

# Formação de professor: pensando a adoção na perspectiva da autoeducação

SILVA, Marta Soares

---

**Resumo:** O presente texto teve por objetivo uma reflexão da formação docente com relação a adoção. Após um percurso histórico da adoção, são apresentados resultados de pesquisa que apontam para a ausência de formação docente para atuar com adoção e os reflexos expressos em ideias pré-concebidas. Diante desta problemática e buscando cumprir o proposto, a autoeducação docente é discorrida como um dos caminhos possíveis para serem potências se mapeados pelo autoconhecimento e aplicados na prática docente.

---

**Palavras chave:** Formação docente; autoeducação; adoção.

---

**Abstract:** The purpose of this text was to reflect on teacher education in relation to adoption. After a historical course of adoption, research results are presented that point to the absence of teacher training to act with adoption and the reflexes expressed in preconceived ideas. Faced with this problem and seeking to comply with the proposal, teacher self-education is discussed as one of the possible ways to be powers mapped by self-knowledge and applied in teaching practice.

---

**Keywords:** Teacher training; self-education; adoption.

---

## Introdução

Educar passa por educar-se, este encontro ocorre em uma via de mão dupla, na qual seria um ledô engano, crer que os afetos da relação educador-educando, constroem no discente o aprendizado sem que sejamos, enquanto professores, tirados de nossa zona de conforto, confrontados em convicções que podem desconstruir-se para construir o novo. Neste sentido, educar o outro, passa primeiro por educar a si, abandonar, sempre que necessário, conceitos previamente concebidos para a luz do conhecimento reconstruir-nos de maneira respeitosa e respeitar no outro, o ser humano que aí habita, nos mais diversos contextos e configurações histórico-sociais e culturais.

A escola como recorte da sociedade, se encontra dentro destes contextos históricos-sociais e culturais, sendo uma instituição que recebe toda diversidade social, e o presente texto se presta a reflexão da formação de professores com relação a adoção, numa perspectiva da autoeducação.

Para construir caminhos que possibilitem refletir sobre o assunto proposto, o texto passa por quatro momentos. O primeiro apresenta a história do abandono, ofertando a compreensão dos caminhos causais pelos quais abandono, adoção e educação iniciam na história do homem e no Brasil, de maneira imbricada.

A formação familiar, mito e adoção, constituem o segundo momento. O terceiro apresenta a formação de professor e a ausência do conhecimento acerca da adoção nos cursos de formação e a conclusão convida ao exercício do educar-se, para educar para além do mito.

### **1. Abandono e adoção: A educação no caminho dos (des)encontros.**

O costume de delegar a educação dos filhos a outros é narrado por Ariès (1978), por meio da análise de Duby sobre o testamento de um cavaleiro ocidental do século XII, descrevendo que este delegou os cuidados e educação de dois filhos mais novos, ao filho mais velho. Após este fato, registrou-se uma série de contratos de aprendizagem em que as crianças eram enviadas por suas famílias a mestres-tutores (p. 226).

A prática de delegar o educar e cuidar dos filhos, se alastra e registra na história o início de um processo que escancara o abandono de crianças. Camargo (2005), esclarece que o fenômeno das crianças serem desligadas das famílias biológicas com a finalidade de receberem educação em outras, resulta na prática do abandono.

Com o precedente da não conservação das crianças nas famílias, a prática do abandono não tarda a cristalizar-se como uma alternativa para as famílias, sobretudo as pobres. Os pais ricos e os artesãos (o equivalente à classe média-alta atual) enviavam seus filhos para outras famílias ou mestres tutores afim de que por estes fossem educados e instruídos para o exercício profissional (ofício) e/ou casamento: um abandono maquiado cujo objetivo fora elevado ao nível de privilégio para poucos. Os pais pobres, que não tinham recursos para o próprio sustento, simplesmente abandonavam seus filhos: um abandono sem maquiagem, explícito. (CAMARGO, 2005, p.26)

Nos séculos XVII e XVIII ocorre a institucionalização do abandono, para além da educação para os afazeres domésticos surgem os hospícios de menores abandonados e da criação dos filhos por nutrizes (amas-de-leite). Camargo (2005), aponta que os menores abandonados não institucionalizados, elevou os índices de mortalidade infantil em razão de situação de rua ligado a falta de condição de sobrevivência. Donzelot (1986), explica que mulheres em condições de amamentar ficavam por nutrizes dos filhos de famílias ricas, quer quando estas optavam pelo trabalho ou para evitarem a amamentação.

As instituições que se prestavam a recolher a população que se encontrava a margem e se fortaleceram sob viés de filantropia e intervenção corretiva, inauguram no século XVIII a roda dos rejeitados, conforme aponta Donzelot (1986).

A preocupação em unir respeito à vida e respeito à honra familiar provocou, na metade do século XVIII, a invenção de um dispositivo técnico engenhoso: a roda. Trata-se de um cilindro cuja superfície lateral é aberta em um dos lados e que gira em torno do eixo da altura. O lado fechado fica voltado para a rua. Uma campainha exterior é colocada nas proximidades. Se uma mulher deseja expor um recém-nascido, ela avisa a pessoa de plantão acionando a campainha. Imediatamente, o cilindro, girando em torno de si mesmo, apresenta para fora o seu lado aberto, recebe o recém-nascido e, continuando o movimento, leva-o para o interior do hospício. Dessa forma o doador não é visto por nenhum servente da casa. E esse é o objetivo: romper, sem alarde e sem escândalo, o vínculo de origem desses produtos de alianças não desejáveis, depurar as relações sociais das progenitoras não conformes à lei familiar, às suas ambições, à sua reputação (DONZELOT, 1986, p. 30).

O Brasil é herdeiro, dentre outras, da cultura europeia, e vivencia os modelos de institucionalização da criança abandonada, desde os hospícios até as Rodas, momento em que muitas mães deixavam um bilhete expondo que a pobreza era a razão pela qual entregara o filho, conforme apontam Camargo (2005) e Marcílio (1998).

O abandono de crianças existiu no Brasil desde o período Colonial. Crianças deixadas nas portas das casas ou igrejas ficavam expostas ao frio, vento e chuva e também aos animais, causando grande comoção. “Enjeitados”, “deserdados da sorte ou fortuna”, “criança infeliz” foram denominações comuns, referindo-se a estas crianças. Para elas destinaram-se as Casas da Roda ou Casa dos Expostos. Criadas em 1726 (a da Bahia), em 1738 (a do Rio de Janeiro), em 1825 (a de São Paulo), em 1831 (a de Minas Gerais), só foram desativadas, como mecanismo de recolhimento de recém-nascidos articulado à antiga caridade, no início do nosso século (ARANTES, 2004, p.162).

Retomando Camargo (2005) e Marcílio (1998), os quais descrevem que a passagem pelas Rodas, no Brasil e na Europa, era um estigma do abandono nas crianças nelas deixadas, e não lhes salvaguardavam da marginalização, do trânsito entre instituições, famílias, condições precárias de sobrevivência, escravidão, situação de rua e morte precoce. Nas palavras de Marcílio (1998, p. 267), “a Roda era um estigma indelével”.

Marques (2011), vem a este encontro, expondo esta ferida brasileira ao dissertar que a adoção em terras tupiniquins foi marcada pelo viés da caridade, assistencialismo e repressão, até chegar a discussões sobre acolhimento e escolhas responsáveis.

No que tange a legislação Weber (2001), afirma que a primeira Lei brasileira sobre adoção foi em 1828. A legislação de 1927 a 1990, o Código de

Menores, rezava que ao Juiz de Menor cabia destituir do pátrio poder, retirar dos pais seus filhos par encaminhá-los às instituições de recolhimento, por sentença de “situação irregular”, sendo uma delas a carência, conforme relata Arantes (2004), que considera isto problemático, uma vez que o país declarava em 36 milhões o número de crianças pobres.

Com a promulgação da Constituição Federativa do Brasil de 1998 e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, filho natural e filho adotivo são equiparados, a adoção passa a ser irrevogável, tratando com prioridade as necessidades e direitos da criança e adolescente, viabilizando o processo para os aspirantes à adoção.

Esta breve narrativa dialógica, cadenciada principalmente por Ariès (1978), Camargo (2005) e Donzelot (1986) não dispensa a leitura original e está longe de ter a pretensão de ser um estudo aprofundado da história do abandono, contudo, oferta possibilidade para compreender os caminhos causais pelos quais abandono, adoção e educação iniciam na história do homem e no Brasil de maneira imbricada. Desta história herda-se o mitos e preconceitos com relação à adoção.

## 1.2 Família, mito e preconceito

A família nuclear formada por pai, mãe e filhos recebe novas configurações que provocam estranhamento, e conforme aponta Ceccarelli (2007, p. 91), hoje existem “novos arranjos familiares”, que se pautam na ligação afetiva, existindo ou não o exercício da parentalidade e que saem dos padrões tradicionais, são famílias “monoparentais, omoparentais, adotivas, recompostas, concubinárias, temporárias, de produções independentes dentre outros”.

O autor explica que a partir do momento que estas famílias passam a exigir seus direitos de cidadãos, recebem visibilidade e trazem à tona questões que provocam toda a ordem do tecido social, sendo que muitos destes modos de filiação sempre existiram, porém sempre a margem do que era considerado oficial, a família nuclear. Ceccarelli (2007, p. 18) esclarece ainda, que no tocante a filiação adotiva do ponto de vista psíquico “as famílias são sempre construídas e os filhos sempre adotivos, pois são os laços afetivos que, como todo investimento que vão organizar a significativa família”.

Ao fugir do que era tido por oficial como formação familiar o preconceito em sociedade acontece, passando pelo que aponta Marcílio (1998) no que tange ao estigma gerado pela situação de abandono, e indo ao encontro de Weber (1999), quando afirma que “a sociedade cria preconceitos sobre aqueles que são estigmatizados, exclui os diferentes como uma maneira de tentar garantir a sua própria normalidade” (p. 19) e que os mitos descrevem ideias que são universalizadas. No caso da adoção, traduzem um modo estereotipado de compreendê-la, podendo desenvolver o preconceito.

Os mitos são transmitidos pelas gerações e constituem parte da herança cultural humana. Desde os primórdios os mitos serviram para significar, dar sentido e finalidade a existência humana, conforme disserta Motta (2001).

O mito fundou o sentido de que a adoção, fugindo da filiação consanguínea, não seria algo normal. Instituiu o preconceito de que se herda pelo sangue o que é tido por ruim, nas palavras de (ANDREI, 2001, p. 46), “vícios de comportamento ou de caráter dos seus pais biológicos”.

Weber (2000), ressalta que a associação a mitos e a valorização dos laços de sangue, fazem com que a adoção tenha o significado de um problema para a população em geral, psicólogos, psiquiatras, professores e, também, pais adotivos.

### 1.3 Formação docente e adoção

Eiterer, Silva e Marques (2011, p. 9), dissertam que, sendo a educação um direito fundamental e a escola um espaço pedagógico, o ensino formal deve ser ministrado em igualdade de condições para todos, sem distinção. Assim, pensar a escola na perspectiva da inclusão, implica “investir na formação de cidadãos socialmente solidários, críticos e engajados na defesa dos direitos sociais”.

É importante observar que embora tenhamos dado passos enquanto legislação no que tange a educação e sua trajetória histórica, conforme descrevem Saviani (2009), Aquino, Borges e Puentes (2011), é no fazer pedagógico que buscamos materializar as conquistas. Por esta razão a observação da prática é fundamental, pois nela é impressa a relação professor-educando, requerendo do educador constante estudo e atualização.

Eiterer (2011), afirma que há uma visão predominante e idealizada de família, composta de pai, mãe e filhos. É um equívoco educadores tomarem esta idealização como modelo na escola, porque é uma visão para além de equivocada, esvaziada de conhecimentos básicos das famílias e suas configurações, o que corrobora para rótulos estigmatizantes.

Souza (2008), pontua que muitos professores não recebem conhecimentos sobre a adoção em sua formação acadêmica e não sabem como lidar com ela. Alloero, Pavone, e Rosati, (2001, p. 224) alertam que a falta de uma formação pode levar o professor a ter atitudes equivocadas como, por exemplo, “a manifestar uma proteção especial ao aluno, ou criar mitos sobre sua origem ou ainda, atribuir aos pais biológicos tudo aquilo que ele considera inaceitável na criança”.

Coutinho, Velozo e Zamora (2008), trazem os resultados de uma pesquisa de natureza qualitativa, com o objetivo de analisar como crianças e adolescentes adotivos são percebidos pela escola, através de entrevistas semiestruturadas com sete profissionais que atuam na área de educação, no ensino fundamental e médio, em escolas da rede particular da cidade de Niterói-RJ.

Dentre os resultados encontrados, foi observado que professores possuem falas repletas de ideias preconceituosas sobre o tema, o que reforça os preconceitos sócio históricos de critérios consanguíneos. Embora haja quem busque conhecer mais por conta própria, os dados apontam que os professores não receberam formação para trabalhar com estudantes que sejam filhos adotivos, ao que se referem por “os adotados e os normais”.

Souza e Casanova (2011), ressaltam que é papel da escola evitar que a criança adotada sofra preconceito, trabalhando as diferenças entre os alunos e a existência de diferentes tipos de famílias. Para Alloero, Pavone, e Rosati, (2001), ao trabalhar a adoção na sala de aula, vários cuidados precisam ser tomados, já que “a família real é extremamente diferenciada e diversificada” (p. 233). Souza (2008, p. 170), esclarece que os livros didáticos praticamente não abordam a adoção, mas “os professores podem abordar o tema ao estudar a família, a reprodução humana, a cidadania, a vinculação afetiva”.

Assegurar que o estudante não sofra preconceitos, vai ao encontro do direito declarado pela UNESCO (2007), quando diz que garantir direitos humanos passa por garantir a educação como direito humano e bem público. Gatti (2011, p. 27), observa que por esta razão ninguém deve ser excluído da educação. “Isso implica garantir acesso à escolarização, uma escolarização que revele boa qualidade formativa (...)”. Logo, é direito do educando uma educação que o respeite em sua singularidade e especificidade, requerendo uma qualidade formativa para ele e para os que estão mediando este processo.

O presente texto não tem a pretensão de impor um peso ou solução única ao professor, mas apresentar a necessidade de reflexões acerca da adoção na formação docente, pensando a prática pedagógica e o autoconhecimento, um processo que rompe com o cartesianismo e se propõe a olhar o homem em seu todo, no qual reconhece que desenvolvimento pessoal gera desenvolvimento profissional.

Imbernón (2011, p. 76), aponta que “o desenvolvimento profissional é um conjunto de fatores que permite ou impede o corpo docente avançar em sua vida profissional” (tradução nossa).

Lane (2002), contribui para esta reflexão ao trazer o humano/profissional, um convite a pensar a construção da subjetividade que é fundada e funda o profissional. Enquanto professores construímos a prática e somos também construídos por ela. Para a autora as emoções estão intimamente ligadas a constituição do ser humano, de maneira que é totalmente relevante a subjetividade na constituição do nosso modo de ser social.

É possível observar os apontamentos de Lane (2002) na prática docente, pois embora chegamos com uma identidade construída temporal, cultural, historicamente e dentro daquilo que nos afeta, ela é fatalmente reconstruída pelos encontros/desencontros que aí ocorrem, resignificando não só o profissional, mas a própria subjetividade. Dentro desta ótica é possível observar que somos o humano/profissional em constante construção, seres inacabados.

Ciampa (1998), contribui para esta reflexão, ao descortinar o conceito de construção da identidade pela “metamorfose”, o que elucida como “o processo permanente de formação e transformação do sujeito humano, que se dá dentro de condições materiais e históricas dadas” (p. 88), e vai ao encontro de Dubar (2005), que aponta a necessidade do outro para perceber a si. Ou seja, não haveria transformação, ou construção da identidade, sem o olhar do outro.

A identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no nascimento, ela é construída na infância e, a partir de então, deve ser reconstruída no decorrer da vida. O indivíduo jamais a constrói sozinho: ele depende tanto do juízo dos outros quanto de suas próprias orientações. A identidade é produto de sucessivas socializações. (DUBAR, 2005, p. 24)

Deste modo, a identidade como metamorfose está relacionada às condições e contradições as quais o indivíduo está sujeito em suas relações interpessoais. Ou seja, é uma resposta a cada momento, portanto a identidade não está posta como imutável, mas sim como um processo mutante, uma metamorfose que dá ao ser pensante um movimento, um desenvolvimento concreto em suas atitudes.

Retomando Lane (2002), é a partir de sua vivência que o indivíduo adquire a subjetividade e a objetividade que possibilitaram o acesso aos valores éticos, estéticos e morais, construindo assim, o psiquismo humano. Nesse sentido, o indivíduo é fruto de suas relações em sociedade no contexto histórico, geográfico e social, pois todas essas vivências são resultado da dialética entre o particular e o universal, nos quais a pessoa humana está inserida.

Diante disso, o tema adoção em sala de aula constituiu um desafio que merece ser encarado. A organização familiar do educando quando suscita estranheza no educador, mostra que é o momento de sair da zona de conforto, se despir de conceitos pré-concebidos, do reconhecer que somos seres em constante formação profissional e pessoal, e olhar para as possibilidades de autoeducação, o que permite que ocorra mudança em nossa identidade pessoal e profissional.

Berber e Samaras (2004), explanam a acerca do *Self Study* (S.S) ou seja, autoestudo, capaz de possibilitar aos educadores, por meio da reconstrução dos eventos significativos de suas vivências, que agreguem à sua relação teórico-prática. Esta abordagem de pesquisa, convida a fazer o autoestudo das práticas pedagógicas, na consciência de que aquilo que somos como pessoas tem consequências no processo de aprendizagem dos alunos, conforme iluminam as autoras.

Unindo-se a esta discussão Lima (1998), esclarece que quando professores têm o conhecimento pedagógico desafiado por contexto cultural diferente, a S.S é uma boa proposta de investigação, uma vez que possibilita a compreensão da diversidade cultural e das relações em sala de aula.

A relação do professor com a sala de aula passa por pensar também a pesquisa, uma vez que o educador não conclui sua formação quando finda a graduação, mas dá início a novas etapas deste processo, haja vista que os desafios da escola e da educação não são estáticos. Talvez pelos mesmos interesses apontados por Pereira (2013, p. 146), no que diz respeito ao campo de pesquisa sobre formação de professores, o qual “é atravessado por um campo de lutas e interesses em que se estabelecem relações de força e de poder e, por isso mesmo, dinâmico, movido e inconstante”.

Neste campo de forças estão contidas as velhas concepções de formação familiar e as novas famílias, que já avançaram no campo jurídico e, faz-se neces-

sário, que educadores transponham o senso comum, materializem estes avanços no chão da sala de aula. Conforme descrevem Saviani (2009), Aquino, Borges e Puentes (2011), é no fazer pedagógico que buscamos materializar as conquistas.

Embora a modalidade mais utilizada no autoestudo seja a realizada pelo próprio indivíduo, como aponta Marcondes (2014, p. 229), a característica básica é o “desenvolvimento da conexão do *self* com o seu tempo espaço”. Portanto, oferta ao profissional se utilizar do que aponta Morin (2007), um novo papel do professor rumo à inteligência coletiva, que transponha a complexidade das partes e do todo para promover uma ação interventiva de cunho educacional. Convida a pensar ações que promovam reflexão para a auto-organização, partindo do caos/desordem a possibilidade do novo, um exercício para começar consigo.

Para tanto, Marcondes (2014), esclarece que a pesquisa S.S, requer do investigador equilíbrio e sensibilidade entre biografia e história, para que as experiências individuais possam gerar *insights*, as quais gerem soluções às inquietações públicas.

Com relação ao autoestudo e as abordagens narrativo-biográficas, “constituem estratégias importantes para a formação de professores, nomeadamente para o desenvolvimento da pedagogia da formação de professores e para a construção da identidade profissional dos professores em formação” (MARCONDES, 2014, p. 303).

Para tanto, Marcondes (2014), ainda traz a compreensão da observação da autobiografia como uma potência possível na prática docente, afim de contribuir na formação profissional. Para além de outros contextos, que dizem respeito a metamorfose da própria subjetividade, educadores contribuem para uma sociedade plural e de respeito aos direitos humanos, aos direitos dos discentes que passam ou passaram por processo de adoção, ao se permitirem a autoeducação.

### Considerações finais

O presente texto não teve a pretensão de fazer uma panaceia do autoestudo na relação docente e discente com filiação adotiva. Mas crê que este possa ser um caminho possível junto aos teóricos e pesquisa apresentados. Por esta razão, prestou a reflexão da formação docente, pensando a adoção numa perspectiva da autoeducação.

Esta perspectiva se põe como via para pensar a formação de professores que contemplem educandos com filiação por meio da adoção, pois ela une possíveis potências do mediador em sala de aula aos educandos, no qual professor parte do autoestudo e crê na plena capacidade dos envolvidos sem julgamentos ou conceitos pré-concebidos. Nas palavras de Bach (2010, p. 1), “essa ênfase na participação ativa do ser humano pode ser resumida em: conhecer o mundo para mudá-lo e com a mudança realizada, ser transformado por ele”

Acreditamos, junto aos autores aqui apresentados, que o autoestudo oferta aos profissionais da educação o autoconhecimento, capaz de possibilitar uma autogestão no seu espaço-tempo, um melhor conhecimento sobre o seu educando



e novas formas de se conectar ao seu universo, afim de que a educação se paute na fusão respeitosa de mundos que possuem inúmeros encontros e desencontros, possíveis de serem potências, se mapeados pelo autoconhecimento e aplicado na prática docente.

### Referências

ANDREI, E. (2001). Mitos e preconceitos. In F. Freire (Org.), **Abandono e adoção: Contribuições para uma cultura da adoção**, p. 41-50. Curitiba: Terra dos Homens.

ARANTES, E. M. M. (2004). De “criança infeliz” a “menor irregular” - vicissitudes na arte de governar a infância. *Mnemosine*. v. 1, p.162-164. Disponível em: < [http://mnemosine.com.br/ojs/index.php/mnemosine/article/viewFile/34/pdf\\_20](http://mnemosine.com.br/ojs/index.php/mnemosine/article/viewFile/34/pdf_20)>. Acesso em: 10 dez. 2018.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogam, 1978.

BACH JUNIOR, Jonas. A filosofia de Rudolf Steiner e a crise do pensamento contemporâneo. *Educar em Revista*, [s.l.], n. 36, p.277-280, 2010. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40602010000100018>

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. Formação de Professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. In: **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n.42, p.94-112, jun. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639868/7431>> Acesso em: 09 ago. 2018.

CAMARGO, Mário Lázaro. ADOÇÃO TARDIA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE FAMÍLIAS ADOTIVAS E POSTULANTES À ADOÇÃO (MITOS, MEDOS E EXPECTATIVAS). 2005. 269 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Psicologia, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Faculdade de Ciências e Letras da Unesp – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2005. Cap. 5. Disponível em: <[https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/97679/camargo\\_ml\\_me\\_assis.pdf?sequence=1](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/97679/camargo_ml_me_assis.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 24 dez. 2018.

CECCARELLI, P. R. (2007). **Novas configurações familiares: Mitos e verdades**. *Jornal de Psicanálise*, 40(72), 89-102.

CIAMPA, Antônio da Costa. Identidade humana como metamorfose: a questão da família e do trabalho e a crise de sentido no mundo moderno. v. III, n. 6, **Interações**, 1998.

DONZELOT, J. **A polícia das famílias**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

DUBAR, Claude. Para uma teoria sociológica da identidade. \_\_\_\_\_. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Tradução Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005, p. 133-162.

EITERER, C., SILVA, C. S. R., & MARQUES, W. E. U. **Preconceito contra a filiação adotiva**. São Paulo: Cortez, 2011.

LANE, Sílvia T. Maurer. A dialética da subjetividade versus objetividade. In: FURTADO, O; GONZÁLEZ REY, F. L. (orgs.) **Por uma epistemologia da Subjetividade**: um debate entre a teoria sócio-histórica e a teoria das representações sociais. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

LIMA, E. S. Teachers as Learners. In: ANDERSON, G. L.; MONTERO-SIEBURTH, M. (Eds.). **Educational Qualitative Research in Latin America**. New York: Garland Publishing, Inc, 1998.

MARCÍLIO, M. L. **História social da criança abandonada**. São Paulo: Hucitec, 1998.

MARCONDES, Maria Inês; FLORES, Maria Assunção. O auto- estudo e as abordagens narrativas biográficas na formação de professores. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 37, n. 2, p. 297-306, maio-ago. 2014. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/ojs/index.php/faced/article/view/13331> Acesso em: 24 ago. 2018.

MARQUES, W. Famílias, adoções e desafios. In: C. Eiterer, C. S. R. Silva, & W. U. Marques (Orgs.), **Preconceito contra a filiação adotiva** (p. 17-37). São Paulo: Cortez, 2011.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MOTTA, M. A. **Mães abandonadas**: A entrega de um filho em adoção. São Paulo: Cortez, 2001.

SAMARAS, A.P.; HICKS, M.A., BERGER, J.G. Self-Study Through Personal History. In: Loughran J.J., Hamilton M.L., LaBoskey V.K., Russell T. (eds) **International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices**. **Springer International Handbooks of Education**, v. 12. Springer, Dordrecht, 2004. Tradução livre.

SOUZA, H. P. **Adoção: Exercício da fertilidade afetiva**. São Paulo: Paulinas, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782009000100012&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782009000100012&script=sci_abstract&tlng=pt) . Acesso em: 09 ago. 2018.

WEBER, L. N. D. **Aspectos psicológicos da adoção**. Curitiba: Juruá, 1999.

WEBER, L. N. D. **Aspectos psicológicos da adoção**. 2. ed. Curitiba: Juruá, 2000.

WEBER, L. N. D. **Pais e filhos por adoção no Brasil**. Curitiba: Juruá, 2001.

- Marta Sores da Silva - <http://lattes.cnpq.br/1272211430972368>