração familiar. Nesse sentido essas instituições se colocariam como auxiliares do Judiciário, juntamente com os profissionais da área da assistência social e da saúde dos municípios: “A exigência de que a recomendação para aplicação de uma medida jurídica venha de equipes e profissionais que atuam fora do âmbito jurídico indica como a legislação participa os demais serviços no andamento da atividade judiciária ” (OISHI, 2013, p. 97). Pensemos a partir dessa outra cena: a diretora da escola pública 1 contou uma situação

de uma aluna que o avô criava e que alguém denunciou. A criança não havia sido registrada pelo pai biológico, e o avô que a cuidava era o avô paterno. Dessa forma, não havia um registro legal de que a criança era sua neta. A criança foi retirada e institucionalizada por um tempo e com o pedido específico do avô para o juiz para ficar com a criança, o avô conseguiu adotar a neta. Essa é uma situação em que o judiciário precisou intervir mesmo com a família biológica da criança sendo a responsável por ela. As decisões judiciais também se fazem presentes, portanto, nas rotinas e medidas que as instituições educativas precisam tomar. Outras cenas que nos ajudam a pensar essa presença se referem às situações com famílias de pais divorciados, por exemplo. A psicóloga da escola particular 1 contou que muitas vezes os divórcios causavam mais questões para as famílias do que situações de adoção, na medida em colocavam imposições de guarda e que precisavam ser notificadas para as escolas para que essas soubessem a quem se reportar sobre o desenvolvimento da criança e/ou adolescente. Ela nos deu um exemplo de uma criança adotada e que os pais estavam se separando naquele momento e refletiu: “[...] eu acho que o que dificulta mais talvez não seja a adoção em si, se ela for bem trabalhada, mas são os trâmites que depois qualquer casal vive, e... de repente pode ter ali uma cisão,... pode ter uma... separação muito traumática, né? [...]”. As profissionais da escola particular 2 contaram que essas situações, de reconstituições familiares, já são mais tranquilas do que antigamente, quando elas também tinham dificuldades com documentação de guarda. Continuando a falar dessas questões de guarda, a coordenadora contou de um movimento a partir dessas situações de pátrio poder e poder familiar. Anteriormente, quando se falava em pátrio poder, se era o pai ou a mãe, a escola poderia entregar a criança, mas com as determinações de guarda, isso se modificou:

CEP2 – [...] aí depois foi mudando, então começou a aparecer essa questão de documentação, de guarda, quem tem a guarda, o dia que é do pai, o dia que é da mãe. Tem juiz que determina “pegar na escola”, tem juiz que determina pegar “após o término da...” [escola]. [...] E eu lembro uma vez que uma vó veio buscar, era dia do pai... e... e tinha uma restrição [na documentação de guarda], só podia entregar para o pai... nossa.. até esse pai chegar aqui na escola... a criança ficou, a avó ficou junto... que a gente não podia... [entregar para a avó, já que constava na documentação que só o pai tinha a permissão para buscar a criança na escola].

Nesse exemplo as questões de separação e de divórcio mostram o judiciário interferindo no dia-a-dia escolar, quando educadores se veem na posição, como nesse trecho acima, de impedir a saída da criança com a avó, pois somente o pai tinha a permissão do juiz para pegar a criança na escola. A coordenadora da escola particular 2 comentou que, apesar das mudanças ao longo do tempo, os problemas eram mais de “[...]de relacionamento... não é com a escola, com os colegas, com os professores... mas é essa coisa de ex-marido e ex-mulher, dá bastante

confusão ainda... com tudo isso definido, estabelecido... ainda dá confusão...". Por outro lado, contou sobre outras situações em que isso estava muito tranquilo, de mãe, padrasto e pai biológico que participavam em conjunto da reunião de pais.

Outras situações também diziam respeito a essa judicialização que está presente nas escolas, como comentou a psicóloga da escola particular 1: *“E tudo isso hoje gera... consequências, então os processos abençoados aí, que você não pode ter nenhum tipo de reação, né?”*. Nessa situação a psicóloga se referia a um cuidado necessário no treinamento de funcionários na abordagem de adolescentes que tivessem relacionamentos homoafetivos e ficassem juntos na escola, de forma que funcionários muito conservadores não ofendessem esses jovens, caso tivessem uma conduta imprópria para o ambiente escolar, abordando-os tal como abordavam casais heterossexuais.

Desta maneira, destacamos, ao longo desse capítulo, os movimentos na legislação a respeito da adoção e das famílias de maneira geral. Em alguns momentos pudemos entrever uma judicialização da vida e a forma como essa também está presente nas práticas escolares – medo de processo, proteções, documentos de guarda. Por outro lado, também indicamos a importância de que as histórias de adoção possam ser assumidas por suas famílias e como a legislação poderia colaborar nesse âmbito.

Podemos analisar a maneira como a devolução de crianças e adolescentes é vista hoje e como o seria há alguns anos atrás: a cena com que começamos esse capítulo nos toca, pois o menino é devolvido para não ser separado de seu irmão biológico. Ao mesmo tempo nos choca: crianças e adolescentes são devolvidos? Como isso acontece legalmente? Pois bem, em outros momentos o cancelamento da adoção poderia acontecer até por ingratidão dos adotantes. Atualmente as devoluções costumam acontecer durante o período de convivência, em que o processo de adoção não se concretizou. Ao mesmo tempo, a nova Lei (12.010) prevê medidas no sentido de diminuir os casos de devolução, como a preparação obrigatória dos pretendentes à adoção:

Frequentemente, o procedimento adotado pelo Judiciário nos casos de devolução (e também nos casos de restituição) segue a tramitação das situações de abandono ou de entrega da criança: instaura-se um processo de destituição do poder familiar (ou cancelamento de guarda) e segue-se a concomitante colocação da criança em um abrigo.

Esse procedimento é praticado a despeito da irrevogabilidade da sentença da adoção e tem, de acordo com afirmações da juíza Rocha (1998), o objetivo de evitar a permanência da criança no núcleo familiar que a rejeita, vítima de maus-tratos, humilhações e abusos (GHIRARDI, 2015, p. 20).

As profissionais das escolas públicas também nos contam do papel da escola em proteger os alunos e acionar o Conselho Tutelar, o Ministério Público e outras instituições caso

seja necessário: “*Então, vai pra onde precisar, pra Juiz, pra quem precisar, e a gente tem uma devolutiva...porque nós precisamos minimamente proteger aquela criança, porque se acontece alguma coisa com aquela criança você é corresponsável... e não é por causa de lei, mas é por causa daquilo que você faz enquanto ser humano...*” (ProfEpb2). As devoluções também têm muitos efeitos em como se pensa as preparações dos pretendentes à adoção, pois muito do que se procura abordar com os futuros pais por adoção tem a intenção de que reflitam sobre eventuais dificuldades antes de adotarem uma criança ou adolescente. Assim, passaremos, no próximo capítulo, a escrever das preparações dos pretendentes à adoção.

4. Preparação dos pretendentes à adoção: o problema de ler ou não ler a bula²⁰

A preparação dos pretendentes à adoção se constituiu como etapa obrigatória dos processos adotivos. Como esses trabalhos são desenvolvidos pelas Varas da Infância e da Juventude? Como os GAA se inserem nessa preparação? E, dado que o nosso objetivo é refletir sobre as instituições educativas no encontro com a adoção, como essa preparação se relaciona com os trabalhos desenvolvidos pelas escolas? Também apontaremos alguns perigos e apostas desses trabalhos de preparação.

Segundo o relatório do Cadastro Nacional de Adoção e o elaborado pelo Conselho Nacional de Justiça referente às crianças e adolescentes cadastrados para adoção, ambos consultados em 29/01/2015, existiam um total de 33276 pretendentes à adoção cadastrados (29738 casais, 3134 do gênero feminino, e 404 do gênero masculino) e 5657 crianças e adolescentes disponíveis para adoção. Vejamos o próximo quadro:

Característica desejada nos perfis preenchidos pelos pretendentes à adoção	A porcentagem de pretendentes que assinalam restrições nos perfis de crianças e/ou adolescentes desejados	A porcentagem de crianças e adolescentes disponíveis para a adoção com as características desejadas pelos pretendentes à adoção
Qualquer raça	45,20%	100%
Somente crianças brancas	27,26%	32,08%
Somente crianças negras	1,76%	18,47%
Somente crianças amarelas	0,87%	0,39%
Somente crianças indígenas	0,84%	0,51%
Somente crianças pardas	5,45%	48,55%
Somente uma criança	79,49%	22,8%
Grupos de irmãos	20,92%	77,20%
Somente meninas	31,12%	43,48%
Somente meninos	9,68%	56,51%

Quadro 1 - Relação entre porcentagem de pretendentes que restringem características nos perfis das crianças e adolescentes desejados para adoção e as características das crianças e adolescentes reais disponíveis para adoção.

Além dos dados do quadro acima, temos o dado que 22,22% das crianças e adolescentes disponíveis para adoção possuem problemas de saúde, não temos a porcentagem de pretendentes que assinalam aceitar essas adoções. Da região sudeste, são 46,14% dos

²⁰ A metáfora da bula foi inspirada no início do livro “Família: modos de usar” (SAYÃO e AQUINO, 2006).

pretendentes à adoção e 47,75% das crianças e adolescentes disponíveis para serem adotados. Em relação às idades das crianças e adolescentes, temos os gráficos das figuras 1 e 2.

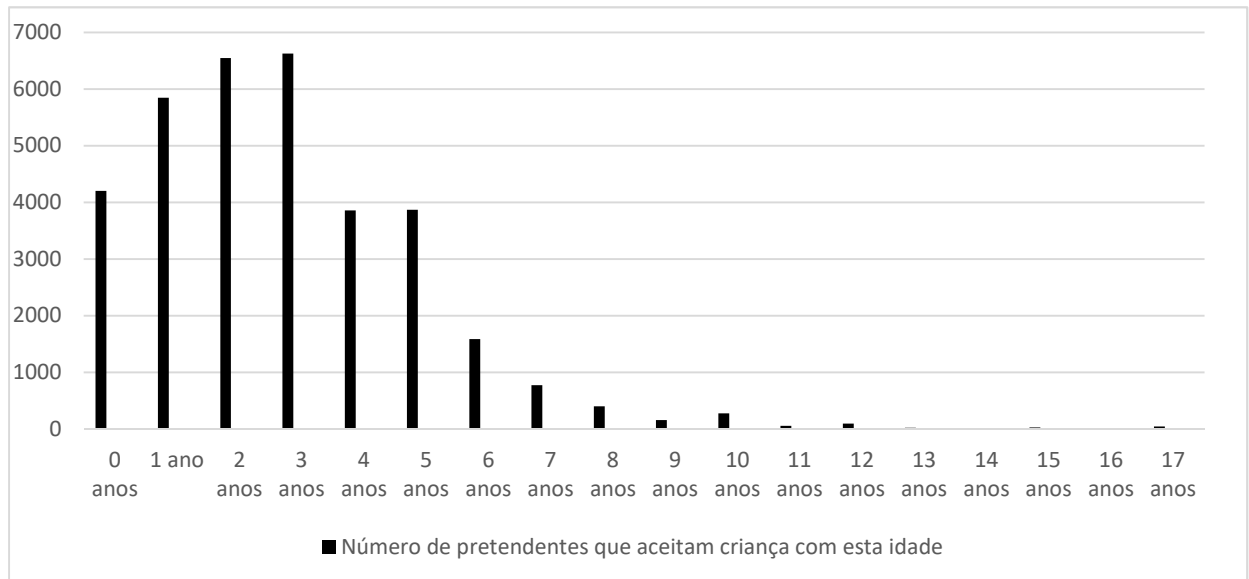


Gráfico 1 - Número de pretendentes que aceitam crianças e/ou adolescentes na faixa etária de 0 a 17 anos, segundo o relatório do Conselho Nacional de Justiça referente ao Cadastro de Pretendentes à Adoção, em relatório gerado no dia 29/01/2015.

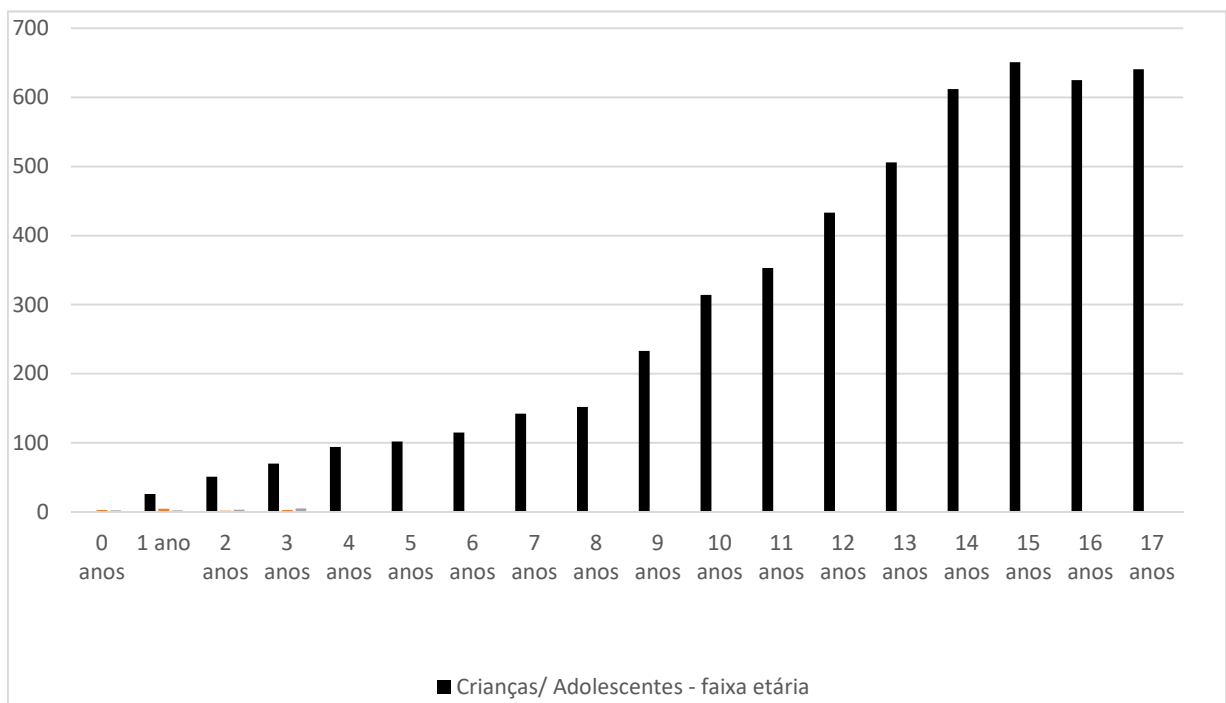


Gráfico 2 - Distribuição segundo à faixa etária de crianças e adolescentes disponíveis para adoção segundo o Conselho Nacional de Justiça, em relatório gerado em 29/01/2015.

Além desses dados, ressaltamos aqueles referentes à faixa salarial dos pretendentes à adoção no quadro 2, na medida em que se tem uma expectativa de qual seria a classe social das pessoas que mais adotariam. Segundo o quadro, seriam mais da classe média. Relembramos que esses perfis²¹ são preenchidos pelos pretendentes após o período preparatório para adoção, obrigatório pela nova legislação.

Faixa Salarial	Quantidade de Pretendentes
Até ¼ de salário mínimo	974
De ¼ a ½ salário mínimo	51
De ½ a 1 salário mínimo	704
De 1 a 2 salários mínimos	4789
De 2 a 3 salários mínimos	5932
De 3 a 5 salários mínimos	7581
De 5 a 10 salários mínimos	7446
De 10 a 15 salários mínimos	2632
De 15 a 20 salários mínimos	1109
De 20 a 30 salários mínimos	864
Mais de 30 salários mínimos	501
Sem rendimentos	720

Quadro 2 - Quantidade de pretendentes com relação à faixa salarial segundo o relatório do Conselho Nacional de Justiça referente ao Cadastro de Pretendentes à Adoção, em relatório gerado no dia 29/01/2015.

Os dados e os gráficos apresentados nas figuras e quadros 1 e 2 nos permitem visualizar a sua frequente contradição. Analisando-os identificamos suas discrepâncias que se relacionam intimamente com os motivos para adotar que os pretendentes declaram. O número de pretendentes à adoção e o número de crianças “disponíveis” para adoção, por exemplo, revelaria que, a princípio, teríamos pelo menos 5 pretendentes para cada criança. No entanto, essa definição dos perfis faz com que essa suposição não se realize na prática: não temos pretendentes à adoção para todas as crianças que estão de fato para adoção.

Algumas hipóteses sobre a motivação de determinadas pessoas a adotar ou terem filhos biológicos também foi tema de conversa com profissionais de escolas. A diretora da escola pública 1, por exemplo, nos explicou que, quando algumas pessoas conheciam as crianças das casas de acolhimento, pareciam já vir com “*todo aquele olhar de querer abraçar, de querer beijar, de querer assumir... mas ainda achando que era meio um boneco, né?*”. Ela

²¹ O termo “perfil” é o utilizado no meio jurídico e assistencial para se referir ao preenchimento das fichas cadastrais dos pretendentes à adoção e das crianças e adolescentes disponíveis para adoção. Não temos a possibilidade de discutir o uso do termo “perfil” neste trabalho.

nos contou que às vezes algumas colocações destoavam do que esperava de pessoas que queriam adotar: “Assim, a gente também tem uma visão, né, um estereótipo...que você quer poder ajudar e, lógico, ser uma parte da sua família, né?”. Essas colocações pareciam trazer o desejo de se ter filhos como se fosse um “troféuzinho”, servindo para cumprir uma “etapa da vida”. Ela se refere também a entrevistas de celebridades que lia em revistas em que essas pessoas davam a impressão de ter filhos somente para cumprir “algumas predeterminações sociais” e “não porque está pensando em ser mãe mesmo, né? É assustador...”. Motivações ligadas a “cumprir etapas da vida” serão abordadas em encontros preparatórios para adoção na medida em que nesses encontros são discutidos quem são as crianças reais disponíveis para a adoção, são pensados possíveis comportamentos indesejáveis por parte da família adotiva, etc. Desta forma, muitas das características destoantes entre o que os pretendentes à adoção colocam que gostariam que a criança e/ou adolescente adotivo tivessem e as características reais das crianças e adolescentes disponíveis para adoção são abordadas nesses encontros preparatórios.

Assim, a partir desses dados e das nossas conversas com profissionais escolares e membras de um GAA, discutiremos alguns elementos presentes na preparação dos pretendentes à adoção:

Uma das novidades produzidas pela nova legislação de adoção refere-se à preparação psicossocial e jurídica dos postulantes à adoção, a ser orientada pela equipe técnica da Justiça da Infância e da Juventude, com o apoio dos técnicos responsáveis pela execução da política municipal de garantia do direito à convivência familiar. (FERREIRA, 2010, p. 110).

Uma preparação dos pretendentes à adoção? Como? A preparação e avaliação dos pretendentes à adoção nem sempre é bem recebida, pois muitas vezes os pretendentes se questionam da necessidade desse processo, já que na filiação biológica não é preciso passar por um processo avaliativo, assistir palestras, etc. Nesse mesmo sentido, por vezes essa necessidade de preparação parece para os pretendentes à adoção uma forma de deixar os processos de adoção mais burocráticos e lentos (PEITER, 2011). O número de crianças nas casas de acolhimento, por exemplo, muitas vezes é utilizado pelos pretendentes para indicar o quanto esse processo impede que as crianças tenham um lar de forma mais rápida. Contudo, “[...] conforme a experiência desta autora [Nabinger, 1997], a seleção de candidatos, se adequadamente conduzida, é fundamental, pois aumenta as possibilidades de sucesso na adoção ” (PEITER, 2011, p. 89).

A preparação dos pretendentes visa trabalhar aspectos que dificultariam o processo de adoção, tanto para a família adotiva, quanto para as crianças e adolescentes que seriam adotados (PEITER, 2011). Considerando o que alguns autores destacam como “mitos” relacionados à

adoção (WEBER, 1999), a preparação dos pretendentes à adoção se coloca como necessária para:

[...] se criar um espaço de discussão e orientação referente aos questionamentos e temores envolvidos na adoção. Crianças e adolescentes adotivos com problemas de adaptação familiar e social e com um histórico de vida, somado ao despreparo das famílias ou pretendentes que, muitas vezes, buscam na adoção a solução de carências e conflitos pessoais, com total desconhecimento das questões legais, dificultam a possibilidade do estabelecimento de um vínculo afetivo capaz de dar conta dessa nova relação que se origina com a adoção, garantindo, de forma plena, o direito à convivência familiar (FERREIRA, 2010, p. 110).

Ao entrar em contato com esses objetivos da preparação de pretendentes à adoção pode-se ter a sensação de que toda constituição familiar talvez tivesse que passar por ela, pois sabemos que questionamentos muitos semelhantes também acontecem com filhos biológicos. E também encontramos grupos de discussão de pais biológicos – que não são obrigatórios. Já abordamos no capítulo anterior como esse processo de avaliação e preparação dos pretendentes reflete uma maior interferência do judiciário, e do próprio Estado, nas situações de adoção (OISHI, 2013). Weber (1999) traz alguns outros aspectos para pensarmos a este respeito, na medida em que, ao mesmo tempo que defende essa preparação para todos os tipos de constituições familiares, coloca a necessidade de que esses processos avaliativos e preparatórios dos pretendentes à adoção sejam cuidadosos em suas conclusões: “[...]dever-se-ia ter cuidado em afirmar, selecionar e contra-indicar com base exclusivamente em um conhecimento apriorístico e dogmático, pois existem relações funcionais que não podemos controlar e estamos constantemente em um curso dinâmico de constituição” (WEBER, 1999, p. 37). Essa citação nos aponta os perigos de posições como: “adoções inter-raciais exigem maiores cuidados” – o que pode também se associar a: devem ser evitadas. Como abordamos no início desse trabalho, que normas de família aparecem nos processos avaliativos dos pretendentes à adoção? Um trecho da conversa com duas membras do GAA, uma assistente social (que também atuava na Vara da Infância e da Juventude), que chamaremos de Andréia, e uma psicopedagoga, que chamaremos de Alice, ilustra bem essas interferências normalizadoras:

Andréia - Se o juiz é um juiz que demonstra preconceitos, sei lá, restrições em relação a tipos de família não tão convencionais, as coisas não vão acontecer... então o nosso juiz aqui nunca se opôs a nenhum tipo de adoção... é... seja por pessoas solteiras, mesmo antes da legislação, seja por pessoas do mesmo sexo...

As intervenções do judiciário nesses processos constituem normas de família. E os processos de preparação dos pretendentes à adoção também – influenciam, por exemplo, como os pretendentes irão preencher os denominados perfis das crianças desejadas ao abordarem características da maioria das crianças e/ou adolescentes disponíveis para adoção.

Destacaremos agora o que alguns autores citam como pontos importantes a serem tratados com os pretendentes nessas reuniões de preparação. Alguns temas serão destacados com base em trabalhos e experiências específicas de determinados fóruns (FERREIRA, 2010; PAIVA, 2004) e articularemos também com os trabalhos desenvolvidos pelos GAA. Em um primeiro encontro, a proposta comum é realizar uma apresentação dos pretendentes, pedindo que falem o que os motiva a adotar. As motivações para a adoção, muitas vezes, estão carregadas de frustrações, por exemplo, quando os pais não puderam ter filhos biológicos, ou mesmo de outras dores, como a morte de um filho ou conflitos do casal. Outras motivações que costumam ser cuidadas com os pretendentes são aquelas ligadas à caridade, ou a querer ter uma companhia, etc.: “Nessa reunião, deve-se colocar a criança a ser adotada como principal foco ou fator determinante para a adoção” (FERREIRA, 2010, p. 112). Uma situação: pretendentes que tentaram durante muitos anos ter um filho biológico podem colocar, num primeiro momento, uma intenção de somente adotar bebês. E como as estatísticas acima mostram, o número de bebês para adoção é muito menor do que crianças mais velhas, o que acarreta num tempo de espera para adoção também muito maior. Como transmitir a informação de que pretendentes que desejam bebês ficam muito mais tempo na fila de espera da adoção para esses possíveis pais? Essa informação pode fazer com que eles mudem o perfil da criança desejada e aumentem o limite de idade para, por exemplo, sete anos. Esse é um exemplo de desafios dos encarregados da preparação dos pretendentes à adoção: será que pais que desejam ter um bebê também poderão acolher e amar uma criança mais velha?

Outro tema que costuma ser proposto para ser discutido é sobre o momento da revelação da adoção para a criança adotada. Conectada às ideias de família que possuímos, é comum que se tenha medo desse momento: será que a criança irá querer procurar sua família biológica? Poderá se sentir menos amada? Como reagirá a essa história de adoção? O trabalho de preparação discute a importância da história de vida da criança até ela ser adotada. Nesse sentido, são problematizadas maneiras de se contar sobre essa história para as crianças.

Revelação? E revelação para os outros? Algo que se relaciona com esse momento da revelação é a dúvida que algumas famílias trazem referente a contar ou não contar para a coordenação e professores da escola sobre a adoção de seus filhos. Uma outra membra do GAA, que chamaremos de Camila, que adotou duas crianças com sua companheira, e que também atuava na área de Educação da cidade, nos falou sobre isso. Camila explicou que, pela adoção de seus filhos ser considerada tardia, de duas crianças e por elas serem duas mães, ela e sua companheira sempre tiveram a preocupação de deixar tudo muito claro para a escola e outros profissionais, como médicos, fonoaudiólogos, etc. Camila nos contou essa sua preocupação

quando relatou que, por ser membra do GAA e também atuar na área da educação, havia sido chamada por um casal que frequentava o GAA para falar na escola de seus filhos, onde estavam tendo dificuldades. Camila aceitou fazer essa intermediação, foi então que nos falou dessa importância de os pais serem claros com as escolas:

Camila – Aí eu acabei percebendo que [...] o que eles [pais adotivos] passaram para a escola também não estava muito claro, né? Ficava aquela coisa meio mascarada, aquela coisa meio: “não sei se falo, não sei se conto...” [...] Era uma equipe muito legal [da escola onde fui falar]. Daí foi um dia que parou, pra todo mundo: merendeira, auxiliar, parou todo mundo [para ouvir sobre adoção]. E a diretora muito gente boa, inclusive deixei uns livros meus lá[...] E aí eu percebi, que péra lá, a equipe me parece ser aberta, mas é a forma como também você senta e abre [para a escola]... né? [Os pais pensam] “ah, é muito novo, melhor não falar agora”, sabe essas coisas? Então a escola fica num mato sem cachorro, né? Fala não fala, é ou não é? Tem muita coisa envolvida nisso, e isso tudo foi passado no GAA...

Ligada a essa dúvida que surge - “contar ou não contar para a escola?” - temos uma cena em que não contar para a escola foi a estratégia que a família optou. Bruna, uma outra membra do GAA com quem conversamos, que estava no período de convivência com seus dois filhos, explicou que, no ano anterior, percebeu que somente sua filha estava sempre no colo da professora quando ela ia lhe buscar na escola. Essa professora e a coordenação da escola sabiam que a menina era adotada. Bruna e seu marido pensavam que a professora a colocava no colo por pena, por achar que a filha, por ser adotada, precisava de mais atenção. Desta forma, tinham optado, no ano seguinte, em não comentar com a nova professora sobre a adoção de sua filha. Continuava sendo a mesma escola e a coordenação sabia, mas os pais acreditavam que a nova professora talvez não tivesse acesso a essa informação.

Nesse sentido, perguntamos para as profissionais das escolas a respeito de histórias que as famílias lhes contavam e como as profissionais julgavam a necessidade de compartilhar ou não com outros funcionários da escola. Em todas as entrevistas realizadas com as escolas a resposta foi no sentido de uma atitude que denominaram como “ética”: compartilhar ou não compartilhar com os professores e outros funcionários era visto como uma forma de cuidado, fosse no sentido de não contar, fosse no sentido oposto. A diretora da escola pública 1, por exemplo, falou que os professores devem ter acesso às informações para lidarem melhor com as crianças: “[...] e a gente, eticamente falando, comenta com a professora porque ela fica maior tempo com a criança...”. Ela relatou, nesse sentido, que era preciso compartilhar as informações que possuía de forma que a professora pudesse trabalhar da melhor maneira possível, conhecendo o contexto histórico da criança, podendo compreender algumas atitudes e comportamentos que não estaria conseguindo lidar muito bem. Trata-se de uma resposta em

que a compreensão por parte das professoras da história da criança, do que está acontecendo com ela, se configura como algo necessário para o trabalho ser desenvolvido, de forma que as professoras pudessem ter mais “tolerância” com determinadas situações. Por outro lado, a diretora também falou que as próprias professoras pediam que a diretoria ajudasse a trabalhar com algumas crianças, chamasse a família para conversar, etc. Um pouco mais adiante na resposta, explicou:

DEpb1- [...] não fica só entre eu a coordenação não. [...] Um ou outro caso que a gente viu que daria pra [não compartilhar], se a pessoa pediu mais sigilo e [...] a família falou “oh, por enquanto, deixa só entre nós, fica em observação, qualquer coisa você me fala”. Então, às vezes pede uma certa descrição, mas geralmente a escola socializa com a professora... e em alguns casos mais sérios, que a criança... circule, não tem limites nenhum, tem que socializar com o grupo todo...

A professora da escola pública 2 comentou que uma atitude ética estaria ligada a não compartilhar informações que os pais lhe passavam: “[...] a partir do momento que alguém dividiu alguma coisa, você tem que fazer o que? Ter a ética do silêncio. [...] De não estar divulgando isso para ninguém”. É também mais nesse sentido da informação “sigilosa”, da “descrição” pedida por alguns pais e famílias que a atitude ética apareceu nas conversas com as profissionais de outras escolas. Por exemplo, com a psicóloga da escola particular 1:

PsiEp1 - [...] Tem bastante coisa que, em termos da Ética a gente segura, mesmo muita coisa que o aluno traz, né? O que eu digo para os professores é que quando for importante para questão pedagógica, a gente faz essa partilha. Aquilo que a gente percebe de alguma forma tem a ver com aqueles bloqueios que ele tem, mas o procedimento da escola normalmente é tratar isso [...] Eu acho que aqui é uma questão ética, enquanto psicólogos mesmo, enquanto coordenadores, de: sai aquilo que precisa, [...] mas aquilo que não é necessário, eu acho que a gente tem uma conduta muito cuidadosa, porque é uma pessoa, está falando de alguém, então não cabe pra gente ficar divulgando essas coisas, né? Eu prefiro evitar...

A dimensão ética tanto na ação de psicóloga quanto na dos professores estaria somente em “segurar” algumas informações, algumas confidências, algumas situações que consideram que não vai afetar o trabalho pedagógico? Relacionamos essas questões com a própria questão ética da presente pesquisa – a ética estaria somente em não revelar nomes, locais, em assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido? Essas conversas com as profissionais das escolas indicam que a dimensão ética não se restringe ao *sigilo profissional*, mas principalmente a um respeito e a uma maneira de compartilhar histórias de forma a intervir com cuidado e para uma certa direção. Contar, não contar - essa não é a questão. Tanto na preparação de pretendentes à adoção, quanto nas conversas das famílias com as profissionais escolares, a ética de que se fala está, ao nosso entender, ligada ao cuidado. Em determinadas cenas, o cuidado está justamente

no compartilhamento de uma compreensão a respeito das crianças e adolescentes, ao se passar informações de suas histórias de vida e que podem estar associadas a seus comportamentos na escola. Em outras, o cuidado está em não compartilhar determinadas informações para que determinadas associações, como “adotado tem mais problemas” ou “adotado é carente”, sejam evitadas. Além de que, algumas informações que as famílias e/ou alunos passam para as profissionais escolares, principalmente as psicólogas, muitas vezes são de âmbito íntimo e que pouco contribuem para intervenções a nível escolar.

Retomando as propostas de reuniões de preparação de pretendentes à adoção, outra sugestão de autores da área é passar noções de desenvolvimento da criança e do adolescente, com vistas a dar mais segurança para os futuros pais, bem como para abordar o mito de que as crianças adotadas necessariamente terão problemas durante a adolescência (FERREIRA, 2010). Trabalhar a noção de adoção e o contexto social também é algo sugerido por quem trabalha com a preparação dos pretendentes. A necessidade de abordar estes aspectos parece trazer muitos dos elementos que estamos estudando no presente trabalho, principalmente referentes à educação e às instituições educativas:

Nesse encontro, o processo de adoção é analisado de maneira mais ampla e, de preferência, por uma assistente social que deve conduzir a reunião visando abordar o instituto em relação aos mitos e preconceitos para que os interessados e a sociedade em geral aceitem integralmente a adoção, como possibilidade de vinculação legal e afetiva, que não depende de gestação ou da consanguinidade, mas da convivência, aspecto comum com os filhos biológicos. Neste particular, deve ser analisada a questão educacional, ou seja, como enfrentar o cotidiano escolar com uma criança adotada e também a questão relativa à alteração do nome do adotando, que apresenta reflexos no contexto social (FERREIRA, 2010, p. 114).

Durante nossa conversa com Andréia e Alice, membras do GAA, esses aspectos também foram ressaltados:

Andréia – [...]Aquela criança... que hoje é meu filho, ela é uma criança que já teve uma outra vivência e que eu tenho que ter toda a paciência do mundo porque eu sou o adulto, eu é que tenho que ter paciência, eu que tenho que estar aberto e... pensar... e me preparar para eu lidar com a diversidade das situações que vão surgir ou não... A gente não sabe...[...] Então a gente também não pode falar: adotar criança maior vai ser sempre um problema... Às vezes não... por quê? Porque depende de como o adulto vai lidar com as situações que vão surgindo. Isso fica muito claro... por isso que a preparação a gente bate o pé que é importante, né?

Romper com a relação “adoção causa problemas” é outro desafio da preparação dos pretendentes à adoção. Camila, membra do GAA, explicou: “[...]porque tá tendo muito problema com gente que não tem convivência com criança, e aí [passa] a achar que tudo é por conta da adoção”. Camila ressaltou, nesse trecho de nossa conversa, que pessoas sem muito contato com crianças de maneira geral acabam considerando comportamentos infantis mais

agitados, mais agressivos, etc. como sendo provenientes da adoção, quando na realidade, muitas vezes, são próprios das faixas etárias das crianças. Andréia também comentou: “[...]recentemente nós chamamos [na Vara da Infância e da Juventude] um casal que estava anos esperando [para adotar]... e... só na hora que ele foi lá na instituição, que passou umas horas com a criança, é que ele vem [para as técnicas da Vara da Infância e da Juventude] e falou: “olha, acho que nós estamos velhos demais...[para adotar uma criança]”.

Ao mesmo tempo, a preparação dos pretendentes à adoção, como vamos percebendo, coloca uma grande preocupação em mostrar as dificuldades e peculiaridades da adoção, com a intenção de evitar situações de devolução por parte dos pretendentes. Há uma preocupação que percebemos nos encontros preparatórios de adoção em, ao passar as situações que podem vir a acontecer, preparar melhor as famílias para lidarem com elas e evitar cenas de devolução.

Também são passados, nesses trabalhos preparatórios, aspectos jurídicos e legais referentes à adoção, trabalhando temas como o Cadastro Nacional de Adoção, os tipos de adoção, procedimentos, poder familiar, etc., na medida em que “[...] a compreensão das questões jurídicas faz com que os adotantes se sintam mais seguros e confiantes no que se refere à atuação jurisdicional, facilitando, assim, a tramitação do processo” (FERREIRA, 2010, p. 115). É comum, associado ao medo da revelação da adoção, e também podemos conectar à história legislativa que abordamos anteriormente, que se tema que, por exemplo, os pais biológicos busquem e retomem a guarda da criança depois da adoção. Tratar a adoção como irrevogável, por exemplo, pode ajudar os pretendentes a diminuir seus temores com relação ao processo de adoção.

É sugerido um encerramento dos encontros de preparação para adoção que aborde a possibilidade dos pretendentes entrarem em contato prévio com crianças e adolescentes em condições de serem adotadas (FERREIRA, 2010). Cuidados nesse contato também se colocam como necessários: como pessoas que querem adotar vão visitar uma casa de acolhimento com muitas crianças querendo ser adotadas? Essa situação pode fazer as crianças sentirem que são escolhidas conforme esse contato é realizado. Por outro lado, do mesmo modo, pode levar os pretendentes a pensar que estão escolhendo seus filhos. Esse contato prévio ainda tem como objetivo fortalecer os pretendentes no contato com as crianças de casa de acolhimento, de forma a adentrarem mais na rotina das crianças: como potencializar esse encontro levando em consideração, por exemplo, as questões que levantamos acima, é um outro desafio de quem prepara os pretendentes para adoção. Um contato com pessoas que já adotaram, que contem suas histórias, também costuma ser sugerido – o que talvez, a nosso ver, carregue menos

perigos. Por fim, se sugere que se faça uma avaliação dos encontros por parte dos pretendentes (FERREIRA, 2010; SCHREINER, 2004). Paiva escreveu que:

as entrevistas sociais e psicológicas, previstas na legislação nos casos de adoção, parecem aos pretendentes, num primeiro momento, inconvenientes e resultantes de entraves burocráticos. No decorrer do processo, esse quadro muitas vezes se altera, ao perceberem que, pela primeira vez, vão poder falar a propósito de acontecimentos vividos, de suas histórias e da história dessa demanda [...]. O trabalho visa implicar cada um dos demandantes com o seu pedido, evitando que se distanciem das razões conscientes e inconscientes que os motivam, ao invés de apenas satisfazer solicitações, com a entrega de uma criança (PAIVA, 2004, p. 63-64).

Preparar homens e mulheres para serem pais? Compreendemos a indignação dos pretendentes à adoção – se a adoção é definida como filiação igual a biológica em termos de lei, por que é necessária uma preparação e avaliação para se adotar? Essas considerações de autores e trabalhadores da área da adoção, que trazem a importância de se ter um espaço para os pretendentes pensarem e refletirem sobre a adoção antes de adotar uma criança, também nos indicam que existe sim uma diferença na adoção – por exemplo, não se fala em “devolução” quando os pais biológicos não ficam com seus filhos, mas se fala em “abandono”. Vamos abordar, agora, um pouco mais sobre os GAA e trazer formas de pensar a adoção pelas quais essas pessoas lutam e que se relacionam intimamente com essa possível diferença entre as duas maneiras de filiação.

4.1. Um pouco mais sobre os Grupos de Apoio à Adoção

Os GAA, como já abordamos, podem fazer parte do processo de preparação dos pretendentes à adoção, mas a avaliação dos pretendentes e o processo adotivo é realizado pela equipe técnica da Vara da Infância e da Juventude. Por exemplo, na cidade na qual realizamos a pesquisa, os pretendentes primeiramente são encaminhados para uma reunião desenvolvida pelas Técnicas da Vara e da Infância, onde serão dadas orientações psicossociais e jurídicas. A seguir, os pretendentes devem frequentar três encontros desenvolvidos pelo GAA e somente depois de ter os certificados desses quatro dias é que poderão apresentar toda a documentação para dar início ao processo de avaliação para adoção. Andréia nos explicou: *“Então a importância do GAA na preparação é muito grande... porque... sempre nós, a equipe técnica e mesmo o juiz teve consciência que a Vara não tem condições de oferecer toda a orientação e preparação que as pessoas precisam...”*.

Andréia destacou, então, a importância do trabalho no GAA para complementar as atividades que acontecem na Vara da Infância e da Juventude. Joana, quando abordou como começou o GAA, também explicou essa importância a partir da troca de experiências entre os pretendentes, troca de situações vividas, e destacou: “Naquela época era uma informação, hoje é uma vivência...” – referindo-se ao que pôde compartilhar a partir da própria experiência. Joana e uma outra membra do GAA, que chamaremos de Mariana, começaram a participar do GAA desde o seu início, quando as reuniões não eram obrigatórias e aconteciam numa escola de Ensino Infantil. Joana comentou que naquela época as reuniões tinham um foco maior na troca de experiência. Mariana e Joana, cada uma em conversas diferentes, destacaram, nesse período inicial, uma participação no GAA de pessoas interessadas em ter mais informações e que, atualmente, às vezes sentiam que as pessoas já não estão muito participativas e interessadas, como se só fossem para as reuniões conseguir os certificados obrigatórios. Pensamos que, em um mesmo movimento, a obrigatoriedade da participação faz com que o grupo seja mais conhecido e as pessoas saibam desse recurso e, por não ser algo que as pessoas buscam por conta própria, talvez seja percebido como mais uma etapa burocrática.

Como parte da história dos GAA, a ideia veio ao Brasil através do psicólogo Fernando Freire, em 1988, que conheceu o trabalho realizado na Suíça pelo *Terre des Hommes*²², uma organização de ajuda à Infância, e divulgou um boletim a respeito da adoção (SCHREINER, 2004). Com o advento do ECA, em que o direito à convivência familiar das crianças e adolescentes ganhou destaque, bem como a condição de igualdade entre filhos adotivos e biológicos, o seu trabalho de divulgação da adoção ganhou mais força:

Com o Boletim, e os lançamentos das primeiras obras da série “Abandono e Adoção. Por uma cultura da Adoção” e “Os desafios da adoção no Brasil”, Freire reforça a semente em Universidades e Varas da Infância e Juventude. Em 1992, uma pequena matéria na revista Cláudia, da Editora Abril, divulga o livro “Abandono e Adoção volume 1” e provoca os primeiros contatos com pessoas interessadas em formar Grupos ou Associações. Programas na TV Globo, Fantástico ou Globo Repórter contribuem com a divulgação e nascem assim os primeiros grupos: Florianópolis/SC, Itapetininga e Rio Claro/SP (SCHREINER, 2004, p. 35).

Etapas de formação e continuidade dos Grupos e Associações de Apoio à Adoção são abordados no trabalho de Schreiner (2004), por exemplo. Encontramos nessa autora uma ideia a respeito de uma “curva de maturação” dessas iniciativas, o que parece nos indicar o tempo necessário para que os GAA consigam maiores resultados e, também, os desafios que se colocam para os grupos que trabalham com o tema da adoção:

a curva de maturação dos Grupos e Associações varia da consciência à ação em períodos de meses a anos. Em um segundo momento, passam das ações à

²² Para conhecer melhor a organização: <http://www.tdh.ch/>

consolidação/reorganização e ampliação da área de atuação e esta etapa pode também levar anos. Em determinado momento da fase de consolidação, o Grupo parte para a legitimação perante autoridades e sociedade local e, a partir daí, passa a sentir-se com capacidade de representar e fazer representar-se, passando a tomar parte nos Conselhos de Direitos e órgãos representativos em suas localidades (p. 38).

Schreiner (2004) destacou que: “nas localidades onde há um GAA as adoções de crianças maiores ou inter-raciais acontecem em maior número e com sucesso (ver resultados da Pesquisa Nacional e do Estado de São Paulo)” (p. 63), o que nos indica como essa orientação opera mudanças no preenchimento dos perfis dos pretendentes à adoção. Muitos dos temas que já comentamos podem ser trabalhados através das reuniões que acontecem nesses grupos:

Andréia- Vai vir [como tema para as reuniões de pretendentes à adoção no GAA] a questão da relação, da comunicação pra criança de que é filha adotiva... vão vir dúvidas sobre adoções de crianças maiores... tudo isso a gente já viu no ano passado, mas os temas eles se repetem justamente porque pessoas novas vão começando... então, a gente sempre procura trazer os temas que nunca vão deixar de aparecer, que são esses que eu falei, né? Mas a gente sempre tem que trazer um lado que eles [os pretendentes à adoção] não querem muito tocar, que é essa questão, é a questão dos tipos de adoção, né? Adoção de irmãos...[adoções inter-raciais, adoções de crianças com problemas de saúde, etc.]

A maioria dos grupos de apoio à adoção (GAA) conta com o trabalho voluntário de seus membros e participantes. Parcerias com Prefeituras, com os fóruns, com empresas, iniciativas privadas, etc. permitem algum tipo de financiamento. Resultado de um trabalho voluntário, como ressaltaram algumas membras do GAA, isso implica que muitas vezes o grupo não tenha número de pessoas e profissionais o suficiente para realizar todas as propostas que imaginam ou que gostariam de realizar. Por outro lado, também afeta a definição de seus objetivos, utilizando espaços doados, realizando festas para arrecadar fundos, etc. Mariana nos contou, por exemplo, que era difícil conseguir um local para realizarem as reuniões, pois não poderiam ser em instituições religiosas, já que algumas pessoas se incomodavam se era uma religião diferente da sua, etc. Uma membra de um outro GAA, do Nordeste Brasileiro, psicóloga e mãe por adoção, que chamaremos de Betina, nos contou, por exemplo:

Betina - Nós não temos assim, condição, de fazer muitas coisas ao mesmo tempo, como é um trabalho voluntário, tudo é feito em paralelo às nossas atividades, né? Por exemplo, dia que eu vou fazer capacitação nas escolas, eu tenho que fazer essa capacitação num dia que eu não estou no consultório, senão eu tenho que cancelar todos os meus clientes, e a gente vai fazendo isso do jeito que dá, né? E vamos indo, [...], a frustração é que a gente não pode fazer na intensidade que a gente gostaria. Também porque nós não temos recursos, os GAA não contam com recursos, nós só, vivemos e sobrevivemos de doações, de pequenas ações [...] Para conseguir verba, né? Então, tudo isso é muito limitado. [...] Mas mesmo assim, se há limitações, a gente também tem criatividade e vai seguindo, é por aí.... [...] se eu fizer um comparativo entre as frustrações e as gratificações, essas são muito maiores.[...] Então a gente nem lembra muito das frustrações[...].

Para se tornarem órgãos oficiais e reconhecidos, os GAA também podem tomar outras providências, associando-se, por exemplo, a instituições públicas. Para essa oficialização, torna-se necessário ter o Estatuto Social do grupo ou associação registrado no Cartório de Registro de Pessoas Jurídicas da localidade, de forma a obter o CNPJ (Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica). Como organizações sociais, os GAA possuem obrigações administrativas – como não remunerar seus dirigentes, aplicar integralmente seus recursos no país, etc. – contábeis – como apresentar a Declaração de Rendimentos, entre outros – e jurídicas – como obter todas as inscrições fiscais necessárias para as atividades desenvolvidas. O registro do local junto ao INSS (Instituto Nacional de Seguridade Social), o registro junto ao CMDCA (Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente) e também ao CMAS (Conselho Municipal de Assistência Social) possibilita uma ação mais ampla, e também outras oportunidades de financiamento (SHREINER, 2004). Por exemplo: tendo registro no CNAS – Conselho Nacional de Assistência Social, é possível ter o Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social, o que permitirá isenção do recolhimento de INSS e emitir recibos de doações dedutíveis do imposto de renda, entre outras possibilidades; o FIA (Fundo para a Infância e Adolescência) é de responsabilidade do CMDCA. Assim os GAA, por contarem com trabalho de voluntários, muitas vezes recorrem a outras instituições, públicas e privadas, para financiamento e apoio, e é neste sentido que se ressalta a importância de se ter um bom registro de suas atividades, e dados quantificáveis de suas ações (SCHREINER, 2004, p. 95).

Destacamos que os objetivos dos GAA podem ser mais amplos do que a preparação dos pretendentes à adoção, tais como: evitar/prevenir o abandono de crianças e adolescentes; conscientizar a sociedade quanto às questões da infância sem família; incentivar a implantação do ECA em casas de acolhimento; estimular projetos de apoio às diferentes alternativas de convivência familiar; apoiar famílias na reintegração de seus filhos; acompanhar famílias no pré e pós-adoção; incentivar a adoção de crianças maiores e grupos de irmãos; entre outros (SCHREINER, 2004). Ressalta-se, para a melhor organização do grupo, a importância de se delimitar esses objetivos, o público a ser atendido, suas condições para realizar os objetivos propostos, etc (SCHREINER, 2004).

Os GAA também promovem os denominados ENAPA - Encontro Nacional dos Grupos de Apoio à Adoção. Esses eventos acontecem anualmente, são organizados a cada ano por um Grupo de Apoio à Adoção, que é votado no encontro anterior (ou seja, já se sabe quem fará o próximo ENAPA quando estamos participando de um). Nesses encontros são propostas mesas redondas, palestras, atividades, que permitem não só reuniões nacionais dos diversos grupos de

apoio à adoção do Brasil, mas também a discussão de diferentes temas relacionados à adoção e à institucionalização de crianças e adolescentes. Os ENAPA se destacam dentro do movimento de constituição e de experiências dos GAA:

Novos Grupos surgem e, em 1996, quando o Grupo de Apoio à Adoção de Rio Claro/SP – GAARC, propõe a organização do 1º Encontro Nacional de Associações e Grupos de Apoio à Adoção (ENAPA), 10 grupos já eram conhecidos.

Organizado em maio de 1996, na cidade de Rio Claro, interior de São Paulo, o I ENAPA congregou 100 pessoas de várias cidades brasileiras. Nesta ocasião, deliberou-se que o dia 25 de maio seria o dia nacional da adoção, fato que virou lei anos depois, por proposição do deputado catarinense João de Matos – PMDB/SC. (SCHREINER, 2004, p. 36)

Dessa forma, podemos perceber como os ENAPA se inserem num movimento dos GAA e também se conectam às leis e projetos que foram sendo aprovados ao longo do tempo. Em 1996, como a autora destaca, conheciam-se 10 grupos, em 2015, por ocasião do XX ENAPA, em Belo Horizonte/MG, a ANGAAD já contava aproximadamente 130 GAA por todo o país.

O ENAPA se trata, portanto, de um encontro que pode ser frequentado tanto por membros dos GAA, como por pessoas que trabalham com o tema, por famílias adotivas, pessoas interessadas nas temáticas discutidas, entre outros. Nesses encontros as reuniões dos diferentes GAA também são oportunidades para definir os próximos encontros, os presidentes e participantes da ANGAAD, trocas de experiências entre os grupos existentes e até mesmo a motivação para a abertura de novos grupos. Como já comentamos anteriormente, os GAA são frequentemente formados por pessoas que já adotaram crianças e adolescentes. Nesse sentido, a realização de encontros que discutam e abordem os temas relacionados à adoção de uma maneira mais formal, um pouco menos ligada a experiências pessoais individuais, trazendo para pensar questões que são mais coletivas, problematizações das legislações, dos serviços existentes, etc. parece ser uma maneira de formar os membros dos GAA, de tal forma que o grupo possa trazer para seu espaço as questões da adoção que são discutidas nacionalmente.

Os temas abordados nos ENAPA visam discussões articuladas à adoção – nas dificuldades em efetivar uma adoção e nas pós-adoções. Mesas redondas e debates são realizadas tanto por pessoas e famílias que já adotaram, como também por profissionais do Judiciário, psicólogos, assistentes sociais, juízes, desembargadores, professores universitários, etc. Constata-se, assim, uma particularidade desses encontros: ao mesmo tempo em que há uma grande afetividade, por ser um reencontro de pessoas com a constituição familiar semelhante entre si, com histórias e percursos comuns, a participação do judiciário e de profissionais relacionados à adoção traz um aspecto formal e discussões muito atuais relacionadas ao tema. Pensamos que os ENAPA podem ser considerados, em conjunto com o trabalho realizado pelos

GAA, como espaços formativos relacionados à adoção. Para além disso, nesses espaços ocorrem posicionamentos frente a questões políticas, como a luta contra o projeto de lei do Estatuto da Família, por exemplo, tema trazido à tona num ENAPA em que participamos, ou na discussão sobre o tempo de institucionalização das crianças ou da adoção *intuitu personae*²³.

Em um dos ENAPA em que participamos, como em outros encontros, tiveram depoimentos de famílias adotivas e apresentações culturais. Uma cena, que apresentaremos de maneira genérica: uma família adotiva, que estava com seu filho desde poucos meses de vida, recebeu um pedido da família biológica pela criança e, por motivos legais que não foram citados, a criança foi retirada da família adotiva durante um tempo e colocada em instituição de acolhimento. Grande choque: a adoção não era irrevogável? A história continuou, a família adotiva teve que recorrer a diversos recursos legais para que conseguisse recuperar a guarda da criança. Esse depoimento fortalecia, como tantos outros de outras famílias adotantes, a procura dos pretendentes por adoções legais, a procura pelo Judiciário e a ajuda dos GAA.

Uma forma de pensar a adoção se destaca nesses encontros nacionais: adotar é colocada como a maneira de se constituir uma família. Isso porque se entende que todas as famílias devem ser adotivas: todo filho, biológico ou não, precisa ser adotado por sua família, precisa ser amado e cuidado como filho – quer dizer, nesse sentido, existiriam famílias constituídas por vínculos de sangue e nas quais não se consideraria que os pais “adotaram” seus filhos. Por outro lado, essa maneira de falar da adoção pode também fortalecer a ideia de que as famílias biológicas das crianças e adolescentes para adoção são aquelas que não adotaram seus filhos. A ideia de que todos precisam adotar seus filhos pode carregar alguns perigos: por exemplo, se por um lado podemos pensar que os vínculos biológicos são muito valorizados e ditam uma certa norma de família, por outro, dizer que toda família é adotiva torna as famílias biológicas, que não ficaram com seus filhos, famílias piores. Também problematizamos o que se considera *adotar* – adotar seria uma norma de como criar os filhos? Seria possível dizer que uma mãe biológica que está com a guarda de seu filho e que não possui qualquer indicação de maus tratos ou “negligência” que ela não adotou o seu filho pois não o cuida de uma determinada maneira? Assim, entendemos que se lute nos GAA por um sentido de adotar mais amplo, que não se restrinja à adoção legal, de tal forma que as famílias adotivas sejam tão norma de constituição familiar quanto as famílias constituídas por vínculos de sangue. Ao mesmo tempo, o termo adoção muitas vezes é utilizado em outros contextos, como adoção de medidas, de atitudes, de

²³ Segundo Bruna Fernandes Coêlho (2011) “A adoção *intuitu personae* é modalidade de adoção na qual o parente biológico do adotando expressa sua vontade e anuência em relação à pessoa do adotante. É situação comum da realidade brasileira e passou a ser regulada com maior atenção após a promulgação da Lei nº 12.010/09”. (http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=9265)

animais de estimação, etc., o que aponta para o perigo de uma generalização do termo que equipare, por exemplo, adotar uma criança a adotar um cachorro – o que é um absurdo. Esse perigo do uso generalizante do termo não será aprofundado no presente trabalho, por não termos tempo ou espaço para abordá-lo, no entanto, indicamos como uma questão de extrema importância.

4.2. As preparações dos pretendentes à adoção e as questões escolares

Em uma reunião do GAA, a dinâmica realizada pela equipe foi a de montar sete grupos com os participantes, que eram aproximadamente em número de 80 (entre pretendentes à adoção, pessoas que já adotaram, e também pessoas interessadas no tema), e distribuir algumas situações para que os grupos discutissem entre si e pensassem em ações. Além disso, depois dessa discussão, os grupos deveriam bolar uma maneira de expressar a cena e as discussões realizadas para todos os presentes, fosse em forma de teatro, música, cartazes, etc. Nesta primeira reunião algumas das cenas que estavam diretamente relacionadas às escolas foram²⁴:

- Uma criança adotada por uma mulher de mais de 50 anos começa a ter problemas na escola. A mãe é chamada para conversar e fica sem saber o que fazer, pois trabalhava durante todo o dia e não tinha parentes disponíveis para lhe ajudar nas dificuldades escolares da filha. Além disso, a mãe chega a ser confundida com a avó da criança, devido ao avanço da idade.

- Uma criança adotada é muito bem recebida e acolhida por seu pai e pela família extensa deste. No entanto, depois de um tempo começam a vir queixas da escola de que a criança estava molestando outras crianças no banheiro. O pai fica sem o apoio da família extensa e sem saber o que fazer.

Outras cenas poderiam estar relacionadas às questões escolares, mas como não eram explícitas, não as mencionaremos. Após as discussões, um dos membros do GAA encaminhava também as apresentações de cada um dos grupos e abria para perguntas posteriores. Participamos do grupo que discutiu a primeira cena, e que ressaltou instituições como o próprio GAA, a APAE, universidades, etc. que a mãe poderia procurar e que não exigiriam um pagamento. A outra cena, por sua vez, foi trabalhada por outro grupo, que fez questionamentos a respeito da situação, sem propor alguma atitude ou pensamento específico. Foi uma cena que comoveu a todos.

É nesse sentido que gostaríamos de analisar alguns aspectos de orientação às famílias adotivas, além de uma certa maneira de pensar preventiva. Destacar essas cenas para um grupo

²⁴ As experiências dos encontros foram relatados a partir de diários de campo e anotações da pesquisadora.

de pretendentes à adoção, que ainda não preencheram suas fichas para o cadastro nacional de adoção, levava à reflexão: eles estariam preparados para agir caso seus filhos adotivos viessem a ter comportamentos semelhantes aos dessas situações? Ao mesmo tempo, qualquer pai, mãe, irmão, irmã, talvez ficasse pensando o que fazer se isso acontecesse em sua família – mesmo que constituída por vínculos biológicos. Por que se faz necessário trazer situações como essas para pretendentes à adoção? Essa foi uma questão que fomos nos colocando ao longo da presente pesquisa e que fomos associando à estratégia encontrada, tanto pelos GAA, quanto pelas equipes técnicas da Vara da Infância e da Juventude, de agir de maneira a fortalecer as relações e, com isso, evitar situações de devolução. Um palestrante, em um dos encontros do GAA, comentou a respeito de falas como: “não te avisei que era uma fria?”, quando a família adotante estava em fase de convivência²⁵ e enfrentando alguns problemas de adaptação.

Bruna, membra do GAA e que estava no período de convivência com seus dois filhos, relatou que para ela o mais importante era trabalhar as questões pós-adoção, onde entrariam também as questões escolares com crianças e adolescentes adotivos. O GAA que frequentamos estava começando um grupo para trabalhar somente com pessoas que já tinham adotado ou estavam no período de convivência, justamente com o objetivo de fortalecer a troca de experiências e pontos de vista. Bruna comentou que seus dois filhos tinham outros irmãos que estavam sendo adotados por outras famílias e que uma das crianças, um menino, estava sendo devolvido porque não era alfabetizado e a família estava achando que a criança tinha alguma dificuldade cognitiva. Bruna acreditava que se essa família tivesse um suporte pós-adoção talvez essa situação seria evitada.

Em muitos encontros aborda-se com os pretendentes à adoção a necessidade de conversa antes da adoção, para que se discutam preconceitos, os eventuais problemas que possam ter. Comenta-se que é preciso que os pais estejam preparados se precisarem de um acompanhamento de especialistas, ao mesmo tempo em que se destaca que todos os pais, biológicos e adotivos, podem necessitar disso. Muitos dos especialistas de que se fala são justamente nós, psicólogos, e também precisamos levar em consideração a maneira como a psicologia vem atuando junto às escolas e instituições de saúde. Essa ideia dos “especialistas” que orientam as famílias foi uma outra questão que passou a nos interessar. Como problematizar essa ideia de especialistas aptos a dizer o que uma família pode ou não fazer? E, como podemos problematizar isso com pessoas que irão constituir suas famílias desde o início sendo avaliadas

²⁵ Período em que a adoção ainda não está efetivada e no qual a família adotiva e a criança estão se conhecendo, com idas e vindas das crianças da casa de acolhimento para passeios e encontros com a família pretendente à adoção.

e orientadas por especialistas da saúde e do judiciário? Um perigo que levantamos é de que a necessidade dessa orientação, por ser colocada desde o início, impeça que a família venha a desenvolver suas maneiras de viver e ser família, como se, no caso da adoção, tivéssemos de fato uma receita a ser seguida. Por outro lado, famílias, adotivas ou não, têm encontrado uma literatura de “auto-ajuda familiar” (SAYÃO; AQUINO, 2006) – o que nos indica que “receitas” são distribuídas para todas as famílias. Retomaremos essas ideias ao longo do presente trabalho. Essa ideia de especialistas pode ser pensada a partir do seguinte trecho da conversa com Joana:

Joana: Então, é um constante... das reuniões [escolares] a gente explicar, falar... e faz laudo disso e faz laudo daquilo, põe no terapeuta [...] e leva pra [experimentação], e faz teste de ouvido, e faz teste de... cabeça, e faz...é vê se..

Lívia: Tudo a pedido da escola?

Joana: Tudo...É.... também... a maioria das crianças maiores que são adotadas elas são hiperativas...

Camila também relatou a importância de escutar as pessoas do GAA abordando situações que poderiam acontecer, pois, segundo ela, mais cedo ou mais tarde, essas situações aconteciam. Em um dos primeiros encontros do ano, a equipe do GAA sugeriu uma atividade na qual distribuíam perguntas para pessoas que se voluntariaram a participar e que tentavam responder e comentar as situações. Algumas das perguntas²⁶ que gostaríamos de destacar:

- *Uma criança de 10 anos, adotada, começa a ter o hábito de mentir, o que você faz?*
- *Seu filho acabou de chegar e está atrasado em relação a escola, o que faz?*
- *Seu filho chega da escola com um lápis que não é seu. O que você faz?*
- *No cadastro de adoção a criança consta como saudável, mas depois de um tempo de convivência é dado um diagnóstico. O que você faz?*

As perguntas realizadas tratavam de diversos assuntos e situações, destacamos, propositalmente, questões que podem atravessar as relações com as instituições educativas. Vemos que são situações que encontramos em qualquer família – filhos que trazem coisas dos outros para casa, que mentem, etc. certamente não são uma exclusividade dos filhos adotivos. Os membros do grupo de apoio à adoção com quem conversamos apontam isso. Uma questão: trazer essas situações com pretendentes à adoção poderia fazer com que pensassem que com os filhos adotivos isso é mais comum? O que essas questões produzem nas famílias? As orientações produzem efeitos algumas vezes contrários ao que se pretende:

Andréia - A gente, a gente observa, assim... é... muitas dúvidas, né? Que as pessoas têm em relação a quando essa criança chega, se ela for maior...criança, adoção de criança maior... Então a gente vê a preocupação que os pais têm em... em colocar essa criança dentro de um ritmo, né? [...] muito rápido, de um ritmo que eles querem construir... então pra mim esse é o maior nó [...]

²⁶ Foram feitas mais perguntas do que as que serão abordadas

E assim, não adianta você fantasiar esse filho, não adianta querer colocar num quadradinho, querer colocar que ela faça as suas coisas, que ela já seja uma criança que se ambiente facilmente nos lugares, que saiba comer, que saiba se comportar, que.. se dirija às pessoas de uma forma, é... legal... né? É... e principalmente que não fale de sua vida anterior... então assim, essa, pra mim, essa, esse tem sido o maior nó...[...]

[...] parece que os pais quando recebem os filhos querem mostrar pros demais que eles sabem educar... E que os filhos deles vão ter as regras e os limites pra não se tornarem um delinquente, uma pessoa... [...] que possa causar mal à sociedade... Porque eles tão fazendo bem para aquela criança, para aquela criança não se tornar uma pessoa indesejável na sociedade...

Nesse trecho queremos destacar que Andréia e Alice estavam falando da preocupação que o GAA tinha com relação às expectativas dos pretendentes à adoção para uma adaptação da criança e/ou adolescente muito rápida e o quanto isso prejudicava a relação entre pais e filhos. Pensamos que um dos efeitos dessa busca de orientação está justamente nisso: já que se estudou tanto, se participou de tantas palestras, se fez tantos cursos, se leu tantos livros, então quando finalmente chegar o filho, deve-se ter certeza do que fazer.

Concluindo, como essa é uma das propostas do GAA, os encontros abordam diversas situações que *podem* surgir com os pretendentes à adoção, com o objetivo de prepará-los para elas. Entre essas situações, encontram-se algumas ligadas à educação e às escolas. Na ideia de preparar temos uma forma de pensar que se destaca: se eu estiver preparado para algo muito difícil e não for tão difícil assim, ou seja, se essas cenas e situações nunca vierem a acontecer, ótimo; por outro lado, se realmente acontecerem, eu estarei preparado para elas, estaria, por assim dizer, de “sobreaviso”. Outra forma de pensar que se destaca: estando “bem avisado”, não posso reclamar depois, dizer que não sabia o que poderia acontecer, me lamentar, ou, no caso da adoção, até devolver. Pensamos que uma das situações que se pretende combater com essa estratégia preventiva, como já abordamos anteriormente, é justamente a devolução, que é uma situação extrema e que produz sofrimento a todos os envolvidos. Por outro lado, essa estratégia também pode produzir inseguranças, a busca por especialistas, entre outros efeitos.

A ideia de *prevenção em saúde* está presente como pano de fundo de nosso trabalho, sem que tenhamos espaço o suficiente para desenvolvê-la. Tangenciamos essa questão principalmente quando discutimos os efeitos dos discursos de psicólogos nos encontros com as famílias e com as instituições educativas. Também entendemos que estamos em um campo híbrido da prevenção em saúde e da prevenção em educação, o que faz com que não possamos nos ater a ideia de uma medicina preventivista e de saúde coletiva, pois quando pensamos em prevenção, também pensamos nas orientações que a psicologia e educação realizam com as

famílias – tanto no sentido de prevenir, mas também no sentido de oferecer uma norma a ser seguida. Estamos mais próximos, desta forma, da ideia de uma *biopolítica* que determina modos de viver e agir que assegurem o *faça viver*, ou, nesse caso, *faça adotar*.

Também gostaríamos de ressaltar, dado que tivemos a oportunidade de participar de muitas intervenções dos GAA, tanto nos ENAPA quanto nos encontros que frequentamos de um GAA, que esse trabalho realizado ajuda muitas famílias adotivas a pensar em como agir em situações que poderiam, do contrário, ser compreendidas como um insucesso da adoção. O trabalho procura promover um espaço de escuta e de troca de experiências.

4.3. Receitas e normalizações da psicologia na educação

Ler ou não ler a bula? Muitas vezes quando temos que tomar algum remédio preferimos ler só a posologia e pular a parte das reações adversas: parece que se soubermos o que pode vir a acontecer, a chance de acontecer aumenta. Como psicólogos sabemos dos efeitos das palavras em nós: é como se criássemos aquela realidade em nosso corpo, se lermos que o remédio deixa a nossa boca ressecada, sentimos que nossa boca está ressecada e atribuímos ao remédio, ignorando se o inverno está chegando, ou se deixamos de passar o protetor labial, etc. Ao mesmo tempo, se não lemos essa parte e começamos a manifestar algum sintoma mais preocupante, podemos demorar um tempo para ir atrás de cuidados por conta dessa reação ao remédio.

A preparação dos pretendentes à adoção em algumas circunstâncias assemelha-se à bula de um remédio: procura prevenir algumas situações comuns de forma a evitar conflitos maiores na família adotiva que poderiam levar a uma devolução. Ao mesmo tempo, pode reforçar a ideia de que qualquer comportamento que destoe das expectativas da família adotiva poderia ter relação com a adoção da criança, ou pelo menos fortalece a ideia de que determinadas situações acontecem mais em crianças e adolescentes adotivos do que em crianças e adolescentes filhos biológicos.

Como escrever uma bula de remédio? Como realizar a preparação dos pretendentes à adoção? Em alguns sentidos a bula de remédio e a preparação de pretendentes à adoção diferem muito em seus objetivos. Uma diferença nítida é que quando lemos a bula temos uma preocupação individual, com o que pode acontecer conosco. A preparação dos pretendentes à adoção não é feita pensando para os pais – para quem leria a bula, mantendo a comparação –

mas é pensada a partir da preocupação com as crianças e adolescentes adotados. Outro objetivo que difere muito é o de se evitar possíveis processos à empresa que fabricou o remédio – se acontecer alguma coisa inesperada, a empresa pode alegar que a pessoa tomou o remédio por própria conta e risco, sabendo das possíveis reações adversas. A preparação dos pretendentes à adoção não quer evitar processos ou, se algo acontece, os fóruns e grupos nunca vão dizer à família adotiva que foi uma decisão realizada por própria conta e risco, irão procurar intervir para fortalecer a família, a criança e/ou adolescente. Podemos afirmar que os GAA e os fóruns que frequentamos têm essa postura.

Mas a comparação nos ajuda a pensar maneiras de escrever e dizer – assumimos uma posição quando realizamos uma preparação de pretendentes à adoção de uma determinada forma. Na mesma direção, uma bula procura prever diversas situações na medida em que cada indivíduo reage de uma maneira única, e não há remédio que trate e cure da mesma maneira diferentes pessoas. Também não há uma receita na maneira de ser família, de ser escola, de educar, de agir: cada pessoa irá reagir de uma determinada forma a uma maneira de dizer - uma família adotiva pode pensar que a criança pode vir a ser mais rebelde porque foi adotada, ou porque sabe que é mais rígida em sua educação, por exemplo. Essas maneiras de pensar se conectam com formas de viver, pensar e agir que vão se constituindo na nossa sociedade em vários âmbitos: nas escolas também percebemos palestras e ações no sentido da *prevenção*, da *preparação*. Muitas vezes essas atitudes também são carregadas de um cuidado jurídico: explicita-se projetos contra o *bullying* para que a família não possa dizer que a escola não tomava atitudes contra esse tipo de comportamento; pede-se para assinar todo o bilhete enviado para que os pais não possam reclamar que não sabiam da possibilidade de reprovação de seus filhos, por exemplo.

Em muitas das conversas que tivemos com membras do GAA destaca-se a necessidade de se trazer para os pretendentes à adoção o lado que “*não é cor de rosa*”. Ao mesmo tempo, talvez pudéssemos dizer: toda relação não é “*cor de rosa*”, seja de filhos biológicos, de filhos adotivos, de alunos, etc. Talvez todas essas prevenções sejam mais necessárias numa época em que os diagnósticos estão acontecendo com cada vez mais intensidade: as crianças e adolescentes são diagnosticados desde muito cedo, muitas vezes através de encaminhamentos das escolas, como disléxicos, como desatentos, como hiperativos, como opositores-desafiadores, etc. E sabemos que nenhum desses diagnósticos são exclusividade de crianças adotadas. Fazem parte de uma medicalização da sociedade, da busca por especialistas que realizam diagnósticos para qualquer situação que fuja à norma de aluno, de filho, de filha, etc.

Ler ou não ler a bula? Mas a bula às vezes parece já estar presente no nosso imaginário social. Assim é que entendemos ser importante trabalharmos, a seguir, como se constituem os sentimentos de família e infância, e como esses estão presentes nas discussões a respeito da relação família-escola.

5. Família, infância, escola

Uma mãe estava no supermercado com seus dois filhos, um mais velho, outro bebê. Uma conhecida, que sabia que o primeiro filho era adotivo, lhe perguntou ao pé do ouvido: “Esse é seu filho mesmo?”, referindo-se ao bebê. A mãe, indignada, respondeu que os dois eram seus filhos mesmo. A mulher ainda insistiu na pergunta.

Essa cena foi contada em um encontro mensal do GAA, para exemplificar situações de preconceito quando se fala em adoção e que talvez os pretendentes à adoção presentes na reunião fossem vivenciar. Esse preconceito está ligado com o que se constituiu como ideia de família dominante: a relação mãe-filho *de verdade*, nessa cena, implicaria um vínculo biológico. O vínculo adotivo não seria tão *verdadeiro*:

No entanto, a concepção naturalizante de família, na sociedade ocidental, é muito marcante e difícil de ser desconstruída. A família é vista segundo um parâmetro biológico, marcado pela sexualidade e a reprodução biológica (Leon, 2002). Abandonar a noção naturalizante de família significa embarcar na concepção de que não existe um modelo ideal de família, não existe modelo de família estruturada, assim como não existe modelo de família desestruturada. E, sobretudo, que relações afetivas podem ser construídas ao longo de toda a vida e através de diferentes maneiras. (SOLON, 2008, p. 28).

Nesse sentido, Weber (1999) trouxe outros exemplos de organização familiar nos quais a adoção parecia a “regra”. Nas Ilhas Tonga do Pacífico Sul todos os parentes cuidam das crianças e os órfãos são adotados sem complicações (ROBERT, 1989 apud WEBER, 1999). Outro exemplo é o da Polinésia Francesa (CHARLES, 1997, apud WEBER, 1999), em que os pais biológicos escolhem os pais adotivos de seus filhos e a vinculação biológica e adotiva é conhecida por todos. A autora registrou que “este povo ressalta que uma pessoa pode ser genitor através da natureza, mas é mãe e pai pela vontade e compromisso (CHARLES, 19997) [...]”. (p. 21). Em nossa sociedade atual, como abordou Solon (2008), gerar e necessariamente ter que criar seus filhos parece algo naturalizado – estamos atravessados pelo “mito do amor materno”, como nos permite pensar Badinter (1985) - o que conecta a colocação de um filho para adoção muitas vezes ao abandono e rejeição, na medida em que a gestante não quer ficar com a criança:

a tendência dominante, nesses casos, é a de se associar a entrega ou abandono do filho apenas à figura materna e vê-la como pessoa estigmatizada e de má conduta. Sob essa ótica, deixa-se de analisar esse problema social a partir de outros determinantes além dos psicológicos, sobretudo aqueles associados às políticas sociais restritivas à família e à mulher (SILVA, 2011, p. 39).

Essa citação aponta para a importância de se investir em políticas sociais de apoio às famílias biológicas e às mulheres gestantes. Percebemos que alguns estudos psicológicos a

respeito da adoção procuram abordar distinções entre uma filiação biológica e uma filiação adotiva, por exemplo, quando comentamos a ideia de afiliação e identidade mestiçada em Benghozi (2010). Essas distinções também aparecem quando se fala sobre a importância de pretendentes elaborarem o luto de não terem o filho biológico desejado. Schettini e colaboradores (2006), por exemplo, citando D’Andrea (2002), escreveram que o casal que deseja adotar por não poder ter filhos biológicos deve realizar uma redefinição de suas identidades pessoais, de sua relação como casal, com a família extensa, etc., aceitando a própria “diferença” da esterilidade e também a “diferença” do processo filiativo pela adoção. Destaca-se que: “Assumir essa diferença não significa atribuir a ela valores nem positivos nem negativos; não significa patologizar essa diferença, mas reconhecê-la como um limite ao qual estão submetidos enquanto sujeitos” (SCHETTINI et al., 2006, p. 288-289). Essa citação destaca que há uma diferença sim entre a filiação biológica e a filiação adotiva, diferença essa que, no entanto, não está carregada por si mesma de um estigma ou de uma conotação negativa – essa valorização aconteceria pelo contexto social em que nos inserimos.

Vínculos biológicos. Criação. Educação. As concepções de família estão relacionadas com fatores sociais, econômicos, religiosos, etc., mudando no tempo e conforme a sociedade em que está inserida – é uma construção social (SOLON, 2008). Articularemos, nessa parte do trabalho, elementos presentes nas constituições dos sentimentos que temos de família e infância, para com isso pensar as histórias de adoção nas escolas.

Ariès, em seu livro *História Social da Criança e da Família* (1978), escreveu sobre alguns elementos para a constituição do sentimento de família moderna, associado intimamente com o sentimento de infância. Ao analisar pinturas, jogos, vestimentas, etc. ao longo da Idade Média até os séculos XVII e XVIII, Ariès (1978) abordou como o sentimento de infância se constituiu ao longo do tempo, até chegar a dois que classificou como o de “paparicação” e o da “exigência de disciplina da infância”. No século XVII essas mudanças tornaram-se mais visíveis, quando o sentimento de infância apareceu mais claramente. O sentimento de família acompanhou, de certa forma, esse outro sentimento.

Durante a Idade Média, até mais ou menos o século XIV, a infância era um período muito curto, logo ultrapassado, pois assim que as crianças deixavam a amamentação, já se misturavam com o mundo adulto. Nas representações iconográficas a primeira criança que começou a aparecer foi o menino Jesus. No entanto, as cenas que antes se limitavam às cenas religiosas passaram, durante os séculos XVI e XVII, a representar crianças em diversas atividades quotidianas – é nesse sentido que Ariès (1978) nos atenta para um sentimento de infância que começou a surgir neste período, o de “paparicação”. As crianças passaram a ser

representadas por serem “engraçadinhas” e continuavam sendo misturadas com o mundo adulto. Os jogos e brincadeiras da época também são representativos, pois até o início do século XVII os jogos, brincadeiras e festividades de crianças e adultos também não se diferenciavam.

Foi durante os séculos XV e XVI que alguns teóricos e moralistas passaram a defender regras mais restritas às crianças, maior disciplina, surgindo também a ideia de que eram inocentes. Assim: “O sentimento da família, que emerge assim nos séculos XVI-XVII, é inseparável do sentimento da infância. O interesse pela infância [...] não é senão uma forma, uma expressão particular desse sentimento mais geral, o sentimento da família” (ARIÈS, 1978, p. 210).

O surgimento do sentimento de família também foi analisado através da iconografia da época. Para isso acompanhamos, com Ariès (1978), algumas obras de calendário, que primeiramente retratavam o ofício associado às estações de ano, onde apareciam somente os homens. Durante o século XVI outros elementos se somaram nessas representações: as mulheres, as ruas, os jogos realizados e também as próprias crianças. Ao longo do século XVI o tema da família começou a aparecer junto com as iconografias das Idades da Vida, onde contavam-se histórias familiares. No mesmo sentido, as famílias eram representadas em quadros religiosos, de doadores, que antes apareciam sozinhos. Com o tempo, a conotação religiosa se perdeu e passou-se a representar as famílias para que tivessem quadros nos interiores de suas próprias casas. No passar do século XVII diversas são as cenas que antes representavam alegorias medievais e que passaram a se focar nas cenas quotidianas familiares (ARIÈS, 1978). Essas modificações nos mostram um gosto de se ter as representações familiares dentro do próprio lar, como as nossas atuais fotografias (que muitas vezes já não são impressas, mas compartilhadas por redes sociais) e por isso nos indicam uma movimentação no sentimento de família durante esse período.

A diferença que se opera de um sentimento de linhagem para um sentimento de família é essencial em nosso trabalho, pois a ideia de linhagem está muito ligada aos laços de sangue, e, portanto, nos diz da história de uma norma de família constituída por vínculos biológicos. Ao abordar outros autores, Ariès (1978) nos esclarece como a linhagem durante a Idade Média era extremamente importante, e era um sentimento quase oposto ao de família, pois o primeiro era desprovido de um espaço de intimidade como o segundo possui:

poder-se-ia dizer que o sentimento da linhagem era o único sentimento de caráter familiar conhecido na Idade Média. Mas ele é muito diferente do sentimento da família, tal como o vimos na iconografia dos séculos XVI e XVII. Estende-se aos laços de sangue, sem levar em conta os valores nascidos da coabitação e da intimidade. A linhagem nunca se reúne num espaço comum, em torno de um mesmo pátio. [...] Ao contrário, o sentimento da família está ligado à casa, ao governo da casa e à vida

na casa. Seu encanto não foi conhecido durante a Idade Média porque esse período possuía uma concepção particular da família: a linhagem (ARIÈS, 1978, p. 213).

A partir do século XIV o sentimento de família moderna começou a se instituir, recebendo o valor que antes se atribuía à linhagem. O poder patriarcal se impôs, assim como a mulher e os filhos, cada vez mais, eram submetidos às decisões do marido e do pai. Assim, o sentimento de família que se constituiu foi o de uma família nuclear, em torno dos pais e filhos: “uma de suas expressões mais comuns seria o hábito criado de se insistir nas semelhanças físicas entre os pais e seus filhos” (p. 223). Essa valorização das semelhanças físicas pode ser relacionada atualmente a um preenchimento dos perfis por parte dos pretendentes à adoção de uma maneira muito restrita, procurando-se uma criança que seja parecida com os pais adotivos.

Ariès (1978) nos salientou essa grande articulação entre o sentimento de família que começou a surgir e o sentimento de infância: “a família transformou-se profundamente na medida em que modificou suas relações internas com a criança” (p. 225). Durante a Idade Média seria mais comum que as famílias enviassem seus filhos para outras famílias, a partir dos sete anos de idade, de forma que aprendessem serviços domésticos e ofícios. A aprendizagem, nesse sentido, teria uma conotação mais ampla, pois a educação também estava ligada a esses serviços domésticos, como colocar e retirar a mesa. Dessa forma, as crianças não necessariamente retornariam às suas famílias de origem, e se retornassem, só o fariam quando já estivessem adultos. A ideia de linhagem estava mais próxima dessa configuração familiar. Durante esse período medieval a escola também era a exceção e não a regra, pois a boa educação e aprendizagem se dariam ao enviar as crianças para a casa de outras pessoas:

nessas condições, a criança desde muito cedo escapava à sua própria família, mesmo que voltasse a ela mais tarde, depois de adulta, o que nem sempre acontecia. A família não podia, portanto, nessa época, alimentar um sentimento existencial profundo entre pais e filhos. [...] A família era uma realidade moral e social, mais do que sentimental. [...]

A família quase não existia sentimentalmente entre os pobres, e quando havia riqueza e ambição, o sentimento se inspirava no mesmo sentimento provocado pelas antigas relações de linhagem (ARIÈS, 1978, p. 231).

A partir do século XV esse sentimento se transformou, associado a valorização da educação por meio das escolas. As crianças já não se afastariam de suas famílias por tanto tempo, “[...] como se a família moderna tivesse nascido ao mesmo tempo que a escola, ou, ao menos, que o hábito geral de educar as crianças na escola” (ARIÈS, 1978, p. 232). A escolarização, porém, não se estenderia a todas as classes sociais: teria começado pelas classes médias e as meninas só lhe teriam acesso durante o século XVIII e início do século XIX. A ideia do filho primogênito receber mais benefícios também começou a ser discutida nesta época, a favor da igualdade entre os filhos. É dessa maneira que se evidenciam essas transformações

associadas a um sentimento de família pelo afeto. Como já abordamos, o sentimento de família mais pelo afeto é muito necessário para uma constituição familiar pela adoção, em que os vínculos de sangue, muitas vezes, não estão presentes²⁷.

Lembremos que dois sentimentos de infância teriam se evidenciado a partir do século XVII: o de “paparicação” e o de “disciplina da infância”. As instituições escolares possuíram grande importância para um sentimento de infância mais longo e de adolescência. Até o século XVII não havia uma distinção de classe social para frequentar a escola, e quem não a frequentava não teria o sentimento de uma infância prolongada. Durante o século XVII existiam fortes oposições à escola e a boa educação era associada a convivência com os adultos, a boa comunicação e conversa. O sentimento de família mais fechado só pôde emergir com mais força quando a casa não estava tão aberta para o exterior – e quando a família passou a enviar seus filhos para as instituições escolares. Ao mesmo tempo, reconhecia-se os perigos de uma educação no lar, junto dos criados (ARIÈS, 1978). Durante o século XVIII mudou-se essa dinâmica. Os quartos de dormir se separaram das salas, já que não se recebiam mais visitas sem aviso, sem tanta “sociabilidade” (ARIÈS, 1978). A preocupação com a higiene, saúde e educação da família entrou em primeiro plano, outras regras de etiqueta se impuseram: “Esse grupo de pais e filhos, felizes com sua solidão, estranhos ao resto da sociedade, não é mais a família do século XVII, aberta para o mundo invasor dos amigos, clientes e servidores: é a família moderna” (p. 270).

Destacamos que Ariès (1978) nos escreve o tempo todo de um *sentimento* de família e infância e que adotamos essa terminologia pois concordamos que, ao falar de família, estamos mais próximos de um sentimento do que de uma concepção ou conceito cognitivo. Temos mais um sentimento do que é uma família do que propriamente um conceito geral – quando pensamos em família muitas vezes associamos às nossas próprias experiências familiares. Assim, utilizamos a terminologia de sentimento e ideia de família por nos permitir destacar essa subjetividade presente.

Em todo esse desenho de como o sentimento de família moderna surgiu, podemos pinçar suas relações com a adoção: enquanto não temos uma família nuclear, concentrada em torno da criança, como diferenciar as relações de parentesco que se estabeleciam por linhagem e por uma ampla sociabilidade? Na legislação também acompanhamos a ideia de que a adoção surgiu, no direito romano, por uma questão de herança e, portanto, de linhagem. Atualmente,

²⁷ Podem estar presentes em adoções intrafamiliares, por exemplo.

continuaríamos a falar desse mesmo sentimento moderno de família - uma família nuclear, centrada na relação com os filhos, fechada para o exterior?

Não. A família moderna que vínhamos retratando não seria o sentimento de família que os teóricos atuais abordam mais recentemente. Através de Roudinesco (apud ZANETTI; GOMES, 2009), poderíamos caracterizar um terceiro período de sentimento familiar, que se daria a partir dos anos 1960, pela família dita “contemporânea” ou “pós-moderna”. Esse último sentimento de família seria caracterizado, por Roudinesco (apud ZANETTI; GOMES, 2009), como aquele no qual dois indivíduos se unem em busca de relações íntimas, ou realização sexual, sem um funcionamento hierárquico ou de autoridade, onde cada membro do grupo familiar sente-se autônomo ou funcionando. Como se chegaria a isso? Alguns dos fatores e mudanças histórico-sociais ligadas à constituição desse novo modelo de família na sociedade brasileira de classe média são (ZANETTI; GOMES, 2009):

- Uma ideologia individualista que começou a vigorar, onde se busca um maior igualitarismo nas relações pessoais;

- O movimento feminista, cujos ideais de igualdade afetaram e passaram a substituir aqueles de autoridade e hierarquia na família;

- No decorrer da década de 70 a chamada revolução sexual e o culto à droga, que teria levado a juventude de classe média brasileira a focar mais em uma busca pelo prazer e a novas formas de relacionamento afetivo-sexual;

- Durante a época da ditadura, uma maior busca “por si mesmo” das classes médias, ligada ao fechamento político da época, através dos conhecimentos da própria psicologia e da psicanálise;

- As crises financeiras decorrentes do período da ditadura, que levaram a uma maior inserção da mulher no mercado de trabalho, como uma maneira de manter o padrão social e de consumo estabelecido no período anterior.

Desta forma destaca-se: “ de modo mais geral, a modernização da sociedade, segundo Carneiro (1987), desencadeou um processo de individuação que se contrapôs à força ‘englobadora’ da família, provocando um afrouxamento de sua função de controle e a perda do monopólio enquanto agência socializadora” (ZANETTI; GOMES, 2009, p. 196). Para além dessas características, poderíamos destacar, com Kehl (2008), uma sociedade muito preocupada em se manter jovem – ligada ao que abordamos quando falamos de um biopoder:

o adulto que se espelha em ideias *teen* se sente desconfortável ante a responsabilidade de tirar suas conclusões sobre a vida e passá-las a seus descendentes. Isso significa que a vaga de “adulto”, na nossa cultura, está desocupada. Ninguém quer estar “do lado de lá”, o lado careta, do conflito de gerações, de modo que o tal conflito, bem ou

mal, se dissipou. [...]

Esta liberdade cobra seu preço em desamparo: os adolescentes parecem viver num mundo cujas regras são feitas por eles e para eles, já que os próprios pais e educadores estão comprometidos com uma leveza e uma *nonchalance* jovem (p. 11-12).

Se na idade média falávamos do surgimento do sentimento de infância, antes inexistentes, hoje falaríamos do desaparecimento do sentimento de adulto? Talvez não de uma forma tão radical, mas queremos destacar características naquilo que se tem definido como família contemporânea. Uma família de laços mais frouxos, em que os pais estariam procurando se manter jovens e a sua autoridade perante os filhos seria deixada em segundo plano. Pensamos que, desta maneira, atualmente parece que teríamos um sentimento de família talvez não menos nuclear, mas em que internamente esses laços seriam menos rígidos. Podemos também levantar a hipótese de que essa família de que se fala na atualidade continua tendo como referência a família nuclear moderna, quando os elementos que constituiriam essa nova família aparecem muitas vezes ligados a adjetivações um tanto quanto pessimistas: são laços mais “frouxos”, “sem autoridade”, “que buscam o prazer imediato”, etc. Talvez possamos nos questionar se a constituição das famílias atuais trouxe algumas modificações, enquanto as ideias de família continuam sendo muito ligadas às concepções modernas. Ou conforme nos ajudam a pensar Sayão e Aquino (2006): “pensando assim, parece não haver crise alguma na ideia de família. Ao contrário. Ela vai de vento em popa.” (p. 31). Na conversa com a psicóloga da escola particular 1, surgiu uma ideia de que muitas das situações que poderiam acontecer nas histórias de adoção, e também nas histórias de famílias com vínculos biológicos, são decorrentes de uma certa imaturidade dos adultos, ou uma certa falta de condições para serem pais e mães:

PsiEp1 - É mais quando... realmente você vê que o pai e a mãe não têm muita consistência [...] eu costumo dizer, não tem o chip de pai, não tem o chip de mãe, tem o chip de adulto, mas parece que não funciona lá o negócio. [...] Aí eu acho que os problemas surgem de uma forma mais severa...

PsiEp1 – [...] eu diria pra você que os conflitos familiares hoje são muito intensos, muito intensos... as famílias são muito desorganizadas, são muito caladas, as pessoas não se falam... Eu acho que principalmente nessa era agora do celular, mídias e tudo. Nós temos vários casos de pessoas que tem cada um o seu quarto, que se arruma o prato (e) vai lá comer no quarto, não se senta à mesa... né? Os valores eu acho que se formam à mesa, e não tem mais isso...

Essas falas, e outros trechos das conversas com profissionais escolares, nos demonstraram algumas dessas mudanças sociais das quais se fala nas famílias contemporâneas – um certo distanciamento de pais e filhos, aqueles preocupados em se manter jovens, esses procurando ser jovens sem limites, regras ou disciplina. Essas mudanças na

família acompanham as mudanças sociais de uma *modernidade líquida* de que nos falou Bauman (1998) quando analisou os efeitos de uma sociedade que não dá mais segurança a seus membros, em que o consumo é a palavra de ordem, em que a possibilidade de projetos parece não existir, em que tudo é instantâneo, fluido, móvel, etc.

Precisamos atentar para alguns perigos dessa caracterização de família e de sociedade contemporânea, em que muitas vezes parece que os sentimentos anteriores são superiores aos nossos, como se estivéssemos fadados a educar e criar as próximas gerações de uma maneira excessivamente flexível, seguindo os ideais de consumo imediato, de juventude eterna, de ausência de regras e limites. Trata-se de uma caracterização de família pela “falta” e pelas carências, como se algo diferente pudesse ter acontecido a despeito de sua constituição histórica. Não concordamos com essa visão, pois ela torna mais difícil a percepção das potencialidades das mudanças, das novas tecnologias, nas novas maneiras possíveis de ser família. É assim que gostaríamos de nos inspirar na ideia não de uma *crise* da família, mas de *mobilidade* da família, que Moraes e Morato (2011) retratam em seu texto. Através do conceito de *mobilidade* da família, talvez possamos deslumbrar a ideia de que a família se articula com o contexto histórico-social em que se insere, ao mesmo tempo em que permite uma relação de sentido entre seus membros:

enfim, pergunta-se: pode-se afirmar que a notável “mudança” da estrutura familiar, da família conjugal-íntima, nuclear, para outras formas mais ou menos numerosas, representa um indício de crise da família? As transformações sofridas ou atuadas de cada família seriam, neste ponto de vista, *ajustamentos* a realidades menos estruturadas ou menos baseadas nas tradições e mais nas escolhas individuais. Não se pode, então, dizer que a família está em crise; o que se dá é a *mobilidade* da família centrada no matrimônio, casal e filhos, para outros modos de apresentação do *ser família*, funcional ao contexto social contemporâneo. (MORAES; MORATO, 2011, p. 81).

A ideia de *mobilidade* possibilita que estejamos abertos a pensar as novas configurações familiares e as novas formas de relações entre pais e filhos, procurando fugir de uma *normalização* baseada nos sentimentos de família moderna anteriores – evitamos, com a ideia de mobilidade, uma categorização em que a norma é a família moderna – papai, mamãe, filhinho – e procuramos manter a tensão nas ideias de família, móveis, de acordo com o nosso contexto histórico-social.

E retomando como esses sentimentos de família e infância vão se colocando no Brasil especificamente, e articulando a essa ideia de *mobilidade* das famílias atuais, Fonseca (2005) nos ajuda a pensar essas diferenças de sentimentos de família conforme a classe social:

recorremos à reflexão do antropólogo brasileiro Luis Fernando Duarte (1994), para iniciar o assunto. Segundo ele, o valor “família” tem grande peso em todas as camadas da população brasileira. No entanto, significa coisas diferentes dependendo da

categoria social. Enquanto, entre pessoas da elite, prevalece a família como linhagem (pessoas orgulhosas de seu patrimônio), que mantêm entre elas um espírito corporativista, as camadas médias abraçam em espírito e em prática a família nuclear, identificada com a modernidade. Para os grupos populares o conceito de família está ancorado nas atividades domésticas do dia-a-dia e nas redes de ajuda mútua (p. 51).

As famílias de classe média tenderiam, segundo os estudos apresentados por Fonseca (2005) a afastar aquelas pessoas mais “problemáticas”, enquanto as famílias de classe mais baixa muitas vezes colocariam o seu bem-estar e saúde em risco para colaborar com membros da família extensa ou até com pessoas da comunidade: “reduzindo ‘a família’ ao número mínimo de indivíduos, há muito mais chance de fazer coincidir ‘a saúde da família’ com a ‘saúde dos indivíduos’” (p. 52). Essas possíveis diferenças dos sentimentos de família nas classes sociais também produzem diferenças nas adoções. Por exemplo, notamos diferenças nas situações de adoções relatadas pelas profissionais de escolas públicas e escolas particulares. Nas primeiras os alunos que frequentam as escolas muitas vezes são criados pelos avós, por tios, por parentes próximos, só pela mãe, só pelo pai, etc. Nas escolas particulares essas situações também existem, no entanto, são relatadas de uma maneira em que parecem ser mais notadas do que nas escolas públicas. A diretora da escola pública que atendia muitos alunos da casa de acolhimento foi quem nos trouxe com mais clareza a hipótese de que as adoções percebidas nas escolas públicas muitas vezes se relacionavam a adoções intrafamiliares, que aconteciam por vezes até de maneira informal – os avós cuidavam de seus netos, por exemplo, sem oficializar uma adoção. Começamos a entrevista conversando a respeito disso pois, segundo ela, poucas crianças eram adotivas na escola, mas muitas eram criadas por avós, ou as mães contavam muito com a ajuda de parentes ou vizinhos. Desta maneira, a conversa com a diretora nos permitiu formularmos a hipótese de que adoções que não aconteçam dentro da família extensa talvez acontecessem mais em famílias de classe média e que, nesse caso, apareceriam mais relatos nas entrevistas com profissionais de escolas particulares. A diretora da escola pública 1, como a professora da escola pública 2, também nos contou que as mães de seus alunos muitas vezes possuíam uma “vida sacrificada”, muitas eram empregadas domésticas e passavam o dia inteiro no serviço, necessitando da ajuda de parentes e vizinhos para cuidar de seus filhos:

DEpb1 – [...] as mães são todas, a maioria, empregadas domésticas aqui no bairro, na creche, vem pra minha escola. Então é uma vida de sacrifício, mesmo, né, elas sobrevivem, elas não vivem, elas sobrevivem. [...]E são sozinhas, e lutadoras e tal... então realmente é o cuidar... elas pensam muito no cuidar, né, agora... algumas até pensam no afeto, no olhar, no se dar mais, né? [Tema] Que a gente até retoma nas reuniões... [...] é uma vida de muito, de muita luta mesmo, né? Então as crianças são muito agitadas, pode ver o barulho? [Risos] [...] então eles [alunos] são muito

agitados, são muito agressivos, eles são muito contestadores, eles são muito desafiadores...

Essas colocações se relacionam com o atravessamento da pobreza em histórias de adoção. A própria hipótese de que mais adoções não intrafamiliares aconteceriam mais nas famílias de classe média e alta tangencia esse pano de fundo da pobreza das famílias biológicas destituídas do poder familiar. Fonseca (2005) destaca as diferentes denominações que se dariam para as famílias populares e as famílias de classe média-alta, na medida em que as diferentes configurações aparecem e se constituem em todas as categorias sociais:

Quadro 3 – Termos diferentes para os mesmos comportamentos de “pobres” e “ricos”

Ricos "escolhem" sua família.	Pobres "submetem-se" à biologia.
Maternidade assistida.	Controle de natalidade.
Produção independente.	Mãe solteira.
Família recomposta (divórcio e recasamento).	Família desestruturada.

Fonte: Fonseca (2005), p. 57

Sabemos que, por um lado, a legislação, com o Estatuto da Criança e do Adolescente, é clara de que a pobreza não pode ser fator determinante da destituição do poder familiar²⁸. Por outro lado, podemos questionar de que maneira esse fator permanece presente na prática. Pensar essas questões de destituição do poder familiar abre a possibilidade da discussão sobre a institucionalização de crianças e adolescentes, ligada mais a aspectos pré-adoção do que propriamente às histórias pós-adoção, se considerarmos a institucionalização como a colocação de crianças e adolescentes em instituições de acolhimento. No entanto, esses aspectos nos importam para pensarmos a conexão muitas vezes realizada entre as dificuldades que a criança adotiva poderá apresentar com a sua história pregressa, história essa muitas vezes atravessada por uma vida na pobreza. O fator pobreza, conectado às questões de negligência que Nascimento (2012) discute, associa-se ao mesmo tempo a uma concepção de família idealizada que também atravessará as questões de educação que o presente trabalho deseja adentrar. A partir de Nascimento (2012) pensamos, então, numa nova categorização aplicada a algumas famílias pobres: a negligência.

No entanto, uma lei não se estabelece por si só enquanto prática. No cotidiano da consolidação dessa legislação [o ECA], a família pobre foi ganhando um novo estatuto: família negligente, categorização que passa a justificar a intervenção estatal e a continuidade da retirada de crianças e adolescentes de suas famílias. Em poucas

²⁸ “Art. 23. A falta ou a carência de recursos materiais não constitui motivo suficiente para a perda ou a suspensão do poder familiar.” (BRASIL, 1990)

palavras: não se retira por pobreza, mas por negligência, e são os pobres os considerados negligentes (NASCIMENTO, 2012, p. 40).

No próximo trecho de nossa conversa com Joana também se evidencia como as famílias destituídas do poder familiar são, em sua maioria, aquelas em um contexto de vida na pobreza - e as crianças que são adotadas viviam nesse contexto e possuem uma história de vida com essas famílias. Apontamos que talvez alguns dos aspectos que são trabalhados como possíveis causas para problemas nas crianças adotivas se associam a essa visão de uma negligência da família biológica. Esses aspectos nos lembram de um abandono político das famílias biológicas antes destas abandonarem seus filhos, ligados ao que escreveram Gomes e Pereira (2005) de que a família biológica está em uma condição de vulnerabilidade social e, segundo Martins (1993) “a criança abandonada é apenas a contrapartida do adulto abandonado, da família abandonada, da sociedade abandonada” (apud GOMES; PEREIRA, 2005, p. 360).

Joana- Tem pessoas que querem [adotar] uma criança perfeita, bonitinha, de olho azul... e as crianças que estão disponíveis pra adoção são crianças traumatizadas, abandonadas, rejeitadas, negras, pardas... grandes... crescidas... traumatizadas... entendeu? Judiadas... essa é a realidade das crianças que tão disponíveis pra adoção...então, eu sempre bato no projeto sobre isso... gente... não mostre só o lado bonito da adoção, vamos falar sobre o lado... que não é cor de rosa, entendeu?

Esta busca por justificativas de possíveis problemas de comportamento na pobreza e na negligência também aparece na história da educação brasileira, na procura pelas causas para o fracasso escolar no Brasil. No trecho da conversa com a Diretora da escola pública 1, por exemplo, ela trouxe outra hipótese: as crianças eram mais agitadas, mais contestadoras, mais desafiadoras, devido ao contexto familiar em que viviam, em que as mães poderiam cuidar da higiene e da saúde, mas ofereceriam menos *afeto*. Voltemos, então, um pouco na história brasileira, apoiando-nos nos trabalhos de Patto (1990/2010) e Cunha (1997), para com isso pensarmos elementos presentes na constituição da relação família-escola no Brasil, bem como a maneira como essa se articula com os sentimentos de família que podemos encontrar nas instituições educativas.

5.1. Encontros entre família, escola e psicologia no Brasil

Em todas as conversas que tivemos com profissionais escolares apareceu o tema da parceria família-escola e, ao mesmo tempo, a diferenciação de papéis da escola e da família:

DEPb1 – [...] as vezes só na escola a gente não resolve, né, eu sempre falo isso em reuniões de pais... que a gente precisa da parceria, né, tanto que eles [pais] confiem na gente, e a gente precisa confiar nas famílias também... porque se eles não forem verdadeiros –[...] e a gente percebe que tem pais que omitem, na hora... né? Crianças com certos problemas de comportamento... - muitas vezes os pais não falam, mas aí com o tempo a coisa vai agravando[...], e a gente vai investindo... aí chega uma hora eles abrem o jogo, ne?

Nesse trecho de nossa conversa, a diretora está explicando que a família precisa contar e falar algumas coisas para a escola para que esta ajude a intervir junto às crianças. Nesse comentário, a parceria família-escola estaria muito ligada a uma certa *confiança* da família com relação à escola. No próximo fragmento de nossa conversa com a Coordenadora e a Psicóloga da escola particular 2, destacam-se a parceria e as distinções entre papéis de família e escola:

PsiEP2- Então hoje em dia não dá para você trabalhar determinados aspectos, né, ou... ou mesmo... determinadas situações, sem a família [...] estar parceira, né? Condizendo daquilo que a gente pensa... mas... tem também [...] uma transferência de funções que são familiares para a escola... isso a gente tem... então se nós não dermos um limite também pra esta família, essa questão, né...eles usam, ultrapassam e daí já determinam isso como função escolar... a escola é responsável por determinadas situações, da família, que nós sabemos que nós não somos, né? Mas eles acabam transferindo...

CEP2- Mas a gente devolve, viu?

PsiEP2 - É, aí a gente tem que limitar, e falar assim “oh, essa não é nossa função, a gente trabalha até aqui”, dá um limite, até esse ponto, podemos trabalhar, daqui pra frente a gente orienta pra que isso seja uma função da família...

Parceria. Transferências de funções. A relação família-escola tem muitos fatores históricos e sociais em jogo, dos quais vamos abordar alguns. O texto de Cunha (1997) nos permite pinçar determinados elementos presentes nos conflitos atuais da relação família-escola. Analisando o *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*, escrito por Azevedo e colaboradores em 1932, o autor destacou como a família passou a ser vista como insuficiente para a educação, necessitando que a escola e o Estado cumprissem essas tarefas e exercendo um papel de auxiliar: “nesse movimento, a educação deixou de ser uma incumbência exclusiva do lar; o local especializado e apropriado para o educando passou a ser a escola, na qual a família auxilia e não comanda o processo educacional” (p. 48). A Educação, como dever do Estado, colocou-se em função do conhecimento de características e aptidões individuais dos sujeitos e a família foi perdendo espaço na possibilidade de educar e orientar seus filhos. Cunha (1997) destacou que no raciocínio de autores ambientalistas e funcionalistas deste período “[...] não se partia da investigação dos males de cada um dos envolvidos e não se chegava à proposição de terapias individuais” (p. 56).

Observa-se que até então as regras e normas que se procuravam impor às famílias por intermédio das crianças mantinham-se restritas às atitudes públicas, sem procurar interferir nos âmbitos psicológicos das famílias. Patto (1990/2010), para pensar as políticas educacionais brasileiras entre as décadas de 1940 a 1970, utilizou-se da análise que fez da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos desse período, onde ressaltou a visão liberal presente na educação brasileira, bem como os princípios da Escola Nova. De maneira geral, podemos dizer que aspectos psicológicos e individuais dos alunos e de suas famílias eram utilizados como principais justificativas para o fracasso escolar. Notamos, então, um movimento entre o período analisado por Cunha (1997) e Patto (1990/2010) na busca de elementos que justifiquem o fracasso escolar, pois os aspectos individuais começaram a ter maior relevância.

A partir da década de 1970 a teoria da carência cultural passou a embasar as justificativas de dificuldades de aprendizagem e de comportamento na escola (PATTO, 1990/2010). Em suas análises, Patto (1990/2010) destacou uma autora – Pappovic – que num artigo de 1972 propunha uma caracterização como “marginalização cultural” substituindo a de “carência cultural”, privação ou deficiência. Ao mesmo tempo em que fez essa proposta, que traria a exclusão social como tema a ser analisado, a autora caracterizou os modos de vida das classes desfavorecidas como causas das dificuldades de aprendizagem. Gostaríamos de destacar a colocação de Patto (1990/2010) a esse respeito:

ao basear-se em resultados de pesquisas que caminham na mesma direção dos preconceitos e estereótipos sociais, os pesquisadores caem numa poderosa armadilha ideológica, da qual todos nós, em alguma medida, fomos ou ainda somos presa e cujas consequências são dramáticas: além de justificar medidas educacionais que podem ser prejudiciais à escolarização do oprimido, o pesquisador acolhe um discurso científico que não pode dar conta de seu desejo político de engajar a escola num processo mais amplo de transformação social (pp. 128-129).

Essa citação parece nos indicar os desafios em se romper com modos de pensar dominantes: atualmente também sabemos que as famílias, sobretudo as famílias pobres, são o principal alvo de culpabilizações pelo fracasso escolar. E nós, como psicólogos, muitas vezes fortalecemos essas ideias dominantes, quando em atendimentos em que a queixa principal é escolar nos focamos em questões da dinâmica familiar (SOUZA, 2013): “embora as questões propostas pelo psicólogo não sejam relatadas, observa-se uma tendência a pesquisar os primeiros anos de vida e a acreditar que o que neles se passou seja a causa dos problemas escolares atuais” (p. 32). Essa constatação do estudo dos prontuários de clínicas-escolas de Psicologia que Souza (2013) efetuou também permite que destaquemos a ação da psicologia em fortalecer os estereótipos de crianças adotadas, na medida em que se procura nas primeiras experiências infantis – quando a maioria das crianças adotadas foram separadas de suas famílias

biológicas e moravam em casas de acolhimento - as causas para os comportamentos e dificuldades atuais. Retomaremos essa discussão ao longo desse capítulo.

Continuando nosso percurso histórico, Patto (1990/2010) abordou uma retomada ideológica do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* durante a década de 1950 e 1960 e destacou que: “no limiar dos anos 1960, assistia-se a um nítido retrocesso na explicação das causas das desigualdades sociais: quem não vence na escola ou na vida pertence ao contingente dos intelectualmente deserdados pela vontade divina” (p. 138). Durante a década de 1970 se ressaltaram as produções que procuravam partir de Bourdieu e Passeron. No entanto, essas produções pareciam ter realizado uma conciliação entre aqueles teóricos e as teorias da carência cultural:

[...] como consequência, o trabalho pedagógico, nestas escolas, foi definido como um trabalho dirigido a crianças inevitavelmente “rebeldes, malcriadas, carentes de afeto, apáticas, ladras, doentes, sujas e famintas” e a famílias “desestruturadas, ignorantes, desinteressadas”, não havendo como fugir desta situação, que “se impõe com todo o peso da realidade de que é fruto”, segundo as palavras de um artigo publicado em 1975 (PATTO, 1990/2010, p. 151).

Patto (1990/2010) observou em sua própria pesquisa como as crianças provenientes de comunidades pobres eram vistas pelas suas educadoras, apontando a ambiguidade presente nos discursos dessas educadoras que conheciam as críticas à teoria da carência cultural, ao mesmo tempo em que a utilizavam. Abordando as situações concretas de suas entrevistadas, Patto (1990/2010) analisou a ideia de família “certinha” que aparecia em seus discursos. Como em outros estudos atuais, destacamos uma representação de família ideal que aparece nos ambientes escolares:

[...] preconceitos e estereótipos sobre o pobre e a pobreza circulam livremente na escola do Jardim, da diretora ao porteiro, o mais recorrente dos quais é o estereótipo da inadequação da família, seja pela separação dos pais, seja por sua ausência, seja por defeitos morais e psíquicos que lhes são frequentemente atribuídos (PATTO, 1990/2010, p.244).

Vamos avançar um pouco em nossa contextualização histórica para estudos mais atuais. A relação família-escola continua foco de estudos em educação e em psicologia, com seus resultados apontando para a importância de se fortalecer esta relação para a potencialização da educação e do desenvolvimento das crianças (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010). Por outro lado, nos advertiu Nogueira (2005): “é preciso, entretanto, esclarecer que – do ponto de vista científico – não é possível, no estágio atual das pesquisas, estabelecer relações inequívocas entre a implicação familiar e o desempenho escolar”. Achamos importante trazer essa ressalva pois um perigo das pesquisas que abordam a importância da parceria da família com a escola

está em justificar o fracasso escolar pela ausência dessa parceria – caracterizando as famílias pelas suas *faltas*.

Oliveira e Marinho-Araújo (2010) destacam que a família e a escola possuem funções distintas na educação das crianças, mesmo que em alguns aspectos sejam interdependentes. As autoras definem que, teoricamente, a escola seria responsável pela educação formal das crianças, para passar o conhecimento construído em determinado momento histórico e social, ampliar a convivência e também legitimar a ordem social, enquanto a família seria a responsável por socializar e transmitir os valores morais e comportamentais de uma dada sociedade. Pelo que pudemos acompanhar historicamente, entendemos que na prática essa distinção torna-se mais difusa:

de um lado, a escola não se limita mais às tarefas voltadas para o desenvolvimento intelectual dos alunos, estendendo sua ação aos aspectos corporais, morais, emocionais do processo de desenvolvimento. De outro, a família passa a reivindicar o direito de interferir no terreno da aprendizagem e das questões de ordem pedagógica e disciplinar. Não há mais uma clara delimitação de fronteiras (NOGUEIRA, 2005, p. 164).

Tendo em vista essas colocações, vamos ver algumas cenas em que essas (in)distinções entre os papéis das famílias e das escolas ficam mais claras:

PsiEp1- Eu acho muito bom quando o Cortela, eu gosto muito do Cortela, Mário Sergio Cortela, porque ele fala sobre isso, a escola escolariza, quem educa são os pais, né? Então o pai pergunta: “escola me fala o que eu tenho que fazer pra ajudar vocês a educarem meu filho?” Daí eu respondo: “não sou eu quem educo, você educa, e a gente escolariza... é o contrário do que você está falando...”. Porque as demandas são muito grandes, eu acho que o ser humano, o ser humano está enlouquecendo com as coisas, como lidar com isso, né? Eu acho que a gente faz bastante coisa, eu acho que a escola faz bastante coisa... é... briga, no bom sentido, [...] em defender o filho... e estar junto com o aluno né? E... eu acho que a maior dificuldade realmente é como os pais enxergam, como os pais ouvem, né? Ele escuta, mas ele não ouve, é muito complicado, né? Ele olha, mas ele não vê... [...]... fora assim, as coisas que, por exemplo, excesso de proteção com o filho, né?

Essa fala apresenta uma tensão essencial no encontro entre escola, família e psicologia: vínhamos retratando uma história de desqualificação da família para educar... mas nessa cena dizemos “não, família, volte a educar”! A escola escolariza - seja lá para que serve escolarizar uma criança. Enquanto psicólogos, em nossa prática cotidiana, é frequente que façamos orientações às famílias sobre determinadas maneiras de agir com seus filhos. Porém, em algumas situações em que as famílias nos pedem explicitamente isso, por vezes criticamos as famílias por pedirem orientações, alegando que não é nossa função. Em ambas as situações – orientar ou negar a orientação – parece evidenciar-se uma desqualificação da família.

Diagnosticamos, normalizamos – escolarizamos? Entendemos do que a psicóloga da escola particular 1 está falando: veremos em vários estudos essa transferência de papéis da família para a escola e também um excesso de proteção, evidenciado pelo desejo dos pais de que os filhos não sejam frustrados, não reprovem, não sejam advertidos, etc. Sabemos do que está falando e talvez justamente por isso precisemos nos ater mais criticamente a essa cena – é possível distinguir tão claramente o que é função familiar e o que é função escolar? A função da psicologia na escola não é fácil de ser pensada – é uma posição de tensão constante:

é importante ter claro que oferta e demanda de trabalho se constroem juntas o que significa que, quando nos chega um pedido, ele é efeito de um *entre-nós* educadores e psicólogos nas expectativas de papéis uns dos outros, nas relações estabelecidas. O sofrimento produzido nas situações que resistem à ordem, que escapam à rotina, que não cabem nas condições em que se realiza o ensino, articula a demanda de normalização para o psicólogo atuar. [...] A ordem médico-assistencial imprimida no diagnóstico – olhar *clínico* compartilhado por educadores e psicólogos que funciona desde o primeiro dia de aula - delinea o outro pelas carências (ROCHA, 2011, p. 211).

Esta citação destaca tanto a ideia de que as demandas escolares são construídas na relação entre psicologia e educação, quanto uma ideia de normalização que define o outro pelas “carências”, pelas faltas. Esta ideia de que algo falta muitas vezes aparece quando pensamos maneiras de intervir, quando pensamos o que *não* está acontecendo e nós achamos que deveria acontecer. Impõe-se uma preocupação com o que há de dominante nas nossas práticas cotidianas, nas nossas maneiras de falar e agir, de forma a manter a tensão em nossos trabalhos enquanto psicólogos com/nas escolas. Rotineiramente orientações são pedidas e, muitas vezes, oferecidas às famílias – e qual o perigo disso? Normalizações e, atualmente, medicalizações. Outro movimento na busca das causas do fracasso escolar entre os períodos analisados por Cunha (1997) e Patto (1990/2010) – se antes as orientações não envolviam aspectos psicológicos, movimentando-se na direção da busca de aspectos individuais e familiares, hoje buscamos diagnósticos médicos, genéticos, indicando terapias e tratamentos psiquiátricos.

Atualmente a hereditariedade configura-se muitas vezes como justificativa de possíveis problemas. Foucault (1975/2010), no curso *Os anormais* apresentou alguns elementos para pensarmos como a questão da hereditariedade ganhou importância ao longo do tempo. O autor abordou uma mudança que se efetuou na psiquiatria ao longo do século XIX que passou a procurar aspectos permanentes como causas das doenças mentais, enquanto anteriormente procurava nas patologias as justificativas para comportamentos imprevisíveis na constituição do sujeito: “[...]está-se substituindo uma psiquiatria dos processos patológicos, que são instauradores de descontinuidades, por uma psiquiatria do estado permanente, um estado permanente que garante um estatuto definitivo aberrante” (FOUCAULT, 1975/2010, p. 261).

Passou-se, então, na psiquiatria, de uma busca de uma patologia que acometeria o sujeito e que o levaria a fazer coisas que não faria caso não estivesse doente, para uma busca de faltas, falhas no desenvolvimento, que definiriam um estado permanente disfuncional: “trata-se de pôr em continuidade, ou antes, de pôr em imobilidade a vida em torno da infância. E é isso, essa imobilização da vida, da conduta, dos desempenhos em torno da infância, é isso que vai permitir fundamentalmente a psiquiatrização ” (FOUCAULT, 1975/2010, p. 265).

A infância vai também possibilitar que a psiquiatria passe a ter um desenvolvimento normativo como referência, e a ampliar suas possibilidades em determinar o *anormal*. Foucault, em seu curso, descreveu a importância da infância para a atuação mais ampla da psiquiatria e a maneira como esta passou a se desenvolver a partir daí, chegando na ideia de “estado”. A ideia de “estado” trouxe diversas vantagens a psiquiatria, pois não era mais necessário se referir a descrição de uma doença, mas a um “estado” que não é patológico em si, sem ser normal. É ligada a essa noção de “estado” que poderemos abordar as questões de hereditariedade propriamente ditas:

que corpo pode produzir um estado, um estado que, justamente, marque o corpo de um indivíduo inteiro e de maneira definitiva? Donde a necessidade (e aí desembocamos em outro imenso edifício teórico da psiquiatria do fim do século XIX) de descobrir, de certo modo, o corpo de fundo que vai justificar, explicar por sua causalidade própria, o aparecimento de um indivíduo que é vítima, sujeito, portador desse estado de disfuncionamento. Esse corpo de fundo, esse corpo que está atrás do corpo anormal, o que será? É o corpo dos pais, é o corpo dos ancestrais, é o corpo da família, é o corpo da hereditariedade (FOUCAULT, 1975/2010, p. 274).

Mais do que isso, Foucault apontou como a hereditariedade, ligada a noção de estado, serviu à tecnologia psiquiátrica: pela hereditariedade poder-se-ia ter a causa de praticamente tudo. Por exemplo, se um pai é alcoólatra, pela hereditariedade seus filhos podem ser também, ou podem desenvolver outros problemas diferentes do alcoolismo. Nesse sentido, o autor descreveu a modificação de função que passou a se operar na psiquiatria quando, deixando de procurar doenças, focando-se nessas questões de estado, de degeneração, assumiu a função principal de proteção e de ordem, na medida em que teria como função não curar o doente, mas medicalizar o anormal.

Como essa medicalização se faz presente no cotidiano escolar? Guarido (2007) nos aponta como o discurso médico chega às escolas através da mídia leiga, de artigos simplistas, que trazem os problemas de aprendizagem e comportamento das crianças como sendo resultados de distúrbios e transtornos biológicos, como o de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Desta forma, a própria escola já realizaria “diagnósticos”, encaminhando os alunos e suas famílias para neurologistas, psiquiatras e os próprios psicólogos. Guarido (2007) ressalta:

é comum também que agentes das equipes escolares insistam em perguntar aos pais, quando se encontram diante de alguma manifestação não conhecida (ou não desejada) de uma criança que está em tratamento, se ela foi corretamente medicada naquele dia. Tais procedimentos nos permitem entrever que estão crentes de que a variação no uso do remédio é responsável pela variação dos comportamentos e estados psíquicos da crianças, e que esta não teria nenhuma relação com variações, mudanças ou experiências no interior do cotidiano escolar (GUARIDO, 2007, p. 157).

No trecho acima, podemos destacar como os mecanismos de biopoder atravessam a relação família-escola, na medida em que Guarido (2007) nos chama a atenção para conversas do cotidiano entre escola e família, em que os questionamentos e demandas se dão no plano dos diagnósticos e medicamentos que as crianças *deveriam* tomar. Como pudemos acompanhar, muitos estudos atuais referentes à relação família-escola nos permitem pensar os conflitos existentes nessa relação através das expectativas de papéis de ambas. Iremos abordar brevemente alguns desses conflitos.

5.2. Expectativas familiares e escolares

Um outro exemplo da presença dessa mistura entre funções familiares e funções escolares está também nas datas comemorativas. Uma das nossas hipóteses era que muitas das atividades relacionadas às constituições familiares e que poderiam trazer situações para serem pensadas estavam ligadas a datas comemorativas como dia das mães, dia dos pais, etc. Desta maneira, em todas as entrevistas, esse foi um assunto perguntado ou comentado com as profissionais entrevistadas. A professora da escola pública 2 relatou a tentativa de comemorar todas essas datas, já as outras pessoas com quem conversamos relataram uma mudança: ou no sentido de uma festa da família, ou no sentido de se fazer outros tipos de encontros, de apresentações, etc. Os motivos que atribuíaam a essa mudança muitas vezes articulavam-se a maior inserção da mulher no mercado de trabalho, pois isso fazia com que as mães não pudessem ir nas apresentações. Por exemplo, a psicóloga da escola particular 1 falou que poucas mães vinham nas apresentações das crianças, e que dessa maneira optou-se por se realizar a festa da família:

PsiEp1- Sim, sim, já fizemos muitas mudanças tanto que hoje [...] a escola não tem mais comemoração de dia das mães, comemoração de dia dos pais, não só pelo fato de alguns alunos terem muitas mães e outros terem muitos pais, mas também pelo fato

de que a vida hoje exige que a maioria das mulheres trabalhem. [...]O que a escola instituiu de dia dos pais e dia das mães, foi o dia da família...

A diretora da escola pública 1 trouxe uma situação semelhante com relação à opção por deixar de comemorar dia das mães, dia dos pais, etc. porque os pais trabalhavam, além da circunstância difícil de atenderem muitas crianças de uma casa de acolhimento. Dessa maneira, explicou que manteve a confecção de lembranças, cartões, etc., mas não a festa na escola especificamente para essas datas. Outras comemorações eram realizadas para que as crianças se apresentassem e mostrassem o que produziram ao longo do ano:

DEpb1 - [...]e essa questão de festividades de família, a gente já teve várias questões mesmo, de festividades... eu tinha assim festas do dia da família, dia dos pais, dia das mães, ao longo dos anos a gente foi tirando, mas não só em função da casa de acolhimento, que tem todo esse complexo... De não ter [pais] ou ter e não poder [...] estar presente... mas porque a maioria dos pais trabalham. [...]Então eu concordo que tenha uma porcentagem de pais que podem vir, que gostariam [que tivesse a festa]... Mas então a gente ficou nesse meio termo de mandar lembrancinha, se faz a lembrancinha, comenta com a criança que não tem os pais legítimos, assim, biológicos, na verdade...Comenta que dá pra vovó, dá pra uma tia da casa de acolhimento que eles tem muita afinidade, a gente faz esse trabalho de não deixar de fazer, de não deixar de comemorar... mas a festa que tem aquele tom de presencial, da pessoa estar aqui, de abraçar o filho, [...] de se emocionar... aí a gente só faz essas de meio de semestre, no fechamento de semestre[...]

A psicóloga e coordenadora da escola particular 2 também comentaram que optaram por fazer festividades sem a especificidade de dia das mães ou dia dos pais, falando desse “marco” da infância, que consideravam importante de ser mantido:

CEp2- [...]É um momento que as famílias gostam... a gente tem evitado aquelas festas de dia dos pais, dia das mães, até na educação infantil, a gente tem priorizado fazer dia da família...E aí participa... a família... [...] Mesmo em casos de pais separados, a gente não vai propor atividades papai-mamãe, é a família, então momentos de gincana, momento de troca, faz normalmente num sítio, e tem apresentação de dança das crianças, apresentação de capoeira [...]faz uma gincana, um almoço coletivo... e terminou... [...]Não pode deixar de existir, lá na educação infantil principalmente, porque são coisas que marcam a infância da criança, se apresentar em público, né? [...] Então a partir do momento que se tirou esses títulos...[...].de dia dos pais, dia das mães, tudo que eles fazem pode ser mostrado pra família, não fica aquela coisa específica de dia dos pais, dia das mães [...] Foi assim uma questão até de, de melhorar, até o pedagógico também...

A comemoração ou não de datas como dia das mães, dia dos pais, etc., de se querer “choro”, que as pessoas se “emocionem”, que sejam “marcas na infância”, são questões relacionadas a uma dimensão da vida privada vivida na instituição escolar. Como vínhamos

abordando anteriormente, as funções escolares passaram a adentrar no espaço íntimo da família, tal como a família passou a estar mais presente no espaço público da escola (NOGUEIRA, 2005). Por outro lado, o movimento de festas específicas de dia das mães, dia dos pais, etc. para o “dia da família” também possui a intenção, como pudemos ver nas falas das entrevistadas, de transmitir a escolha de quem homenagear para a família: quem levar para ver os trabalhos dos filhos, quem vai se emocionar, etc.

Outros projetos que encontramos nas duas escolas particulares e na escola pública de ensino fundamental e que nos indicaram a dimensão do íntimo das famílias sendo trabalhada dentro do espaço escolar são os de rodas de conversas. As pessoas entrevistadas das duas escolas particulares e a professora da segunda escola pública comentaram de projetos cuja ideia principal era ter um momento em que os alunos pudessem falar e se expressar, em que eles tivessem um contato diferenciado, com propostas de temas diversos para se pensarem junto com os alunos. Assim, a psicóloga da Escola Particular 1 falou que tinham uma atividade denominada como “Hora da Prosa”. Esse projeto se dava principalmente em forma de palestras, mesas-redondas, com temas que achavam necessários, e era feito em outro horário, contando com a presença de membros da família dos alunos. Como cada segmento da escola contava com uma psicóloga, algumas palestras eram direcionadas somente para determinados anos escolares. Como exemplo, a psicóloga comentou que iria falar com os pais do terceiro ano do ensino médio, que iriam prestar vestibular, para conversar sobre a escolha profissional, como cada família lidava com isso, etc. Outro exemplo foi da psicóloga do ensino infantil:

PsiEp1 - [...] a psicóloga do infantil já fez várias falas com os pais agora no começo do ano em relação ao funcionamento de um aluno de 3, de 4, de 5, o que que a escola pode fazer, o que que os pais podem fazer, qual é o papel de cada um[...] então nós, embora tenhamos o projeto “hora da prosa” que abrange a escola como um todo, nós temos esses compartimentos, então cada psicólogo no seu setor vai atuando junto a seus pais, junto a seus alunos, e junto aos professores, né?

Esses projetos demonstram, como podemos perceber pelo trecho acima, uma dimensão de escuta e orientação que a escola faz, tanto com os alunos, como com os próprios pais. A psicóloga da escola particular 2 falou de um outro projeto que chamavam “Projeto Ser”. Esse projeto era realizado pela própria psicóloga do quinto ano ao segundo ano do Ensino Médio, e por uma outra professora que trabalhava do primeiro ao quarto ano. Esse projeto, coordenado pela psicóloga, tinha como foco o trabalho com os alunos, não eram palestras junto com as famílias como na escola particular 1. Vejamos o que a psicóloga comentou a respeito desse trabalho:

PsiEp2- Nós temos o projeto SER aqui no colégio, que é um projeto quinzenal que justamente a gente abre espaço para os valores, é um espaço onde a criança pode falar, se comunicar, falar o que está pensando, o que ela sente, qual é problema dela, como que nós vamos melhorar isso, relacionamentos, e família é um desses temas, né? Então desde pequeno eles estão acostumados a colocar o dia-a-dia da família, então nesse aspecto fica mais fácil pra eles falarem, “olha a minha família é parecida com a sua”, “a minha família tem também esse problema” [...]então a gente vê que tem mais casos, então é mais fácil hoje em dia pra criança...

O projeto “ser” também procura, como podemos perceber, uma dimensão de escuta e de acolhimento. Mais à frente na conversa a psicóloga comentou que, se as crianças e adolescentes compartilhavam com outros as histórias de adoção, por exemplo, provavelmente seria nesse momento do projeto. A professora da escola pública 2 comentou do desejo de se fazer um projeto nesse sentido e que pensavam em: “rodas filosóficas”. Além disso, a professora possuía um trabalho num espaço denominado “Laboratório das Emoções”, que já tinha uma proposta de conversar e escutar os alunos. A professora comentou desse novo projeto a partir da pergunta sobre modificações que poderiam ser necessárias a partir de situações particulares, como por exemplo, com a presença de crianças adotadas, e foi nesse sentido que respondeu:

ProfEpb2- Sim... tudo que nós vamos fazendo nós temos que levar em consideração as diferenças que existem...então... [...] Nós já lançamos a ideia, o projeto da roda filosófica... Então, o que é a roda filosófica? É um momento em que as crianças conversam, você usa uma história como um agente que vai... disparar algumas temáticas, né? Então você vê aqui eu tenho temas específicos...

A partir disso a professora nos mostrou alguns livros que possuíam para conversarem com os alunos sobre diferentes temas como: separação dos pais, medos, ficar triste, etc. Adiante, ela explicou qual seria o propósito de se ter o projeto das “rodas filosóficas”: seria diário, no início das aulas, realizado por cada professora com a sua turma, utilizando alguns livros, histórias, de forma que os alunos pudessem dizer o que pensavam a respeito dos temas, realizando uma “troca” das experiências dos alunos: “E aí é a hora da professora procurar através dos alunos, das informações que tem, é... oferecer alguma orientação, algum caminho, uma troca, né?”.

Desta maneira, tanto através das festas relacionadas a dia das mães, dia dos pais, quanto nesses projetos de “roda”, podemos destacar um movimento de assuntos privados, íntimos, familiares passarem a ser tema de discussão em um espaço público, de ensino, na escola. Nogueira (2005) nos escreveu sobre essa tendência das escolas assumirem uma responsabilidade pelo bem-estar psicológico e emocional de seus alunos:

assim, sob o argumento da necessidade de se conhecer o aluno e a ele ajustar a ação pedagógica, o coletivo de educadores da escola (professores, orientadores e outros)

busca hoje ativamente e detém efetivamente informações sobre os acontecimentos mais íntimos da vida familiar como crises e separações conjugais, doenças, desemprego, etc.[...]

Um sintoma desse fato seria o surgimento, no interior do sistema escolar, de todo um conjunto de serviços oferecidos por especialistas (psicólogos, psicopedagogos, orientadores educacionais, fonoaudiólogos etc.) para auxiliar as famílias (NOGUEIRA, 2005, p. 162).

Essa indistinção de papéis entre família e escola parece atravessar diversas questões que os estudos atuais apontam a respeito dessa relação. De maneira geral, nesses estudos, relata-se que os encontros mais mobilizadores de pais e professores costumam se dar em reuniões finais de avaliação, e quando os pais são chamados em outros momentos carregam a sensação de que se trata de uma conversa de reclamações e queixas de seus filhos. Em reuniões de pais, festas, eventos, arrecadação de fundos para as escolas, resolução de problemáticas dos alunos dentro da escola, também se espera que a família esteja presente (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010). Como percebemos em nossas conversas com profissionais escolares e com esses estudos, através de reuniões de pais, palestras, atendimentos psicológicos, vemos se delinear uma parceria em que a escola parece ter o papel principal de orientar, de intervir, de interferir, de ajudar, de fazer funcionar, de compreender, de acolher, de proteger, de cuidar, etc. E a família, colocada, como vimos anteriormente, no lugar daquela que muitas vezes é a causa dos problemas de seus filhos, está ou na posição de quem recebe de bom grado as ações escolares, ou na posição daquela que vai resistir, que não vai comparecer, que será desestruturada, com muitos conflitos, etc. Isso apareceu nas nossas conversas tanto com profissionais de escolas públicas quanto de escolas particulares, nas primeiras talvez com uma compreensão maior por parte das profissionais que veem essas famílias como “sobrevivendo”.

Outros elementos que alguns estudos atuais nos permitem elencar estão relacionados especificamente às expectativas e demandas que escolas e famílias expressam a respeito umas das outras. Por exemplo, demandas com relação aos limites: professores relataram que ora as famílias pediam que as educadoras impusessem limites, ora as desautorizavam e discordavam das atitudes escolares (SARAIVA; WAGNER, 2013). Também encontramos isso em nossas conversas com profissionais da educação. Por exemplo, a coordenadora da escola particular 2 falou de um acampamento que a escola promovia e no qual nem todas as crianças tinham a permissão dos pais para participar. Ela relatou que muitas vezes os pais pediam para a escola para dar outros motivos para seus filhos não irem, diferentes do motivo real, que era: seus pais não permitiram. Às vezes os pais sugeriam que o projeto fosse cancelado:

CEp2- [...] É difícil... tem... casos assim que a pessoa fica... “ai, era melhor não fazer pra ninguém, porque não sei o que...” [está se referindo ao acampamento] Mas a escola tem as diferenças... Né? Então... complicado... mesma coisa aniversário,

quando tem aniversário dentro da escola... então... “ai, mas eu não vou ter condições de fazer o aniversário do meu aí na escola... “ Não é obrigado, não é uma coisa assim: ao fazer a matrícula você tem que fazer a festa, não tem nada disso, né? Mas você tem que conviver com essa questão de que uns fazem, outros não...

Nessa próxima cena, a psicóloga da escola particular 1 estava relatando como a família muitas vezes reclamava dos limites que a escola colocava:

PsiEp1 – [...] É uma coisa impressionante como o filho não pode ser frustrado, o filho não pode receber não, o filho não pode nada... e a escola fala “não” [para os alunos]. A escola tem regra, uma escola de 2000 alunos precisa ter regras claras, né? No momento que você coloca isso, tem [muitas pessoas], principalmente as mães, que vem questionar, e vem brigar, seu filho não fez dever, e não tirou nota, não pode... é complicado...

Podemos apontar nessas duas cenas o que Saraiva e Wagner (2013) abordaram nas questões relativas a limites: ora os pais pedem para que a família imponha os limites, para que não seja a família quem vai frustrar a criança, ora a família desautoriza os profissionais escolares, pedindo para que revejam as avaliações, os trabalhos, considerem qualquer trabalho, etc. Nogueira (2005) também nos trouxe algumas considerações a esse respeito, abordando os motivos atuais para que seja tão difícil para a família aceitar quando seus filhos não possuem o melhor desempenho escolar:

Esse novo modelo de família alarga de forma intensa a responsabilidade parental em relação aos filhos. Estes últimos funcionam como um espelho em que os pais vêem refletidos os acertos e erros de suas concepções e práticas educativas – os quais costumam se fazer acompanhar de sentimentos de orgulho ou, ao contrário, de culpa. Para o sociólogo da família, Francis Godard, esse é um dos elementos que compõem o quadro da re-significação do filho na família contemporânea. Ele escreve, “tudo se passa como se o êxito do filho constituísse uma espécie de símbolo do êxito pessoal dos pais, do bem fundado de seus valores e de sua concepção de educação; como se esse êxito se tornasse para os pais um critério fundamental de sua auto-estima” (1992, p. 119, tradução da autora).[...]

Os pais tornam-se, assim, os responsáveis pelos êxitos e fracassos (escolares, profissionais) dos filhos, tomando para si a tarefa de instalá-los da melhor forma possível na sociedade. (NOGUEIRA, 2005, pp.160-161)

Também pensamos nesses motivos quando abordamos o trabalho de preparação dos pretendentes à adoção e a expectativa de uma adaptação muito rápida das crianças às regras da família – as famílias estudam, ouvem orientações de diversos especialistas, vão nas palestras propostas pelas escolas, estudam junto com os filhos, etc. e, quando os filhos possuem um mau desempenho escolar, todo esse esforço parece vão. O fracasso escolar está associado hoje em dia a questões biológicas e individuais, e mantém a ideia de que, se a criança não está indo tão bem e não possui um diagnóstico, é culpa da família que não estuda, que não põe limites, etc. Nesse sentido, outros estudos nos indicam que a ideia de uma família “bem estruturada” se

mantém como elemento essencial para que educadores compreendam o bom ou mau rendimento de seus alunos (LIMA; MACHADO, 2012; RIBEIRO; ANDRADE, 2006; SARAIVA; WAGNER, 2013; MARCONDES; SIGOLO, 2012).

Associadas a esse aspecto da criança e adolescente como “espelho” da educação familiar, algumas outras demandas presentes na relação família-escola relacionavam-se a um certo “clientelismo” (SARAIVA; WAGNER, 2013). Esse “clientelismo” caracterizar-se-ia, segundo as autoras, por pedidos por parte dos pais para que as professoras aceitem solicitações e demandas, e algumas vezes contava com ameaças utilizando o Estatuto da Criança e do Adolescente, bem como o que denominaram como “Lei de Inclusão”. Essa demanda viria carregada de diagnósticos e laudos, em que se comprovaria a necessidade das crianças e adolescentes serem avaliados ou tratados de outras maneiras. Por exemplo, nos ambientes escolares, é comum que as crianças diagnosticadas com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) tenham orientações específicas como: a escola deve disponibilizar mais tempo para a realização de provas e trabalho; a criança deve se sentar perto do professor etc. Essas questões se articulam, como vínhamos abordando, com aspectos da medicalização e judicialização da vida – pois as ameaças que as famílias realizam estão associadas a processos junto da Diretoria de Educação. Mais do que isso, são situações que muitas vezes se fazem presentes nas histórias de adoção, pois a medicalização da vida se conecta com a expectativa de que aspectos puramente biológicos, herdados, expliquem uma determinada forma de vida. Se as crianças e adolescentes adotados possuem uma herança biológica desconhecida, apelar para esses diagnósticos carrega o perigo de se enfraquecer as ações e interações que se dão na família adotiva.

O artigo de Silveira e Wagner (2009), retomando a questão das funções da família e da escola, criticou uma visão psicológica que trazia a família como causa dos problemas das crianças e reforçava a necessidade de que a escola orientasse a família sobre ideias de desenvolvimento e educação infantil. As autoras apontaram que nesta visão a relação família-escola ficava atravessada por atitudes “paternalistas” e de “especialistas”, onde a escola poderia muitas vezes ser vista como se intrometendo nas vidas das famílias. Esse estudo também destacou uma visão em que o saber das escolas era mais valorizado do que o saber familiar, na medida em que as professoras identificavam problemas nas práticas educativas dos pais, e estes demonstravam desconhecimento e uma atitude de não interferência nas práticas educativas das escolas. Como essas questões poderiam se conectar com histórias de adoção? As famílias adotivas receberiam orientações diferentes na escola? Uma responsabilização da família pelo desempenho escolar dos filhos é algo que aparece tanto nos discursos dos agentes escolares,

quanto nos das próprias famílias. Desta maneira, passaremos a discutir a relação família-escola com foco no objetivo deste estudo: a adoção na escola.

6. Família, Escola e Adoção

Alguns estudos que focaram especificamente a articulação entre adoção e escola já foram realizados e nos possibilitaram grandes contribuições. O estudo de Schettini (2007), que foi realizado através de questionários enviados para diversas famílias adotivas do Brasil, muitas que eram também membros de GAA, nos mostra alguns dados estatísticos que dispararam questionamentos:

[...] Apesar de que a maioria dos pais afirma não ter sofrido preconceitos (69% em famílias exclusivamente adotivas e 67% em biológico-adotivas) o percentual dos pais que enfrentaram episódios discriminatórios ainda é alto (31% no primeiro grupo e 33% no segundo), considerando-se todo o trabalho desenvolvido pelos Grupos de Apoio à Adoção e a grande veiculação da temática na mídia em geral[...]. Os resultados da pesquisa de Weber (2001) mencionam que 70,4% dos pais (F=240) e 65% dos filhos (F=120) sofreram discriminação, o que significa que houve uma evolução considerável nos últimos seis anos. Os nossos resultados indicam [...] que o maior foco de episódios discriminatórios é o ambiente escolar (45%) e os responsáveis são os colegas (36%) e professores (9%); 33% das discriminações aconteceram no meio social em geral, 14% na família e 8% na vizinhança (p. 169).

Primeiro, gostaríamos de destacar a ideia de como processos discriminatórios com relação a família adotiva foram menos relatados dos estudos de Weber (1999) aos estudos de Schettini (2007), o que muito provavelmente indica que essa porcentagem seja ainda menor atualmente. Também é interessante apontar que do número que acontecia, a maior incidência se daria nos ambientes escolares e por parte dos colegas. Assim, levantamos a hipótese, ao articular com as nossas conversas com profissionais escolares, de que situações de preconceito com relação a adoção não se conectam tanto com o que os professores abordariam com as famílias adotivas – não seriam situações em que os professores colocam a adoção como causa de problemas de comportamento ou aprendizagem, por exemplo. Talvez o preconceito manifestado pelos colegas esteja associado a uma ausência de conhecimento sobre constituições adotivas: será que os colegas expressariam preconceito se a família adotiva figurasse como uma possibilidade de família nas disciplinas dadas pela escola?

6.1. Histórias de adoção na escola

A próxima fala da coordenadora da escola particular 2 aborda as constituições familiares por adoção que elas tinham conhecimento na escola. Ela explicou que sua filha tinha uma amiga

que era adotada e que a filha ficou sabendo da adoção no primeiro ano do ensino fundamental, pois a sua amiga havia lhe contado:

CEp2 – [...]Temos quatro casos[de crianças adotadas na escola], todos sabem... [...] foi trabalhado de maneira tranquila... A gente tem, inclusive uma criança que trouxe um álbum de quando ela chegou[...]na família, como que foi escrita a história [dela]... E eu particularmente vivenciei isso com a minha filha...[...]Então a minha filha descobriu que a coleguinha não era... filha do pai, da mãe e sim filha do coração [...]E ela disse assim pra mim, “mamãe isso é um segredo dela”, aí [eu perguntei], “e como você descobriu?”, [e a filha respondeu] “Ela [coleguinha adotada] falou”. [...]Aí eu falei [para a minha filha] “e aí?”, ela falou assim: “eu não vou contar pra ninguém a não ser que ela queira ajuda pra contar pra alguém...” e [as duas]estava[m] no primeiro aninho... e foi uma coisa assim muito bonita, e ela ficou encantada de saber que tinham pessoas que adotavam crianças, né? [...]

Após falar sobre isso, a coordenadora comentou que costumava levar alguns brinquedos e roupas na casa de acolhimento e que, depois que a filha ficou sabendo da história de vida de sua amiga, pedia para ir junto e para levar algumas coisas, novas e usadas. A coordenadora explicou: “[...] eu acho que da mesma maneira que tocou a minha filha, toca outras crianças...”.

Essa cena traz ao mesmo tempo uma história de adoção afetando a maneira de uma criança de ver as constituições familiares de maneira mais ampla – pois afinal, “existiam pessoas que adotavam crianças” – e, por outro lado, mais assistencialista, fez com que a criança enxergasse a realidade das crianças da casa de acolhimento de uma outra forma: sua amiga e colega de sala tinha morado naquela casa de acolhimento. Parece que a história de adoção tocou a menina no sentido de doar mais coisas para as crianças da casa de acolhimento (que realmente pedem doações para as crianças acolhidas). Esse caráter caritativo estaria presente na relação entre a menina e sua coleguinha adotada? Não sabemos, mas consideramos importante apontar esses aspectos para discutirmos alguns estudos realizados na área da adoção. Podemos destacar outro aspecto: a história da amiguinha era um *segredo* dela, que só seria contado caso ela quisesse – por que será que precisava se manter como segredo? Teixeira Filho (2010), pensando a respeito das motivações de alguns pais adotivos que realizam uma adoção ilegal (registrando um filho que não é biológico como se o fosse), salientou algumas provocações para pensarmos neste sentido:

Em uma cultura na qual os laços de sangue fossem irrelevantes será que existiriam as categorias “mãe/pai biológica/o” e “mãe/pai adotiva/o”? Afinal, o que define a parentalidade? A quem importa a diferença entre o afeto e a biologia, tomados em nossa sociedade como realidades concretas, distintas e desiguais? Do mesmo modo, caso os laços de sangue não fossem importantes, será que se produziria o desejo de se “fazer segredo” sobre a adoção? (p. 244).

De fato, como já abordamos anteriormente, a coordenadora e psicóloga da escola particular 2 comentaram que, se as crianças contavam a respeito da adoção ou de outras constituições familiares, o faziam nos momentos das “rodas de conversa”. De maneira geral, em todas as nossas conversas, as profissionais falaram que ser adotado ou não, assim como outras constituições familiares, não era algo muito comentado pelas crianças ou pelos pais em reuniões das escolas. Outro aspecto que gostaríamos de apontar que as profissionais chamaram a atenção foi o de que as crianças contariam de suas adoções quando eram menores e, conforme o tempo passava, suas histórias seriam mais preservadas:

PsiEp1- [...] A escola tem que saber [quando os alunos são adotados], você tem que entender o funcionamento, porque não é só a questão de ser três vezes adotado [tratava-se de uma situação em que o aluno adotado havia sido devolvido duas vezes antes de estar com a atual família], mas é a questão do que gera como sequela na vida desse menino em termos de aprendizagem, em termos dos segredos dessa família, né? É... então isso acontece, acontece muito deles mostrarem a sua realidade em desenhos, né? [...] por exemplo se uma determinada criança da educação infantil, porque conforme o crescimento o superego vai atuando, né? Então, na educação infantil não tem muita crítica então eles falam tudo, fundamental I [também], depois eles vão ficando um pouquinho mais cuidadosos, eles já guardam, eles já sentem vergonha de falar, né? É... Então, os casos que a gente tem, eu acho que de adoção, [...] são conhecidos pelas pessoas que precisam saber daquilo, né? Agora, existem casos também que não são falados pelos pais e não aparecem na escola, e aí você toca aquilo naturalmente, né? Se não tiver nenhuma intercorrência que requeira aí uma atuação maior do educador, do psicólogo... então, você leva numa boa, mas geralmente de uma forma ou de outra isso aparece. [...] Nos desenhos, nas redações, nos teatros, de alguma forma, daqui a pouco tem um sinal de que existe essa adoção, né? No, pra gente assim... tá, é adotado, mas não tem nada que mude o nosso atendimento por isso.

Nessa fala a psicóloga da escola particular 1 estava comentando de uma determinada situação em que o menino tinha sido devolvido duas vezes antes de ser adotado pela família, que era um menino muito agressivo, causava muitas dificuldades na escola, a ponto de alguns alunos terem feito um abaixo-assinado para que ele trocasse de turma. A escola não aceitou, reagiu, explicou para todos os pais da turma a situação e entendia que o aluno já estava bem melhor justamente por essa postura de aceitação da escola. Trata-se de uma cena em que houve um preconceito por parte dos colegas e de suas famílias, e que as profissionais escolares puderam trabalhar. Pensando no que falávamos a respeito da relação família-escola, essa é também uma cena que demonstra um certo *clientelismo* e dificuldade de comunicação na vida escolar— os alunos fizeram um abaixo-assinado para que o menino saísse de sua turma, não procuraram conversar com as educadoras. Uma dificuldade de comunicação talvez associada também a uma certa *judicialização* na escola: parte-se para a formatação de um documento

formal antes de explorar outras possibilidades. Ao mesmo tempo, é uma situação em que as profissionais escolares impuseram um limite muito claro - quem estabelece a formação das turmas é a escola, não os alunos, ou familiares. Destaca-se igualmente nessa sua fala que a escola não mudaria o atendimento à criança ou ao adolescente por ser adotado e, mais adiante na entrevista comentou que não era uma linguagem comum, dos professores, falarem que, por ser adotado, a criança teria esses ou aqueles problemas de aprendizagem ou comportamento:

PsiEp1 - “[...]por exemplo, às vezes acontece [em] conselho, de os professores falarem - ‘nossa, mas também a família é tão assim...’ - [por]que os professores conversam muito com os pais também, né? Mas eu acho que nunca eu ouvi falar - ‘mas o fulano é adotado, ele é assim...’ - não é uma linguagem que se usa não...”.

E, no mesmo sentido da fala dessa psicóloga, quando esta disse que as crianças menores contavam mais de suas histórias, através de desenhos, redações, etc., a coordenadora da escola particular 2 comentou que um de seus alunos do primeiro ano do fundamental, que era adotado, contava que sua mãe o pegou “agora”. Por outro lado, a psicóloga da escola particular 2 também comentou de uma menina de 15 anos que foi adotada com 8 e que contava, para as pessoas mais íntimas, o que ela passou antes de ser adotada, sua história de vida, etc. Essas cenas também foram abordadas como exemplos de um movimento nas escolas, pois as profissionais percebiam que era mais fácil para as famílias contarem a respeito de diferentes constituições familiares, o que antes era algo mais velado. E como essa naturalização se relaciona com os materiais pedagógicos utilizados?

6.2. Materiais didáticos e constituições familiares

Veloso (2015), em seu livro *Como crianças e adolescentes adotivos são vistos pela escola*, nos indicou alguns estudos que abordaram a importância de se trabalhar nas escolas as diversas configurações familiares, através também de materiais didáticos e utilizando material midiático. Apontou a importância das crianças adotivas não serem tratadas com atitudes de superproteção por parte dos educadores, no sentido de exigir menos ou dar mais atenção a alunos que foram adotados. Outra preocupação que esse estudo abordou foi uma certa admiração dos professores para com os pais adotivos, o que poderia levar a escola a ser menos assertiva nas orientações para que os pais estudassem com seus filhos. Da mesma maneira, outros estudos destacaram a importância de se ter um olhar cuidadoso com atividades que talvez

trouxessem tensões nas famílias adotivas e em outras configurações familiares na maneira como são conduzidas (PEREIRA, 2012):

o modo como determinadas lições escolares são propostas podem fazer com que algumas crianças adotadas sintam-se tristes e desconfortáveis. Uma tarefa, geralmente, solicitada pelos professores é levar para a escola uma foto de quando os alunos eram bebês ou pedir para escrever uma autobiografia. Lições como estas se tornam problemáticas quando o aluno não possui fotos de si mesmo quando era menor ou passou por vivências dolorosas antes da adoção. A criança pode não estar disposta a compartilhar com os colegas que foi adotada ou ainda não desejar expor alguns detalhes de seu passado. Algumas sugestões para evitar estes problemas, seria propor que o aluno escolha se quer trazer uma foto ou redigir um texto sobre quando era menor ou de qualquer outra época de sua vida (MITCHELL, 2007; WEBER, 2011, apud PEREIRA, 2012, p. 45).

Atividades de autobiografia, identidade, árvore genealógica, etc. fazem parte dos projetos pedagógicos e são também oportunidades para que o tema família seja trabalhado nas instituições educativas. Conversamos com as profissionais escolares a respeito dos materiais didáticos utilizados para trabalhar o tema da família: perguntamos a respeito de alguns projetos pedagógicos que trabalhavam com as crianças suas histórias de vida, dando os exemplos acima. As profissionais da escola particular 2 nos explicaram o objetivo desse tipo de atividade: possibilitar que a criança conheça a sua história, saiba dela, tenha um trabalho de escrever, perguntar, conhecer sobre sua família e história pessoal:

CEp2 – [...] Então é exatamente isso, partindo da história de vida da criança, tomar consciência, é um momento delicado, às vezes a gente precisa dar um apoio pra essa família, mas a criança precisa também conhecer a sua história. [...] Alguns já chegam, a grande maioria já chega nesse momento sabendo [a sua história de vida]... O que que aconteceu, como é que foi a formação dessa família, outros, é a primeira vez que tem contato com essa história... né? Até estava comentando com a PsiEp2. que eu lembro de um episódio que a mãe se negou a fazer um trabalho, pra ela era muito doído, porque a criança sabia, a criança sabia os nomes, a criança sabia quem era, queria montar, mas a mãe não permitiu que a criança fizesse o trabalho. E a gente respeita, não é nada que vai valer nota, um conceito, mas é importante para eles até entenderem como é que foi formada a história dela, né? Dessa criança, né?

Nessa cena a história era de uma criança filha biológica dessa mãe com um pai biológico que estava afastado, de tal forma que o padrasto era quem a criança chamava de “pai”. Essas atividades, como a preocupação das reuniões de preparação de pretendentes em abordar a história de vida das crianças, se relacionam intimamente com a legislação e com o direito da criança de ter acesso à sua história. Também se destaca nesse fragmento a delicadeza exigida para trabalhar essas questões no contexto escolar, o cuidado necessário na maneira de lidar da escola, de tal forma que as famílias possam decidir o que fazer com as propostas. Outras mudanças nos materiais didáticos são apontadas:

PsiEp1- Ah, sim, aparece, aparece [e] às vezes até choca... [..]eu acho que a mídia faz isso, não é? Rede globo faz isso, então fica tudo muito estampado nas revistas, nos jornais, na internet... [...]então assim, o material didático... não saberia precisar pra você em que, mas... [...]as novas formações familiares são uma coisa muito comum de aparecer, né? Então, o pai que casou com a mãe e que daí separou da mãe, daí casa-se de novo, e a mãe casa-se novamente, então as vezes vem até uns casos da formação, mesmo nos materiais, né? E eu acho que a linguagem, a linguagem da história, da geografia, da biologia, quer dizer, não tem como você não falar nas formações familiares quando você vai tratar de biologia, de corpo humano, de reprodução humana, das constituições... então... [...] a gente percebe assim, que[...] da mesma forma[...] que como profissionais a gente tem que evoluir nisso, o material também, né? Mesmo que muitas vezes, [...]nos assustem, nos choquem, você fala: “nossa o que eu vou fazer com isso agora?”, eu acho que a gente tem que achar um caminho para fazer e não intensificar o tamanho da coisa, né? Eu acho que é lidar com aquilo, conforme vai aparecendo. [...] Então acho que assim como nós, também os materiais, as coisas que estão vindo, né? Eu não me lembro bem o que foi, mas teve um texto ano passado que uma professora de literatura deu e que gerou [um conflito], os pais vieram, queriam saber, não me lembro bem o que foi, mas tinha alguma coisa a ver com isso, né?

A psicóloga explicou que as mães falaram com a professora de literatura a respeito do texto e que esta explicou a sua finalidade. De maneira geral trouxe que o próprio vestibular colocava essas questões. Por outro lado, falando de possíveis trabalhos com fotos, árvore genealógica, etc., explicou:

PsiEp1 - Olha, geralmente quando tem atividade assim, é mais educação infantil, a Y. [psicóloga responsável pelo setor Infantil] talvez soubesse responder melhor que eu isso... atividades que você faz a linha, o irmãozinho, o pai e a mãe, né? Mas, o que eu sei que geralmente, por exemplo, na foto da mãe surge aquela mãe, aquela mãe que é a mãe, né?[a mãe adotiva] É...e assim os questionamentos geralmente a gente faz com que a família responda isso, você devolve pra família... às vezes a mãe não sabe o que dizer, e aí a gente chama... mas... é... eu acho que isso é sempre tratado de uma maneira que você nunca invada o espaço da privacidade que a família estabeleceu, né? Não acho que, a escola não pode fazer isso, a gente pode ajudar essa família a funcionar, mas a gente não pode antecipar se aquilo que a criança precisa saber ou não, né?

Nessa fala, no mesmo sentido da fala da coordenadora da escola particular 2, se destaca uma preocupação da escola em não invadir um determinado espaço da família – mas os projetos e atividades que trabalham as questões íntimas, como vimos no capítulo anterior, continuam sendo propostos. As profissionais da escola particular 2 também destacaram que as apostilas e materiais utilizados precisaram mudar ao longo do tempo:

PsiEp2- [...] Então a gente, principalmente ela como coordenadora pedagógica, a gente vê assim, que o próprio material foi [mudando], porque antes era assim, bem estrutural mesmo: pai, mãe, avô, avó [...] Antigamente era assim [...]uma

característica que você herdou do seu pai.... né? Uma característica que você herdou da sua mãe, né? Então era uma coisa muito assim...

CEp2- Direcionada

PsiEp2- Bem direcionada, hoje não existe mais...

CEp2- É da família, com quem você se parece...[...] Tem algum traço da personalidade?... Então não é só o físico...

PsiEp2- [...]e mesmo assim, e também eu acho que questão da própria matrícula, as coisas, que antigamente eram pai e mãe, hoje são responsáveis[...]

Nessa cena vemos um movimento das apostilas no sentido das próprias perguntas a respeito, por exemplo, dos trabalhos de identidade e de família. Interessante destacarem atitudes semelhantes que podemos ter com alguém da família, como, por exemplo, gostar de comer bolo com requeijão, o que não tem, que se saiba, muita conexão com questões de hereditariedade. Também falam das fichas de matrícula, de uma mudança de termos, não mais “pais”, mas responsáveis. A diretora da escola pública 1 comentou e explicou como era o material apostilado, para o trabalho com a família:

DEpb1 - É, essa questão de árvores genealógica, linha do tempo, até tem um material que elas [professoras] trabalham, essa linha de tempo, quando eles eram bebês, trazem algumas fotos, tal... e... essa questão da constituição familiar, até é interessante o material que eles tem, tem várias carinhas, e eles montam a família, então às vezes aparecem duas mães, ou então a avó, e não tem a figura do pai, entendeu? Não é aquela coisa estigmatizada, tem que ter pai, mãe, não... né?

[Em outro momento da entrevista]

DEpb1- Na verdade, poderia até mostrar o material pra você, tem carinhas, vamos supor de crianças, loirinhas, moreninhas e de pele negra, aí tem pessoas masculinas e femininas, daí podem ser os pais, né? Aí eles escolhem [...] a carinha pra depois fazer o corpinho e a paisagem da cena...Pra fazer essa contextualização, porque as vezes o rosto é difícil da criança desenhar, né? Então acho que foi uma maneira que o material achou... aí eles pegam algo próximo, de alguma característica mais marcante da família, da pessoa, e desenha depois o corpinho, e comenta se esse é o pai, se esse é a mãe, se é o avô, se é a vó, ou é outra pessoa as vezes num contexto aí que... faz parte da vida dele dentro da casa, né?

Esse foi um material, o das “carinhas”, com o qual entramos em contato. Esse é um exemplo bem concreto da maneira como as constituições familiares das crianças aparecem nas escolas, em seus trabalhos, previstos nas apostilas, tanto das escolas públicas quanto das escolas particulares. Assim, podemos pensar que há um movimento para que diversas configurações familiares apareçam e sejam abordadas em diferentes atividades escolares, o que vai na direção de uma não normalização das constituições familiares. Por outro lado, podemos apontar o que as profissionais escolares da escola particular 2 comentaram de casais homoafetivos femininos que tinham filhos biológicos (de uma das mães):

PsiEp2- [...] também tem os tipos de família aí, né? Que nós temos, não são várias, mas uma ou outra, de relacionamentos homoafetivos, né? Então, assim... a pessoa

vem, né? E fala minha companheira... né? Então...[...] não são vários casos, mas um [ou] outro, que antes também nem assumiam, né? Nem assumiam, [diziam] é a madrinha dele... é a uma amiga, né? Então, hoje tem mais também essa liberdade, acho que conta também aí, da mídia, né? Das maneiras como que é tratado tudo isso, né? O respeito [...] às diversidades, diferenças, nesse aspecto, aí, né, então é mais fácil você chegar e contar isso...

CEp2- E é bem interessante, porque tem as mesmas falas das famílias tradicionais, então... quando é a companheira... a mãe, a mãe biológica [fala] “mas quando a companheira chegar em casa ela vai conversar com ele...”(risos). Então toma essas posturas de dividir os papéis, de ter alguém que é mais enérgico, de alguém que cobra mais, igualzinho... igualzinho... fico olhando, mas ela que é a mãe [biológica]... vai esperar [a mãe adotiva]... então tem isso sim, de dividir responsabilidade em relação a educação mesmo[...].

Gostaríamos de destacar nessa cena o que vínhamos falando a respeito dos sentimentos de família contemporâneos: ao mesmo tempo em que se observa uma movimentação, famílias constituídas por duas mães, dois pais, famílias reconstituídas, etc., a referência que se utiliza continua sendo a família tradicional moderna - o pai que era utilizado como referência de firmeza e autoridade para com os filhos. Nessa família de duas mães, em que uma delas era mãe biológica da criança, a referência de autoridade era da outra mãe, a mãe adotiva. O que aparentemente surpreendeu a coordenadora: percebemos pelo trecho acima que a coordenadora esperava que a mãe biológica não tivesse que esperar uma ação mais enérgica por parte da mãe adotiva – o que nos trouxe um indício de um certo sentimento de que os laços biológicos teriam mais autoridade. Ao mesmo tempo, no decorrer de nossa conversa, isso não apareceu novamente. O professor Maurício Ribeiro de Almeida (2012) realizou um estudo de caso, em seu doutorado, a respeito da adoção de duas crianças por um casal homoafetivo e em seus resultados discutiu:

fidelidade aos padrões morais e educativos. Apesar da configuração familiar inovadora, os adotantes demonstram interesse de criar os filhos por meio de padrões educativos mais tradicionais, perpassando esses valores: a própria heterossexualidade, a importância da formação religiosa em uma comunidade cristã, evangélica e valorização da união como importante elemento na vida familiar. Desse modo, observa-se que a família não rompe com os valores cultuados nos modelos tradicionais de família e que ancoram psicologicamente a conjugalidade e parentalidade (p. 201).

Nessa citação, Almeida (2012), cujo estudo de caso era de um casal homoafetivo masculino, pareceu apontar alguns elementos no mesmo sentido que a coordenadora da escola particular 2 comentou: a família homoafetiva procurava passar determinados valores tendo como referência a família “tradicional”. Almeida (2012) também escreveu que havia uma divisão de papéis entre os dois pais – um saía e trabalhava, provendo a família financeiramente,

e o outro cuidava das crianças e ficava em casa. Também escreveu de uma expectativa de que eles, como pais, fossem figuras de autoridade e impusessem limites às crianças.

Ainda com relação a adoção por casais homoafetivos, podemos destacar uma experiência de Camila, membra do GAA, a respeito de uma atividade escolar do filho:

Camila – Já tem pensando no geral, nas diversas formas de família. Já tem escola que já tem trabalho já, na realidade, é focado na diversidade [...]. O X. [filho adotivo de Camila] quando ele entrou na escola, foi no segundo ano, aí ele, em História, ia ser trabalhado família... [Pensei] Meu Deus, logo agora? Não poderia no ano que vem e tudo? [...] Então, aí eu já fui atrás, já corri atrás de um livro sobre adoção e... adoção homoafetiva, é assim, como trabalhar com as crianças para que eles entendam? Aí eu encontrei um livro que chama “Eu tenho duas mães”, do Márcio Martelli, que é lindo, lindo, [...] ele contando que teve duas mães, de que forma que foi isso [...] mas tudo em poesia para criança. [...] Então foi muito, muito legal... Aí o X. falou assim... [...] “ah, tem coisa que não é certa a respeito de família”... – [pensou] Jah, meu deus, o que que foi, né? [...] a professora leu o livro? – X: “não, ela leu o livro” –Mas, e as crianças, as crianças falam, né? [...] Aí eu falei, [...] o que eles acharam? – X: “não mãe, eles adoraram, tudo, contei nossa história, [...] foi muito bom, mas o Y. não tem nem pai nem mãe, ele vive com a avó... e ele ficou muito triste, porque não tinha a família dele lá, a minha também não tinha, mas eu levei o livro...”

Nessa cena, Camila não só comentou do trabalho a respeito da diversidade que muitas escolas já fazem, mas falou de sua experiência em levar material para a escola trabalhar com o tema da família homoafetiva, além da família adotiva. Inesperado o desfecho dessa história: Camila ficou preocupada que tivesse acontecido algo com o filho quando ele abordou como era a sua constituição familiar, pois o menino chegou dizendo que algumas coisas não eram certas, quando o que o tinha incomodado na realidade era a história do colega, criado pelos avós. Camila ainda falou, em nossa conversa, sobre sua experiência na secretaria de educação, quando algumas professoras perguntavam o que fazer em determinadas situações de diversidade, e que ela respondia com instruções simples que poderiam servir a diversas constituições familiares, como: “me traga a primeira foto com a família”, ou “do nascimento de vocês em sua família”, etc.

Assim, de maneira geral, podemos destacar um movimento nos materiais didáticos na forma de trabalhar as questões familiares com as crianças e os adolescentes. Por outro lado, não entramos em contato, com as profissionais escolares, com materiais que abordassem especificamente situações de adoção. Foi em nossas conversas com membras do GAA que mais materiais pedagógicos apareceram. Uma outra membra do GAA, Mariana, que era mãe adotiva e professora em uma escola, disse que ela já tinha trabalhado um livro com os adolescentes sobre adoção: *Diário ao Contrário*, de autoria da professora Sônia Barros. Trata-se de um livro infanto-juvenil que lemos antes de nossa conversa com Mariana, e que procura prender a

atenção do leitor através de um “diário ao contrário”, em que a personagem principal, Dudu, de 13 anos, começa contando de seus dias atuais e volta até o dia em que foi efetivamente adotado, dois meses antes.

Os materiais e as instruções também demonstraram a importância de experiências práticas: o material das “carinhas” já utilizava uma terminologia focando relações amplas de família com as crianças; as mães adotivas que trabalhavam na área da educação traziam um manejo muito tranquilo com a diversidade de constituições e situações familiares presentes nas escolas. Portanto, durante a pesquisa pudemos acessar vários materiais disponíveis para as escolas trabalharem as constituições familiares adotivas.

6.3. Problemas de aprendizagem e adoção – situações de rejeição e questões emocionais

Outros estudos que Veloso (2015) abordou em seu livro, bem como outros que lemos, vão retratar como a adoção pode vir a se configurar nos discursos dos educadores como principal causa de possíveis problemas de aprendizagem e comportamento. Pensamos, através do estudo da relação família e escola ao longo do tempo, que essa busca por uma causa para problemas de aprendizagem e de comportamento na escola em questões específicas do aluno se situa como pano de fundo para que a adoção por vezes seja a causa escolhida:

no atendimento psicopedagógico é necessário ouvir a criança ou adolescente, a família e a escola. Ao visitar a escola, quase sempre, nos deparamos com profissionais que atribuem a dificuldade do aluno a questões pessoais. No caso do aluno filho adotivo, e, principalmente, vindo de uma “adoção tardia”, ou seja, adoção após dois anos de idade, o problema é associado à adoção (VELOSO, 2015, p. 89).

Veloso (2015) escreveu sobre um atendimento que realizou com um aluno adotivo, que tinha sido adotado aos sete anos de idade e que estava manifestando muitas dificuldades de aprendizagem. Quando ela foi à escola conversar e perguntou como esta poderia ajudar o aluno, ouviu como resposta: “Com essa história de vida, vindo de abrigo, com tantos problemas na família biológica, fica difícil para o professor fazer alguma coisa” (VELOSO, 2015, p. 89). Essa resposta tem relação com a discussão que apresentamos em que, em muitas situações, não é propriamente a adoção que se configura como problema, mas a busca em origens biológicas, em experiências de primeiros anos de vida, etc. que muitas vezes enfraquece a procura de ações educativas que permitam ajudar o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Parece que

temos nessa situação a mesma justificativa para o fracasso escolar de alunos de famílias pobres, que trabalhamos com o texto de Patto (1990/2010). Por outro lado, em nossas conversas com profissionais escolares, já destacamos que a linguagem de justificar problemas de aprendizagem pela adoção não é comum. No entanto, como veremos a seguir, as psicólogas escolares observaram uma associação entre rejeição na infância e possíveis problemas de aprendizagem:

PsiEp2 - Então não é algo muito comum de ser conversado dentro da escola... eu não sinto que é porque evitam, sinceramente não sinto isso, eu acho que, a maioria porque já assumiu isso, é bem resolvido, não... não tem tantas questões, mas... é... é o que eu te falei, coincidentemente, uma boa parte de casos sérios que eu tenho são de crianças adotadas....

Nessa parte da conversa aparece a associação entre adoção e percursos escolares mais difíceis como uma coincidência. Importante destacar que nós perguntávamos explicitamente para as profissionais escolares a respeito dessa associação (adoção e possíveis problemas de aprendizagem e/ou comportamento), e a resposta comum era a de que a adoção em si não estava relacionada a esses problemas, se fosse bem trabalhada na família. As profissionais da escola particular 2 explicaram que:

CEp2- [...] todos os casos [de crianças adotadas] aí que a gente tem, muito pelo contrário... e, assim, eu acho que a gente dá sorte, né? As crianças que vem pra cá... são crianças que a família já tem um outro perfil... acho que se você fizesse essa mesma pergunta numa escola de periferia, por exemplo...[...] o retorno ia ser totalmente diferente, então a questão social, a família que ela vai...

PsiEp2- ...Que ela tá inserida...(ao mesmo tempo)

CEp2- ...É que ela está ali inserida, contribui demais para que esse, essa dificuldade ou, não apareça... então tem todo um respaldo... [...] Agora se deixar a criança por si, né... num outro tipo de instituição, e tudo mais, eu acho que daí aparece... então eu acho que é o meio social [que] interfere demais...

[...]

PsiEp2- Não é só o biológico, né? Eu falo que é o principal, porque nós temos casos de crianças que são, né, que não são adotadas, não passam por esse processo de adoção, e tem as dificuldades comportamentais... tem as dificuldades de problemas de aprendizagem...[...] Até maiores do que... mas há um estigma mesmo, uma coisa meio assim, né?...[...] Ah, porque teve, porque é adotivo [...] Então vai ter um problema comportamental...

Nessa conversa com as profissionais da escola particular 2 se destaca, então, que o meio familiar adotivo afetava como as crianças iriam se desenvolver, dando ênfase ao ambiente social da família atual em que a criança se insere, e não nas famílias anteriores (biológicas). A psicóloga da escola particular 1 também reforçou essa ideia de que a família adotiva sendo bem “resolvida”, a criança adotada não manifestaria problemas de comportamento ou de aprendizagem:

PsiEp1- Uma boa parte [das crianças/adolescentes adotados nesta escola] está em acompanhamento, ou está com psicopedagoga, ou tá com fono, tá com psicólogo... é... e eu não sei, eu parto do princípio assim, se se isso acontece porque é adotado, é porque não foi uma coisa resolvida pro casal, eu acho que se o casal tem uma maturidade, e uma assertividade com esse filho, não necessariamente [vão surgir problemas]... Por que? O que é a dificuldade de aprendizagem senão coisas que vem vindo, vem vindo e você não olhou e fica tudo inacabado, e aí chega o momento em que trava, e o aluno não consegue mais entender a física, a química, a matemática, porque eu tenho impressão de que ele está muito recheado de outras coisas, e aí não cabe, né? [...] Me parece que... assim, quando você remete a família... é, você vê uma família que também não tem uma...[...] fortaleza, não tem assim, [...] uma estrutura,[...] até pra ter adotado esse filho, né? Às vezes são pessoas emocionalmente muito regredidas, muito comprometidas, é um casal que não se dá bem. E aí, gera isso, né?

Nesse trecho a psicóloga inclusive abordou uma interpretação sobre problemas de aprendizagem e comportamento – situações mal resolvidas, que não são trabalhadas, não são faladas, poderiam bloquear a aprendizagem. No entanto, as psicólogas das duas escolas particulares – e não podemos ignorar o fato de serem psicólogas -trouxeram a necessidade de um cuidado maior quando são crianças adotadas por uma possível marca da rejeição no início da vida, o que não apareceu de forma tão explícita quando a entrevista era realizada com outros profissionais (diretora, coordenadora, professora). Vejamos o que a psicóloga da escola particular 1 comentou a esse respeito:

PsiEp1- [...]é... não sei, eu particularmente como psicóloga acho que todos, todas as pessoas deveriam se submeter a terapia, partindo pelo menos de uns 6 anos de idade aí, para ir resolvendo essas questões né? Eu imagino que uma adoção já vem de uma rejeição materna, paterna, aí, você entra numa outra família com a possibilidade... Se filhos de pais naturais de repente sentem rejeição, sentem falta de afinidade, sente dificuldade de relacionamento, sente falta de intimidade, não é o fato de ser mãe, mãe-filha, pai—filho, pai-filha, e o fato de ser da mesma família não significa que você tenha intimidade suficiente para conseguir dizer das suas dores, das suas coisas, né? E eu tenho impressão de que um filho – [...] porque tem o adotado que é pequenininho, bebezinho, tem o adotado que é maior - claro que conforme vai passando o tempo, [são] mais coisas que você tem na sua vida, né? Mais adversidades, mais coisas boas também, mas se isso não for lidado, trabalhado, naturalmente que em algum momento, isso vai estourar, quer seja na aprendizagem, quer seja na atitude, no seu comportamento rebelde, no uso de droga.. então, eu tenho impressão que assim... a adoção, vamos dizer seria para ter um cuidado maior até com essas coisas, né?

A psicóloga destacou que em famílias não constituídas pela adoção essas situações difíceis também acontecem, que não é a adoção em si que traria questões, mas a maneira como seria lidada pela família. Por outro lado, comentou que a rejeição que estaria presente na história de vida das crianças adotadas traria uma necessidade maior de cuidado e atenção por parte da

família e da escola, de um acompanhamento maior. A psicóloga da escola particular 2 também falou de rejeição e adoção. Essa psicóloga, no entanto, abordou um uso das histórias de rejeição por parte dos alunos como maneira de se conseguir alguns privilégios. Explicou, por exemplo, que a adolescente que tinha sido adotada com 8 anos às vezes intensificava determinadas situações de sua infância de forma que os colegas lhe dessem mais atenção, o que a psicóloga denominou como “vitimização”. Mais adiante, quando perguntamos sobre a relação entre adoção e possíveis problemas de aprendizagem e/ou comportamento, fez uma ligação entre rejeição e adoção:

PsiEp2 – [...]A gente sabe que toda... eu falo assim, todo o processo de adoção, e principalmente, e todo o filho [...] adotivo, não é uma regra isso, né? Mas... assim, tem um processo que passou pela questão da rejeição durante a gestação... né? Então por mais que depois [...] foi trabalhado... Mesmo essa questão pelos pais agora adotivos, essa questão social, afetiva, que foi superado, mas ele já tem dentro dele essa questão da rejeição, né? Então assim, você tem que trabalhar muito depois, né, essa coisa [...] afetiva, [...] de amar, de fazer com que ele não entre nesse jogo, porque eles entram nesse jogo, né? Eu não vou, muitas vezes, numa fase meio rebelde, “você não é meu pai mesmo, você não é minha mãe”, então você tem que retomar: “sou seu pai sim, sou sua mãe sim...” né? E ser mais pontual, porque senão eles fazem esse jogo... [...]Mas, assim, dentro dele, eu acredito que já tem essa questão mesmo da rejeição, né? O fato dele não [...] ter ficado com a mãe biológica, já tem eles assim... “por que que eu fui deixado”? Por que, né? Eu falo porque eu tenho experiência, porque eu tenho um irmão adotivo, né? Hoje já está com 34 anos, mas assim, em alguns momentos... passam por isso, eles fazem esse jogo emocional, né? [...]Então a gente tem que trabalhar muito e fazer com que eles sempre tomem, né? “Olha, você está inserido nessa família, a gente te ama, você faz parte dela... né, você é filho tanto quanto o seu irmão”, né? E aí, sempre coisando... porque senão eles entram nesse jogo mesmo de vitimização que eu falo, que tem as coisas assim, né... ou eu posso querer mais... então é a mesma questão que eu acho... isso são hipóteses...

Nesse trecho de nossa conversa, a psicóloga da escola particular 2 também abordou que o sentimento de rejeição na criança adotada iria afetar de alguma forma seu desenvolvimento e comportamento, mesmo que fosse através de uma certa “rebeldia” – dizendo para os pais adotivos que não são seus pais – fosse através dos “jogos de vitimização”. A psicóloga esclareceu que conversava sobre isso com as famílias adotivas, pois algumas relatavam que os filhos faziam esse “jogo” com elas – e que era um jogo que permitia que recebessem alguns mimos – e que a psicóloga orientava a família a “não entrar no jogo” e a explicar que os filhos adotivos eram filhos como quaisquer outros, reafirmando o amor e o carinho, sem ceder aos pedidos realizados por meio dessa estratégia. Apontamos que talvez seja necessário, algumas vezes, “entrar no jogo”, tendo consciência do que está sendo feito. Novamente, a questão não seria “mimar ou não mimar”, “jogar ou não jogar”, mas o cuidado no entendimento de algumas atitudes dos filhos.

Outra situação que contou e que pareceu trazer esses privilégios por meio de histórias de adoção foi a de uma menina que, há muitos anos atrás, começou a dizer, a fantasiar, que era adotiva. A coordenadora e a psicóloga relataram que começaram a achar que talvez a menina realmente fosse adotada, pois ela contava detalhes, até que ela disse que a mãe estava grávida e a mãe não estava. Assim, tiveram certeza de que se tratava de uma fantasia dela:

PsiEp2 - [...]Tem crianças que até fantasiam, lembra, a gente tinha aluna que falava que ela acreditava que ela era, lembra CEp2?

CEp2- E não era...

PsiEp2- Então a gente começou a ficar até em dúvida, porque a gente falava assim: “será que os pais que não estão querendo contar pra gente?” Porque ela contava assim, com riquezas [...] de detalhes, aí... e não era... ela achava bonito... ser [adotada]... né? Fazer parte assim desse projeto, ser adotiva, tal.. Então ela fantasiava, a gente teve que trabalhar esse outro lado, encaminhá-la pra terapia, porque daí ela começou a entrar num mundo, né, CEp2.? Que não era o real... era uma fantasia... muito assim... daí a gente começou a perceber que isso começou a acentuar, pelo fato dela falar que a mãe estava grávida, e daí a mãe não estava...

Essa cena exemplifica muitas teorias psicológicas que destacam um sentimento das crianças e adolescentes, numa determinada idade, de não pertencerem à família, de serem adotados. Não vamos nos adentrar nessas teorias, queremos ressaltar o encantamento com a adoção que aparece nessa situação. Quer dizer, duas estratégias em que a adoção se configura como forma de privilégios: a possível adoção como um jeito de conseguir mais coisas e a adoção como fantasia, como querer fazer parte de um projeto maior da família.

Através das nossas conversas com as psicólogas das escolas particulares gostaríamos de apontar o papel das teorias psicológicas em fortalecer a associação: rejeição na infância – adoção – problemas de aprendizagem e de desenvolvimento. Em nossa formação como psicólogos, como já abordamos em outros capítulos, aprendemos, muitas vezes, a deixar de observar o contexto atual em que a criança e/ou adolescente se desenvolve e a dar atenção quase que imediata para acontecimentos anteriores, precoces, de suas vidas. O perigo desse olhar tão atento às experiências anteriores é quando ele nos impede de perceber as rupturas possíveis nas ações do presente.

Em relação ainda à associação entre problemas de aprendizagem e/ou comportamento e a adoção, importante destacar que as adoções tardias (após os dois anos de idade) se configuram em alguns estudos como envolvendo maiores preconceitos por parte da sociedade em geral e por parte dos educadores. A psicóloga da escola particular 1 comentou que a criança que foi adotada recém-nascida talvez trouxesse menos questões. Comumente, se pensaria que com bebês a influência da família adotiva seria maior e que, dessa forma, crianças adotadas

tardiamente tenderiam a manifestar mais comportamentos que teriam como causa a criação e herança hereditária da família biológica (VELOSO, 2015):

as falas das entrevistadas [educadoras] confirmam a atual cultura da adoção no Brasil, que privilegia a adoção de recém-nascidos. Esse tema foi estudado por Camargo, Ladvoat e Vargas, que analisam o mito de que na adoção tardia, a criança mais velha estaria marcada pelo abandono, pela rejeição, pela institucionalização, tornando-se quase impossível adaptar-se à família adotiva. Baseados nesse mito, muitos pais não optam por adotar uma criança mais velha. Cabe acrescentar que Camargo, considera que a adoção tardia não é fadada ao insucesso e que os pais que fazem essa opção estão desconstruindo um mito e quebrando um paradigma (p. 114-115).

Para além desses mitos, as adoções tardias também costumam ser aquelas em que a filiação adotiva fica mais evidente para as outras pessoas, na medida em que possibilita que pais mais velhos, na meia idade, por exemplo, tenham filhos pequenos adotivos e também filhos biológicos adultos; ou que os pais surpreendam as famílias e amigos aparecendo de repente com filhos maiores; ou, tanto em situações de adoção tardia quanto de adoção de crianças menores, em situações de adoções inter-raciais. (SCHETTINI, 2007). As adoções de bebês também podem carregar o perigo de se desconsiderar a história anterior à adoção da criança (PONTES et al., 2008), ou que se omita por completo a história de adoção por meio de um segredo familiar.

Ainda com relação à associação adoção – problemas de comportamento e/ou aprendizagem, a pesquisa de Pontes et al. (2008) tinha como objetivo principal “a identificação de campos psicológicos não conscientes sobre os quais se sustenta o imaginário social de professores em relação à criança adotiva” (p. 498). Nesse estudo eles encontraram dois campos temáticos a partir dos quais a adoção apareceria no imaginário dos professores, não consciente, os campos: “abandono infantil” e “infertilidade”. O último se refere ao fato da motivação pela adoção aparecer ligada a problemas de infertilidade dos casais – a adoção configuraria como uma maneira de constituir família quando a maneira biológica não era possível. Já o campo do abandono apareceria quando “uma sintonia imaginária entre o participante e a figura desenhada, que se faz em termos de uma sensibilização em relação ao sofrimento, à angústia e às decepções das crianças que esperam por adoção.” (p. 499). Essa é outra pesquisa que enfatizou o vínculo entre rejeição e possíveis problemas de aprendizagem e ou comportamento.

Pensamos que levar em consideração um efeito de uma possível rejeição na infância pode ser extremamente importante em determinadas situações, desde que não seja o único efeito pensado e analisado. Colocar a associação “rejeição na infância leva a problemas de aprendizagem” como principal hipótese de intervenção carrega o perigo, como já abordamos, de não potencializar ações possíveis dentro do próprio ambiente escolar e somente indicar como intervenção possível o encaminhamento para outros profissionais.

Por outro lado, se temos na visão das psicólogas com quem conversamos um peso do aspecto “rejeição”, também podemos afirmar que a maioria das profissionais escolares, se não falaram da rejeição, ressaltaram questões emocionais afetando o desempenho escolar. Em todas as entrevistas realizadas com as escolas a questão afetiva e emocional foi colocada como interferindo diretamente na possibilidade de aprendizagem e nos comportamentos das crianças no ambiente escolar. Como pudemos ver, as diferentes situações, adoção, divórcio, devolução, apareciam como interferindo na aprendizagem quando afetavam emocional das crianças/adolescentes. Com a professora da escola pública 2, responsável pelo que denominavam “Laboratório das Emoções”, essa associação apareceu desde o início de nossa conversa de maneira mais evidente.

ProfEpb2 - Então... [...] aqui [no Laboratório das Emoções] nós trabalhamos as emoções e os sentimentos das crianças, né...[...]As crianças, nós acreditamos, que se nós tivermos o equilíbrio dessas emoções, desses sentimentos, sabe, a aprendizagem vai fluir melhor, e tudo na vida vai fluir melhor, né? Então nós precisamos ter esse cuidado, acolher as emoções e os sentimentos, né?[...]As crianças elas veem pra cá, quando tem necessidade, algumas crianças quando são indicadas, por alguma razão, seja um luto, seja algum problema de comportamento dentro da sala de aula, seja uma tristeza profunda, alguma coisa que a professora observe, aí [...]... a criança é convidada pra vir pra cá, a gente bate um papo, conta historinhas, nós trabalhamos com biblioterapia...[...]Contação de histórias, conversas, né? Roda de conversa, aqui já fica disponibilizado em roda em função do bom bate papo [...]

[...]

ProfEpb2- Tem esse caso, mas nós temos outros casos que as dores da vida, né? Então a criança vive, né, violência na agressão, violência sexual dentro do lar, aí ela vai pra adoção, então... lógico que ela vai trazer dificuldades...Ela tem dores, mas não é por causa da adoção, é a história da vida dela... então nós também vivenciamos essas coisas ao longo do tempo...

Assim como vínhamos abordando, a adoção dificilmente apareceu como uma causa em si de possíveis problemas de aprendizagem ou de comportamento, o que se destacaram eram as histórias de vida, os segredos, os conflitos familiares, que poderiam dificultar a aprendizagem e as atitudes dos alunos. A diretora da escola pública 1 também falou dessa associação entre o emocional e problemas de aprendizagem: “*E ela é bem complicadinha também... deve ter algum problema, porque a gente sabe que o emocional interfere no intelectual, né?*”. Em outro momento da conversa, a diretora também ligou as atitudes mais contestadoras, mais desafiadoras, agitadas de seus alunos às suas vidas de luta, de dificuldade, e ressaltou a maneira como a escola poderia intervir:

DEpb1- Então, eu brinco sempre tem que ter uma linha muito tênue aqui de tratamento, em dar afeto, mas você não pode passar a mão na cabeça nem pegar no colo, que eles aproveitam, que... eles querem muito isso, e eles depois, quando eles têm, eles não sabem repartir...

As profissionais das escolas particulares também abordam as dificuldades emocionais como causa para possíveis problemas de aprendizagem ou de comportamento. A psicóloga da escola particular 1, por exemplo, comentou, a respeito do menino que tinha sido devolvido duas vezes até ser adotado pela sua atual família: “*Então, naturalmente que para esse aluno, ele tem sequelas emocionais violentíssimas, ele tem muito medo de ser abandonado. E ele extravasa isso, [...]ele é agressivo, ele é impulsivo[...]*”. Mesmo quando a psicóloga salientou as dificuldades maiores que via em crianças adotadas, a rejeição estava diretamente articulada às consequências disso no emocional. Não podemos deixar de destacar que, mesmo que essa relação seja colocada em todas as entrevistas de alguma forma, ela é muito mais reforçada e evidenciada quando estamos conversando com as psicólogas.

Por outro lado, ao abordar questões emocionais, a família aparece novamente como principal responsável pelos eventuais problemas de aprendizagem e de comportamento – afinal, muitas das situações que trazem “sequelas” emocionais referem-se aos conflitos familiares que os alunos vivem:

PsiEp2- E eu falo que os casos aqui, posso pôr 85, quase 90%, né CEp2? problemas de aprendizagem mesmo, comportamentais, a gente tem, mas é um número muito pequeno, em relação aí a problemas mesmo familiares... então, eles [família] ligam, mesmo [para a psicóloga escolar], pra buscar orientação... né? De situações fora da escola, né? Situações mesmo de vida deles, de família, de conflitos particulares... né? Conflitos que há em casa... dessa dinâmica familiar... a maioria dos nossos atendimentos, se você for buscar aí a causa, né, do comportamento dessa criança, é tudo devido ao relacionamento familiar, né? Então a maioria dos meus atendimentos hoje né nessa orientação mesmo... é fora... orientação, eu falo assim, a gente faz todo um trabalho, porque psicólogo escolar nada mais é do que fazer um trabalho de prevenção, né?

Relacionados às questões emocionais também estão os segredos familiares interferindo nas possibilidades de aprendizagem. Encontramos uma associação que é realizada entre problemas de aprendizagem e problemas emocionais e afetivos nas famílias, e os segredos familiares se configuram como um exemplo dessa associação. Relata-se que as crianças percebem, ainda que sem ter consciência disso, os segredos que as famílias mantêm e que isso poderia fazer com que manifestasse um desinteresse por aprender de maneira geral. Não saber a respeito da própria adoção se configuraria, assim, como um segredo familiar:

parece que os discursos das profissionais entrevistadas [do estudo de Veloso] confirmam os resultados encontrados por pesquisadores como Ladvoat, Shettini, Wever, Polity, Maldonado, Fernandez, que estudaram a repercussão do segredo sobre a adoção mantido pelos pais adotivos na aprendizagem e comportamento de seus filhos. Os autores salientam que a cultura de adoção no Brasil valoriza muito os laços consanguíneos na formação familiar, fazendo com que muitos pais optem em não

revelar a história adotiva para seus filhos, com o objetivo de proteger a família do preconceito social (VELOSO, 2015, p. 119).

Destaca-se, assim, que quando a adoção é mantida em segredo, isso pode afetar a aprendizagem dos filhos adotivos, ao mesmo tempo em que, mesmo se conhecida pelos filhos adotivos, “(...) essa angústia pode estar presente, pois os pais não se sentem à vontade quando a criança volta ao assunto. Assim, essa [criança] entende que sua história deve ser mantida em segredo” (Veloso, 2015, p.80). A cena da menina que ficou sabendo que sua colega era adotada nos trouxe a dimensão do segredo em torno da adoção, por exemplo.

Outras duas situações se associam à dimensão do segredo na adoção (WOILER, 1987, apud SCHETTINI, 2007): a adoção “não revelada” e a “revelação inadequada”. Pela primeira, compreende-se a situação em que a criança não teve acesso a informação de que era adotada – nesse sentido podemos novamente nos questionar sobre a possibilidade de acesso a sua história que está na lei 12.010. A segunda situação estaria ligada a uma circunstância em que a revelação da adoção se daria de forma “(...) traumática, abrupta, por terceiros ou estranhos, de modo superficial, precoce ou tardiamente, seja por uma ou por mais de uma dessas condições”. (SCHETTINI, 2007, p. 52). Já comentamos sobre a dúvida – contar ou não contar? – que alguns pais possuem em relação à escola. Em algumas das falas das profissionais escolares entrevistadas era defendida a posição de que a escola deveria saber, para ter mais condições de intervenção com a criança e/ou adolescente. Por outro lado, abordamos como a escola está em um movimento de saber mais informações do funcionamento familiar e os perigos envolvidos nisso.

Alguns autores da área da adoção defendem que as famílias adotivas contem para as escolas a respeito da adoção de seus filhos, ao mesmo tempo em que trazem elementos explicativos para que as famílias adotivas não o façam, associados ao medo de que as crianças venham a sofrer preconceitos dentro da instituição escolar:

movidas pelo medo do preconceito que possam sofrer dentro da escola por parte dos profissionais, dos alunos e suas famílias, muitos pais adotivos não revelam a adoção de seus filhos para a escola e ainda os orientam a manter o segredo sobre as suas histórias de adoção. Além disso, alguns pais procuram a escola para solicitar que não sejam realizados trabalhos abordando temas como família, com receio de despertar a curiosidade dos filhos que não sabem da adoção ou no caso de saberem, não expô-los ao preconceito dentro de sala de aula (VELOSO, 2015, p. 141).

A pesquisa de Veloso (2015) também indicou a necessidade de uma formação por parte dos profissionais da educação com temas ligado a adoção, a família e a inclusão de maneira geral. Um dado relacionado a essas questões de segredo familiar e revelações é o de que as crianças que souberam de sua adoção após os dois anos de idade tiveram uma maior incidência de dificuldades escolares quando comparadas com aquelas que souberam antes dessa idade

(SCHETTINI, 2007). Isso parece fortalecer a necessidade de que se aborde com os pretendentes à adoção como contar a respeito da adoção para seus filhos.

A professora da escola pública 2 destacou, a respeito da associação entre problemas de aprendizagem e/ou comportamento com a adoção, que diferentes histórias possuíam maneiras de lidar também diversas:

ProfEpb2 - Né? Ao longo do tempo dos meus 30 anos, eu vi vários casos... casos de crianças com síndrome de down que foram adotadas, duas, a coisa mais linda, aquela família mais linda, sem problema nenhum, né? E casos que teve adoção e a pessoa tinha dificuldade de lidar e, falou, “ai, porque é adotado”, não, mas será que é por aí, né? E a história? Eu coloco pra você, cada caso é um caso, desde que você, você vai adotar a criança e a história que a precede...

A professora, nesse trecho, comentou sobre a questão de adoções consideradas na literatura da área como sendo muito mais difíceis de acontecer – adoção de crianças com deficiências, adoções de grupos de irmãos (eram duas crianças), etc. - ocorrendo de uma maneira tranquila, sem conflitos com a família ou o depósito de culpa por eventuais dificuldades na adoção. De maneira geral, podemos dizer que a adoção não foi associada diretamente a problemas de comportamento e/ou aprendizagem na escola. A adoção, portanto, aparecendo nas escolas, traz uma diversidade a mais para ser trabalhada, uma diversidade relacionada às configurações familiares, aos modos de relação. Para além disso, entramos em contato com alguns projetos desenvolvidos em escolas que procuram evidenciar outras maneiras da adoção afetar as atividades educativas. Vejamos um desses projetos.

6.4. Adoção na escola: um exemplo de trabalho desenvolvido

Realizamos uma única entrevista com uma membra de um outro GAA do Nordeste brasileiro, que chamaremos de Betina. Procuramos realizar essa conversa pois sabíamos que era um GAA que possuía um trabalho bem consolidado com escolas. Betina, que também era psicóloga e mãe adotiva, explicou quais ideias de adoção e de atitude adotiva procuravam desenvolver junto às instituições educativas. Vejamos um trecho dessa conversa:

Betina - [...]a gente saiu assim do âmbito restrito da família adotiva especificamente falando, nós ampliamos esse conceito de adoção para outros contextos, né? Hoje nós trabalhamos assim abertamente a necessidade de que todas as famílias precisam adotar seus filhos, que a adoção precisa estar em todas as famílias, aliás, como disse a X que a adoção tem que ser a única opção, trabalhamos essa questão de que crianças

são geradas, né? E as pessoas que geram não necessariamente são pais, elas são genitores,[...] elas só se tornarão pais no momento em que elas adotarem os seus filhos afetivamente, né? Foi muito interessante, me lembro, numa capacitação que a gente deu numa escola, depois que ela terminou, tinha uma professora lá em prantos.[...] Chorando, e a gente ficou preocupado [e perguntou]: “o que houve?”, ela disse: “meu Deus, meu Deus, eu tenho que adotar o meu filho”[...] A própria professora se deu conta de que ela tinha apenas gerado e que estava faltando outras coisas, né?

Nesse trecho de nossa conversa, podemos entender que se luta nos GAA, como já vimos nos capítulos anteriores, por um tipo de compreensão da atitude adotiva, da adoção, não como o processo legal que substituiria a filiação biológica, mas como algo que precisa estar presente em todas as famílias – com vínculos biológicos ou não. Trata-se, a nosso ver, de uma forma de combater uma ideia de família muito ligada a laços biológicos. *Adotar* como doar-se, dar afeto, dar carinho. Destacamos nessa fala também uma preocupação de se enfatizar a necessidade de laços afetivos entre os membros de uma família – as famílias se ligariam não por laços de sangue, mas por laços de afeto. Gerar o filho não criaria de imediato a necessidade de criá-lo, de ser tornar “pais”.

Mais do que isso, percebemos ao longo de nossa conversa que a atitude adotiva foi colocada como forma de acolhimento e se tornou estratégia para se trabalhar as diferenças nas escolas – acolher e respeitar as diferenças. Essa temática do acolhimento das diferenças e do respeito tem sido um desafio para muitas escolas – em diversos momentos de nossas conversas com profissionais escolares “acolher” parecia a palavra de ordem. Trata-se de uma temática também muito atravessada por processos de judicialização da educação, com processos ligados ao que se tem definido como “*bullying*”:

Betina: [...]É, conhecendo o valor, a importância desse projeto, em 2011 o Tribunal de Justiça, no intuito de abrir-se [...] mais à comunidade, de estreitar laços com a comunidade, com a sociedade no sentido geral, eles convidaram o GAA para uma parceria, então hoje nós temos além do nosso projeto “Adoção na escola”, que é para as escolas particulares, nós temos o projeto “Adoção e cidadania na escola”, que é uma parceria com o tribunal e a Secretaria de Educação do Estado. E esse projeto está sendo feito nas escolas públicas, estaduais, principalmente aquelas escolas onde o índice de violência é maior, veja que interessante? Nós vamos trabalhar a adoção dentro das escolas, com índice de violência [maior], então o foco não é somente a família adotiva [...] Então a gente está trabalhando de uma forma mais ampla, e mais abrangente contemplando mais coisas, né? [...]As portas se abriram a partir do momento em que nós ampliamos essa abordagem. Foi um processo muito interessante. [...] A criança tem direito à adoção, seja a família biológica, seja numa adotiva se não puder a biológica, então a gente ampliando isso, a gente está falando muito na construção de uma sociedade mais adotiva, do ponto de vista humano, né? Do ponto de vista da cidadania, do ponto de vista da consciência social [...] então veja que é um conceito que se expande de uma forma assim bem fantástica, tá certo? [...]

Já comentamos alguns dos perigos de um uso muito amplo de “adotar”. Nesse trecho da nossa conversa, por outro lado, Betina trouxe algumas das potencialidades de se expandir a ideia de adoção para uma atitude de cidadania. Abordou também a ideia de que é necessária a construção de uma sociedade mais adotiva, que esteja mais aberta às diferenças, que essas possam ser acolhidas. Nesse sentido, Betina contou de projetos realizados em outros Estados, que também utilizavam a adoção como forma de trabalhar as diferenças, não focando em passar para as escolas somente um jeito de lidar com crianças e famílias adotivas. Esse trabalho parece evidenciar a *formação* na área da adoção, incluindo os grupos de apoio à adoção como formadores das próprias instituições educativas, levando a ideia de adoção para trabalhar outras temáticas que aparecem no ambiente escolar, como situações de conflitos e violência entre os alunos. Dessa forma, a adoção parece ser utilizada nesse projeto justamente como ferramenta de provocar *laços afetivos*. Poderíamos pensar, a partir das nossas conversas com membras do GAA e com educadores, que a adoção *afeta* – cria afetos – (n)os ambientes educativos.

7. Adotando a adoção a partir de processos de formação

Tínhamos como objetivo deste trabalho estudar e conhecer diferentes discursos e ações presentes em instituições educativas em relação ao tema “adoção”. Buscávamos os desafios que o tema adoção trazia para o ambiente escolar, bem como as práticas que poderia produzir. A partir desse amplo objetivo, nos preparamos para falar com profissionais que trabalham em instituições que denominamos como formativas: os GAA, que formavam pretendentes à adoção; os ENAPA, que formavam os grupos de apoio à adoção; as escolas, que formam crianças, adolescentes, incluindo também as famílias.

Como abordar os perigos de orientações dadas às famílias quando naquele mesmo dia tínhamos uma conversa marcada com pais de alunos, quando estes também nos pediam orientações? Como apontar para alguns perigos de um pensamento preventivo, quando percebíamos que as famílias adotivas estavam procurando e aproveitando o apoio dos fóruns e GAA? Destacamos três discussões que o nosso trabalho efetiva e uma que o atravessa: 1) a produção de subjetividade presente nas práticas cotidianas, como na legislação, na preparação dos pretendentes à adoção, nas conversas que se dão entre escola e família, etc. 2) o cuidado exigido para se falar/escrever sobre determinadas situações que podem fortalecer estereótipos que buscamos combater com essas mesmas práticas; 3) a constante necessidade de revisitar os efeitos de nossas intervenções enquanto psicólogos. A discussão que atravessa o nosso trabalho: a reverberação da pobreza nas histórias de adoção e nas justificativas para o fracasso escolar.

Ao resgatar os elementos históricos e sociais que constituem nossas compreensões a respeito da adoção, percorrendo a legislação brasileira, salientamos um movimento: a adoção passou de uma solução para resolver os problemas das famílias adotantes para se tornar uma prática de assistência à criança e ao adolescente. Analisamos, por exemplo, uma visão da criança e adolescente como *menores*, para se tornarem, com o advento do ECA, sujeitos de direitos. Além disso, ao apontar a maior inserção da área judiciária nas decisões de adoção ao longo do tempo, bem como nas práticas escolares (exemplificadas em situações como: definição das pessoas que podem buscar o aluno na escola; definição da pessoa para quem os profissionais escolares devem reportar o desenvolvimento escolar do aluno, etc.), compreendemos uma intensificação da judicialização da vida de maneira geral. Nesse sentido, resgatamos a ideia de produção de subjetividade através dessas práticas: a legislação que define quem deve buscar o aluno na escola produz profissionais escolares que precisam saber a respeito da vida familiar de seus alunos, que precisa da informação a respeito de um divórcio,

por exemplo. Um período de convivência e de guarda provisória produz a possibilidade de se fortalecer os vínculos entre pretendentes à adoção e criança, e produz também uma subjetividade que pode *devolver*. Produz também uma subjetividade que tem medo de ser devolvida.

As situações de devolução, em nosso trabalho, revelaram-se como motivadoras para a mudança na legislação com relação à obrigatoriedade de preparação dos pretendentes à adoção. Sabemos que muitos fóruns e grupos de apoio à adoção já faziam essa preparação antes mesmo da Lei 12.010/2009. A preparação dos pretendentes à adoção discute cenas em que, além de procurar fortalecer as novas relações instituídas nas famílias adotivas, aponta para possíveis dificuldades, tendo como uma de suas intenções evitar essas situações. As devoluções são situações limites que chocam, onde todos os envolvidos carregam tristezas: a família adotiva que não conseguiu adotar; a criança e/ou adolescente que retorna à instituição de acolhimento; a equipe da casa de acolhimento e da Vara da Infância e da Juventude que devem retirar o documento de guarda da família adotante, procurando novos pretendentes, etc. A criação de estratégias para combater situações de devolução, portanto, se faz muito necessária. No entanto, através do estudo da legislação brasileira, das normas de ser família que possuímos, das situações de pobreza que atravessam as histórias de adoção, podemos afirmar que a intenção da preparação de pretendentes à adoção não é suficiente para evitar devoluções e abandonos de crianças e adolescentes – muitos fatores, inclusive e principalmente históricos e sociais, constituem uma devolução.

Problematizamos, na prática de preparar e orientar famílias, as maneiras de dizer e escrever para famílias sobre o educar. Por exemplo, ao destacarmos em uma experiência de família adotiva a dificuldade que esta enfrentou quando o seu filho adotivo começou a mentir e a pegar coisas de seu colega, estamos orientando uma maneira de agir dos pretendentes à adoção caso seus filhos adotivos venham a ter o mesmo comportamento e estamos, ao mesmo tempo, fortalecendo a ideia de que crianças e adolescentes adotivos frequentemente mentem e pegam coisas dos outros. A partir de nossas conversas e participações em grupos de apoio à adoção, ressaltamos que a prática de preparar e orientar famílias exige um questionamento constante por parte dos profissionais: ao eleger uma determinada experiência adotiva, que efeitos estamos produzindo nos pretendentes à adoção? Nessa discussão gostaríamos de recuperar as colaborações do Professor Doutor Maurício Ribeiro de Almeida em nosso momento de qualificação. Em nossa qualificação o professor demonstrou a sensibilidade necessária para o trabalho na área da adoção, compartilhando algumas histórias em que a intervenção dos psicólogos do fórum mudou as direções do campo de forças de determinadas

relações familiares, produzindo crescimento e potencializando seus desenvolvimentos. No entanto, o professor também apontou um dos perigos dessas práticas: reforçar, em algumas circunstâncias, uma ideia de que crianças e adolescentes adotivos necessariamente apresentarão problemas (comportamentais, cognitivos, emocionais, etc.).

Da mesma forma, ao discutirmos a preparação dos pretendentes à adoção, associamos essa prática a uma prática de prevenção: prevenção de situações de devolução, prevenção de situações difíceis para a família adotiva e a criança e/ou adolescente se adaptarem, etc. Nessa prevenção, às vezes, reforçamos determinados estereótipos das crianças adotadas e, ao mesmo tempo, possibilitamos um espaço para que os pretendentes pensem maneiras de agir com crianças e adolescentes de maneira geral. Um exemplo: uma mãe adotiva que conta que seu filho perguntou muitas vezes sobre sua mãe biológica e narra como conversou com ele sobre isso. Ao ouvir essa narrativa os pretendentes podem ter os mais diferentes entendimentos, como: *é comum crianças adotivas perguntarem sobre suas famílias biológicas, como eu falaria sobre isso com o meu filho?*; outro entendimento possível - *que criança ingrata, ficar perguntando sobre a família biológica*; ou ainda - *vou fazer exatamente igual a essa mãe, vou montar um álbum para o meu filho*; ou mesmo - *acho que não vou conseguir ter essa conversa, melhor preencher o perfil para adotar só bebês*; entre outros pensamentos possíveis. Desta forma, ressaltamos que a pretensão dos profissionais da área da adoção e da educação de transmitir determinados entendimentos a respeito de crianças e adolescentes não garante os efeitos desejados. Por conseguinte, as práticas de formação precisam estar em constante análise, pois podem afetar as famílias, por exemplo, numa direção contrária a que gostariam – como no entendimento de que crianças e adolescentes adotivos são mais problemáticos do que crianças e adolescentes filhos biológicos.

Ressaltamos, ao longo de nosso trabalho, um sentimento de família muito ligado a vínculos biológicos e à linhagem, que se modificou no sentido de um sentimento de família nuclear, ligado pelo espaço íntimo do lar e pelo afeto. Os elementos presentes em um processo de adoção mudam com esse movimento nas normas de família: uma criança era adotada no sentimento de família por linhagem por motivos de herança; no sentimento de família nuclear, a criança é adotada por motivos de afeto. Ao mesmo tempo, normas de famílias ligadas por vínculos biológicos foram construídas historicamente e são dominantes em relação a outras ideias de família. Por exemplo, na cena inicial de nosso trabalho, a professora associou a atitude do aluno pegar chiclete do lixo a sentimentos de baixa-autoestima por ter sido adotado. Essas normas de ser família estão presentes nas instituições escolares.

Nesse mesmo sentido, problematizamos as justificativas para o fracasso escolar e analisamos a “desqualificação” da família para educar, ao destacarmos que historicamente as justificativas para o fracasso escolar passaram das circunstâncias materiais e familiares, para a busca em características individuais e psicológicas, chegando, na atualidade, às características biológicas e hereditárias. Com essas justificativas para o fracasso escolar, onde as famílias se mantieram como grande causa para os problemas comportamentais e cognitivos que seus filhos apresentam nos ambientes escolares, criticamos o frequente encaminhamento para especialistas, com o objetivo de se obterem laudos e diagnósticos para esses alunos. Entre esses especialistas salientamos o trabalho de psicólogos que, muitas vezes, focam o olhar sobre acontecimentos anteriores, precoces, nas vidas dos indivíduos, deixando de analisar a constituição desses problemas no campo de relações habitado e produzido, também, pela psicologia.

Ressaltamos nessas duas discussões o atravessamento da *pobreza* na constituição dos processos de subjetivação e nas maneiras de se intervir com as famílias: as famílias destituídas do poder familiar, muitas vezes, são aquelas que não possuíram os recursos e apoios políticos para cuidarem das crianças e adolescentes. Nas justificativas para o fracasso escolar aponta-se uma não parceria da família para educar, reclamando-se que mães que trabalham o dia inteiro não conseguem verificar se seus filhos fizeram as tarefas para escola, por exemplo. Nessas discussões revela-se, frequentemente, uma negligência do Estado.

Nossa principal discussão diz respeito às histórias de adoção na escola. Os trabalhos pedagógicos, os materiais didáticos, demonstraram uma mudança na maneira de se abordar diferentes constituições familiares, entre elas, as famílias adotivas. Analisando nossas entrevistas com outros trabalhos na área da adoção em mente, percebemos que a adoção não se configurava para as profissionais com as quais conversamos, como a principal causa para problemas de comportamento ou de aprendizagem. Apesar disso, situações de rejeição, de abandono, situações difíceis que acontecem em nossas vidas, que também constituem nossos modos de ser, pensar e agir, frequentemente foram apontadas, em nossas conversas, como principais fatores para problemas emocionais e cognitivos das crianças e/ou adolescentes. O problema de nosso trabalho está justamente na maneira como significamos e compreendemos essas situações: se entendemos, como psicólogos numa escola, um comportamento agressivo de um aluno como resultado de uma rejeição na infância, dificilmente pensaremos numa intervenção no ambiente escolar, mas tão somente encaminharemos esse aluno para outro psicólogo ou para outro especialista.

Foram necessárias muitas reflexões a respeito de nossas próprias práticas nas áreas da psicologia e da educação ao longo da escrita dessa dissertação. Faz-se necessário, nesse momento, retomarmos a epígrafe de nosso trabalho, que é uma citação de Foucault em sua entrevista “A ética do cuidado de si como prática da liberdade” (FOUCAULT, 1984). Nossa epígrafe é um trecho da resposta de Foucault quando lhe perguntam sobre sua posição em relação a ideia de poder. De fato, na compreensão de poder de Foucault, as relações de poder, os jogos de poder, não são ruins em si. Dizem respeito a correlações de forças, ao exercício de uma força sobre a outra. Assim, as relações de poder são produtivas, não somente repressivas. Por que escolhemos essa epígrafe? Ao longo de nosso trabalho problematizamos algumas intervenções nas famílias, algumas orientações que eram feitas, principalmente por nós, psicólogos. No entanto, compreendemos que não estávamos combatendo toda e qualquer intervenção ou orientação que era dada às famílias (adotivas ou não). Nossa questão, novamente, não era se os psicólogos deveriam ou não falar com as famílias sobre possíveis dificuldades de aprendizagem dos filhos adotivos, ou sobre como deveriam agir caso os filhos adotivos quisessem saber mais sobre sua família biológica. “Não vejo onde está o mal na prática de alguém que, em um dado jogo de verdade, sabendo mais do que um outro, lhe diz o que é preciso fazer; ensina-lhe, transmite-lhe um saber, comunica-lhe técnicas (...)” (FOUCAULT, 1984, p. 284).

Foi necessário recuperar essa epígrafe em diversos momentos de nosso trabalho, de forma a insistir em apostas interventivas em instituições educativas. Afirmamos que em nossas intervenções frequentemente reclamamos de *faltas*, *carências*, que são produzidas nas próprias intervenções e em suas necessidades. Explicamo-nos: conversamos com um aluno com chances de reprovação e apontamos que o aluno não está tendo um bom desenvolvimento acadêmico por *falta* da participação familiar no cotidiano escolar. No entanto, produzimos essa *falta* na própria intervenção – nós apontamos a necessidade da participação familiar e, por vezes, ignoramos tantos outros fatores sociais e históricos que constituem essa situação, como se a família pudesse participar e não o fizesse por mero capricho.

O nosso problema cotidiano enquanto psicólogos, a nossa tensão constante em nosso exercício profissional está em nos questionarmos a respeito da direção que estamos fortalecendo em nossas intervenções. Estamos fortalecendo uma ideia dominante de que crianças adotivas possuem problemas? Estamos fortalecendo uma ideia dominante de que só a família pode fazer algo para que um aluno melhore seu desempenho escolar? Nossas ações se constituem em quais correlações de forças? Portanto, elegemos como nosso desafio constante: revisitar os efeitos que produzimos em nossas práticas cotidianas.

REFERÊNCIAS²⁹

AGUIAR, K. F. de; ROCHA, M. L. da. Micropolítica e o exercício da pesquisa-intervenção: referenciais e dispositivos em análise. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 27, n. 4, p. 648-663, Dec. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932007000400007&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 19 Out. 2015.

ALMEIDA, M. R. Os processos subjetivos no acolhimento e na adoção de crianças por casal homoafetivo: um estudo de caso. 2012. 223f. Tese (Doutorado em Psicologia Social). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.

ALVES, Z. M. M. B.; SILVA, M. H. G. F. D. da. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. *Paidéia* (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, n. 2, Jul.1992.

ANGAAD. Associação Nacional de Grupos de Apoio à Adoção. Disponível em: <<http://angaad.org.br/>>. Acesso em 03/09/2016.

ARIÈS, P. História Social da Criança e da Família. Tradução de FLAKSMAN, D. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

AVAAZ.ORG. Manifesto contra o Estatuto da Família - PL 6583/2013. 21 fev 2015. Disponível em: <https://secure.avaaz.org/po/petition/Presidencia_Republica_Senado_Federal_Camara_Deputados_CCJ_CDHM_e_MJust_A_alteracao_da_redacao_inconstitucional_do_art_2_/?pv=24>. Acesso em 19 out de 2015.

BADINTER, E. Um Amor conquistado: o mito do amor materno. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BAUMAN, Z. O mal-estar da pós-modernidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998, cap. II e III. pp. 27-61

BENGHOZI, P. Malhagem, filiação e afiliação. Psicanálise dos vínculos: casal, família, grupo, instituição e campo social. São Paulo: Vetor, 2010.

BOURDIEU, P. *Compreender*. In. BOURDIEU, P. (org). *A miséria do mundo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

²⁹ De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 6023.

BOURDIEU, P. *Prefácio*. In. BOURDIEU, P. (org). *A miséria do mundo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BRASIL, 1916. Presidência da República. Casa Civil. Lei Nº 3.071, De 1º De Janeiro De 1916. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L3071.htm. Acesso em 19 de Out de 2015.

BRASIL. Ministério da Justiça lei nº 17.943-A De 12 De Outubro De 1927. Código de Menores. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm Acesso em 19 de Out de 2015.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 6697, de 10 de outubro de 1979. Código de Menores. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L6697.htm. Acesso em 19 de Out. de 2015.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em 19 de Out de 2015.

BRASIL. Ministério da Justiça. Código civil brasileiro. Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10406.htm. Acesso em 19 de Out.. 2015.

BRASIL. Ministério da Justiça lei nº 12.010, de 3 de agosto de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112010.htm. Acesso em 25 de Março de 2014.

BRASIL. Câmara dos deputados. Participação do PMDB do Estado de Santa Catarina na eleição de Dilma Rousseff para a Presidência da República. Transcurso do primeiro aniversário de vigência da Lei Nacional de Adoção Cléber Matos. In: _____. Discursos e Notas Taquigráficas. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/internet/sitaqweb/TextoHTML.asp?etapa=3&nuSessao=184.4.53.O&nuQuarto=13&nuOrador=1&nuInsercao=0&dtHorarioQuarto=14:24&sgFaseSessao=PE%20%20%20%20%20%20%20%20%20&Data=03/11/2010&txApelido=JO%C3%83O%20MATOS&txFaseSessao=Pequeno%20Expediente%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20&dtHoraQuarto=14:24&txEtapa=Com%20reda%C3%A7%C3%A3o%20final>. Acesso em 19 de Out de 2015.

BRASIL. Câmara dos deputados. Lei Nacional da Adoção completa um ano de vigência. In: _____. Câmara Notícias - Institucional. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/comunicacao/institucional/noticias-institucionais/lei-nacional-da-adocao-completa-um-ano-de-vigencia>>. Acesso em 19 de Out de 2015.

BRASIL. Câmara dos deputados. Projeto de lei de 2013. Dispõe sobre o Estatuto da Família e dá outras providências. In: _____. Proposições. Brasília, DF, 2013. Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1159761&filename=PL+6583/2013. Acesso em 19 de out de 2015.

CANGUILHEM, G. O normal e o patológico (1966). Tradução de Maria Thereza Redig de Carvalho Barrocas; revisão técnica de Manoel de Barros da Motta; tradução do posfácio de Pierre Macherey e da apresentação de Louis Althusser, Luiz Otávio Ferreira Barreto Leite. 7.ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

COÊLHO, B.F. Adoção intuitu personae sob a égide da Lei nº 12.010/09. In: Âmbito Jurídico, Rio Grande, XIV, n. 88, maio 2011. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=9265>. Acesso em 16 set 2016.

CONTEÚDO aberto. In: Wikipédia: a enciclopédia livre. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Roda_dos_expostos>. Acesso em: 14 set. 2016.

COSTA, S. de S.G. Esquizo ou da Educação: Deleuze e educador virtual. In: Lins, D.; Costa, S. de S.G. e Veras, A. (orgs). Nietzsche e Deleuze: intensidade e paixão. Rio de Janeiro: Relume Dumará; Fortaleza, CE: Secretaria de Cultura e Desporto do Estado, 2000.

CUNHA, M.V. Da. A desqualificação da família para educar. Cad. De Pesquisas, n. 102, pp. 46-64. Novembro 1997. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/227.pdf>. Acessado em 19 de Out. de 2015.

CUNHA, T. M. A evolução histórica do instituto da adoção. Conteudo Juridico, Brasilia-DF: 28 nov. 2011. Disponível em: <<http://www.conteudojuridico.com.br/?artigos&ver=2.34641&seo=1>>. Acesso em: 05 mar. 2016.

DELEUZE, G. Cursos de Gilles Deleuze sobre Spinoza. Seleção, Introdução e Tradução de Fragoso, E.A. da Rocha e Cardoso Jr., H.R. Londrina: 2002^a. Não publicado.

FERREIRA, L.A.M. Adoção: Guia Prático doutrinário e processual com as alterações da Lei N.12.010 de 03/08/2009. São Paulo: Cortez, 2010.

FINCATTI, S.C.; RIVA, L.C. Adoção unilateral será verdadeiramente plena? An. Sciencult, v.1, n.1, Paranaíba, 2009.

FONSECA, C. Concepções de família e práticas de intervenção: uma contribuição antropológica. **Saude soc.**, São Paulo , v. 14, n. 2, p. 50-59, Agosto. 2005 . Disponível em<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902005000200006&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 19 Out. 2015.

FONTANELLA, B. J. B et al. Amostragem em pesquisas qualitativas: proposta de procedimentos para constatar saturação teórica. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 27(2):389-394, fev, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2011000200020> Acessado em 03 de set de 2016.

FONTANELLA, B.J.B.; RICAS, J.; TURATO, E.R.; Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 24(1):17-27, jan, 2008. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2008000100003 >. Acessado em 03 de set de 2016.

FOUCAULT, M. A verdade e as formas jurídicas. Conferências de Michel Foucault na PUC-Rio de 21 a 25 de maio de 1973. Tradução de Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais, supervisão final do texto Léa Porto de Abreu Novaes.. et. al. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2003.

_____. Os Anormais. Curso no Collège de France (1974-1975). Tradução de BRANDÃO, E. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

_____. Em defesa da sociedade. Curso no Collège de France (1975-1976). Tradução de Maria Ermantina Galvão. – 2ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

_____. A ética do cuidado de Si como Prática da Liberdade (1984). In. _____. Ditos e escritos V. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FRANÇA, D.B. Do abrigo ao acolhimento: importância do vínculo nos cuidados institucionais. Instituto Berço da Cidadania. Setembro de 2010. Disponível em: <<http://reconstruindovinculos.org.br/wp-content/uploads/2011/05/Do-abrigo-ao-acolhimento-import%C3%A2ncia-do-v%C3%ADnculo-nos-cuidados-institucionais.pdf>>. Acessado em 03 de set. 2016.

GHIRARDI, M. L. de A. M.; Devolução de crianças adotadas: Um estudo psicanalítico. São Paulo: Primavera Editorial, 2015.

GOMES, M. A.; PEREIRA, M. L. D. Família em situação de vulnerabilidade social: uma questão de políticas públicas. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, n.10, v.2, p. 357-363, 2005.

GUARIDO, R. A medicalização do sofrimento psíquico: considerações sobre o discurso psiquiátrico e seus efeitos na Educação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 33, n. 1, p. 151-161, Abr. 2007 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022007000100010&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 19 de Out de 2015.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. (1992) Subjetividade e História. In. _____ Micropolítica: cartografias do desejo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. (p. 33 – 61).

GUIRADO, M. Instituição e Relações Afetivas - o vínculo com o abandono. São Paulo: Summus, 1986.

_____. A análise institucional do discurso como analítica da subjetividade. 1. ed. São Paulo: FAPESP e ANNABLUME, 2010

HECKERT, A. L. C; ROCHA, M. L. da. A maquinaria escolar e os processos de regulamentação da vida. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte, v. 24, n. spe, p. 85-93, 2012. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822012000400013&lng=en&nrm=iso. Acessado em 19 de Out de 2015.

JORNAL DA JUSTIÇA. Saiba o que muda com a nova lei da adoção. Canal STF. In. [youtube.com.br](http://www.youtube.com.br). 29 jan 2010. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=SDEzACR_kGo. Acesso em 19 de Out de 2015.

KASTRUP, V; PASSOS, E. Cartografar é traçar um plano comum. **Fractal, Rev. Psicol.**, Rio de Janeiro , v. 25, n. 2, p. 263-280, Agosto de 2013 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922013000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 19 Out. 2015.

LEMOS, F.C. S. O Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil atual. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo , v. 8, n. 15, jun. 2008 . Disponível em

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2008000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 19 out. 2015.

LEVINZON, G.K. *Adoção*. 3ª edição. São Paulo: Casa do Psicólogo (Coleção clínica psicanalítica/dirigida por Flávio Carvalho Ferraz). 2009.

LÉVY-SOUSSAN, P., MARINOPOULOS, S. Abandono e adoção: interações psíquicas da filiação numa perspectiva histórica e clínica. In: TRINDADE-SALAVERT, I. (org.). *Os novos desafios da adoção – Interações psíquicas, familiares e sociais*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2010.

LIMA, A. M. de; MACHADO, L. B. O "bom aluno" nas representações sociais de professoras: o impacto da dimensão familiar. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte , v. 24, n. 1, p. 150-159, Abr. 2012 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822012000100017&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 19 de Out de 2015.

LISAUSKAS, R. Casal gay conta história de adoção do filho, rejeitado por três casais heterossexuais: "Acharam ele muito feio e negro demais". 24 fev 2015. In: ESTADÃO ONLINE. Disponível em: <<http://vida-estilo.estadao.com.br/blogs/ser-mae/casal-gay-conta-historia-de-adocao-do-filho-rejeitado-por-tres-casais-heterossexuais-acharam-ele-muito-feio-e-negro-demais/>>. Acesso em 16 set de 2016.

KEHL, M.R. *A fratria órfã: conversas sobre a juventude*. São Paulo: Olho d'Água, 2008.

MACHADO, A.M. Oportunidade de luta. In: LEITE, A.J.M. e COELHO FILHO, J.M. (orgs.). *Você pode me ouvir, doutor?* Campinas, SP: Saberes Editora, 2010, p. 68-81.

MARCONDES, K. H. B.; SIGOLO, S. R. R. L. Comunicação e envolvimento: possibilidades de interconexões entre família-escola? **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto , v. 22, n. 51, p. 91-99, Abr. 2012 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2012000100011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 19 Out. 2015.

MARTINEZ, S.R.; GOMES, N.N.F. Aspectos jurídicos da adoção *post mortem*. **SCIENTIA IURIS**, Londrina, v.19, n.2, p.199-222, dez.2015. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/iuris/article/view/20539> > . Acessado em: 03 de setembro de 2016.

MORAES, T. F. De; MORATO, H. T. P. A mobilidade da família: Pesquisa em uma abordagem da Psicossociologia clínica. **Bol. psicol**, São Paulo , v. 61, n. 134, jun. 2011 . Disponível em

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0006-59432011000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 19 out. 2015.

NASCIMENTO, M. L. Do. Abrigo, pobreza e negligência: percursos de judicialização. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte, v. 24, n. spe, p. 39-44, 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822012000400007&lng=en&nrm=iso>. Acesso no dia 19 Out. 2015.

NOGUEIRA, M.A. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, RS, v. 31, n. 2, pp. 155-170. Jul./dez. de 2006. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/6850/4121>>. Acesso em 12 jul. 2016.

OISHI, J. M. A adoção e o adotável: do desbotar da memória à (des)construção da filiação. 2013. 116f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.

OLIVEIRA, C. B. E. de; MARINHO-ARAUJO, C. M. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estud. psicol. (Campinas)**, Campinas, v. 27, n. 1, p. 99-108, Mar. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2010000100012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 19 de Out de 2015.

OLIVEIRA, D. S. De; SCHWARTZ, E. R. D. The new Adoption Law: legal and psychological aspects. **Estud. psicol. (Campinas)**, Campinas, v. 30, n. 3, p. 445-453, Sept. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2013000300014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 19 Out. 2015.

OLIVEIRA, R.R. De. Os critérios e estratégias utilizados por Assistentes Técnicos Judiciários Psicólogos na avaliação de pretendentes à adoção. 2014. 172f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.

PAIVA, L.D. De; Adoção: significados e possibilidades. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo (coleção Psicologia Jurídica), 2004

PASSOS, E.; BENEVIDES, R. Por uma política da narratividade. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V. e ESCÓSSIA, L. (org.) *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009. pp. 150-171.

PATTO, M. H. De. S. (1990) *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

PAULI, S. C. DE; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Construção das dificuldades de aprendizagem em crianças adotadas. *Cad. Pesquisa*. São Paulo, v. 39, n. 138, Dez. 2009.

PEITER, C. *Adoção, Vínculos e Rupturas: do Abrigo à Família Adotiva*, São Paulo: Zagodoni Editora, 2011

PEREIRA, C. L. *Adoção Tardia: investigação sobre padrões de relacionamento familiar, comportamento escolar e social*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2012. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/teses/M12_Cristina%20Lopes%20Pereira%20.pdf. Acessado em 19 de Out. de 2015.

PONTES, M. L. Da S., CABRERA, J. C. C., FERREIRA, M. C.; VAISBERG, T. M. J. A. Adoção e exclusão insidiosa: o imaginário de professores sobre a criança adotiva. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 13, n. 3, p. 495-502, jul./set. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v13n3/v13n3a10.pdf>. Acessado em 19 de Out de 2015.

PROGRAMA 3 A 1. Convidados debatem a Nova lei nacional de Adoção, sancionada pelo presidente Lula em 03/09/2009. Debatedores: Desembargador Antônio Carlos Malheiros, coordenador da Infância e da Juventude do TJ-SP (Tribunal de Justiça de São Paulo); Marie Claire Real, assistente social do TJ-SP; e o advogado Ariel de Castro Alves, conselheiro do Conanda e presidente da fundação Criança. Apresentação de Luiz Carlos Azedo. RedeTv. In. youtube.com.br. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=MeQkqIUduKA> (parte 1 do programa do canal RedeTv).>; <<https://www.youtube.com/watch?v=OgT3kItSnjs> (parte 2 do programa 3 a 1 do canal RedeTv)>; <<https://www.youtube.com/watch?v=Elj6jf4RQyc> (parte 3 do programa 3 a 1 do canal RedeTv)>; <<https://www.youtube.com/watch?v=wSBld54njH0> (parte 4 do programa 3 a 1 do canal RedeTv)>; <<https://www.youtube.com/watch?v=pUewMU-5AfU> (parte 5 do programa 3 a 1 do canal RedeTv)>. Acesso em: 05 jul 2014.

REIS, L. No Pará, casal faz anúncio em jornal para 'adotar' babá. 8 maio 2015. In. FOLHA ONLINE. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2015/05/1626311-no-para-casal-faz-anuncio-em-jornal-para-adotar-baba.shtml>>. Acesso em 14 set. 2016.

REOLOM, M. Internautas se mobilizam em 'defesa de todas as famílias'. 24 fev 2015. In. ESTADÃO ONLINE. Disponível em: <<http://brasil.estadao.com.br/noticias/geral,internautas-se-mobilizam-em-defesa-de-todas-as-familias,1638923>>. Acesso em 16 set de 2016.

RIBEIRO, D. de F.; ANDRADE, A. dos S. A assimetria na relação entre família e escola pública. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, Ribeirão Preto, v. 16, n. 35, p. 385-394, Dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2006000300009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 19 Out de 2015.

RIZZINI, I.; RIZZINI, I. A institucionalização de crianças no Brasil: *Percurso histórico e desafios do presente*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004

ROCHA, M. Desafios da Psicologia e Educação: entre a macro e a micro política. In. AZZI, R.G.; GIANFALDONI, M.H.A. Psicologia e Educação (série ABEP Formação). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. Acolhimento de crianças e adolescentes em situações de abandono, violência e rupturas. *Psicol. Reflex. Crit.*, Porto Alegre, v. 25, n.2, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102. Acesso em: 24 de Março de 2014.

ROTHBARTH, E.J. Lei Nacional de adoção 12.010/09 - Lei Cleber Matos. In. youtube.com.br. 10 nov 2009. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5Yc2HBi_MJM> Acesso em: 19 out 2015.

SADE, C. BARROS, L. M. R. De; MELO, J. J. M. PASSOS, E. O uso da entrevista na pesquisa-intervenção participativa em saúde mental: o dispositivo GAM como entrevista coletiva. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 10, p. 2813-2824, Oct. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232013001000006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 19 Out. 2015.

SARAIVA, L. A.; WAGNER, A. A Relação Família-Escola sob a ótica de Professores e Pais de crianças que frequentam o Ensino Fundamental. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 81, p. 739-772, Dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362013000400006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 19 de Out de 2015.

SAYÃO, R.; AQUINO, J.G. Família: modos de usar. Campinas, SP: Papyrus, 2006

SCHETTINI, S. Filhos por adoção: um estudo sobre o seu processo educativo em famílias com e sem filhos biológicos. 2007. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2007. Disponível em: http://www.unicap.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=115. Acesso em 19 de Out. de 2015.

SCHETTINI, S. S. M; AMAZONAS, M. C. L. De A.; DIAS, C. M. De S. B. Famílias adotivas: identidade e diferença. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 11, n. 2, p. 285-293, Aug. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722006000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 19 Out. 2015.

SCHREINER, G. Por uma cultura da adoção para a criança? *Grupos, Associações e Iniciativas de Apoio à Adoção no Brasil*. São Paulo: Editora Consciência Social, 2004

SILVA, C. S. R. Da. Preconceito e restrições no processo de adoção de crianças no país. IN. EITERER, C., SILVA, C.S.R.Da., MARQUES, W.U.(org). Preconceito contra a filiação adotiva. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, M. L.; ARPINI, D. M. A nova lei nacional de adoção: desafios para a reinserção familiar. **Psicol. estud.**, Maringá , v. 18, n. 1, p. 125-135, Mar. 2013 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722013000100013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 19 Out. 2015.

SILVEIRA, L. M. de O.B.; WAGNER, A. Relação família-escola: práticas educativas utilizadas por pais e professores. Revista Semestral da Associação brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), v. 13, n. 2, pp. 283-291. jul/dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v13n2/v13n2a11.pdf>>. Acesso em: 23 abril 2015.

SIMÃO, J.F. Se estatuto da família for aprovado, STF o declarará inconstitucional. In. CONSULTOR JURÍDICO. 22 fev 2015. Disponível em: <http://www.conjur.com.br/2015-fev-22/processo-familiar-estatuto-familia-for-aprovado-stf-julgara-inconstitucional>. Acesso em 16 set 2016.

SIQUEIRA, A. C. A garantia ao direito à convivência familiar e comunitária em foco. **Estud. psicol. (Campinas)**, Campinas , v. 29, n. 3, p. 437-444, Sept. 2012 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2012000300013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 19 Out. 2015.

SOLON, L. de A. G. Conversando com crianças sobre Adoção. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2008

SOUZA, M. P.R. De. Prontuários revelando os bastidores: do atendimento psicológico à queixa escolar. IN. SOUZA, B. De. P. (org.) Orientação à queixa escolar. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2013.

TEDESCO, S.H.; SADE, C.; CALIMAN, L. V. A entrevista na pesquisa cartográfica: a experiência do dizer. **Fractal, Rev. Psicol.**, Rio de Janeiro , v. 25, n. 2, p. 299-322, Agosto 2013 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922013000200006&lng=en&nrm=iso>. Acessado em on 19 Out. 2015.

TEIXEIRA FILHO, F. S. Os segredos da adoção e o imperativo da matriz bioparental. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis , v. 18, n. 1, p. 241-262, abr. 2010 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2010000100015&lng=pt&nrm=iso>. Acessado em em 19 out. 2015.

TERRE DES HOMMES. Terre des hommes: aide à l'enfance. França. Disponível em: <<http://www.tdh.ch/>>. Acesso em 14 set. 2016.

VELOSO, L. DE F., Como crianças e adolescentes adotivos são vistos pela escola. Curitiba, PR: Editora Appris. 2015.

WEBER, L.N.B. *Aspectos psicológicos da adoção*. 2ª edição. Curitiba: Juruá, 1999.

ZANETTI, S.A.S; GOMES, I.C. A ausência do princípio de autoridade na família contemporânea brasileira. *Psico*, Porto Alegre, PUCRS, v. 40, n.2, pp.194-201, abril/junho, 2009. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/3726/4532>. Acessado em 20 de Maio de 2014.

Apêndice A – Etapas Do Processo De Adoção

