

A Formação de Professores de Química no âmbito da Inclusão Escolar: Um análise a partir da cidade de Anápolis, Goiás.

The Chemistry Teacher Education in the context of School Inclusion: An analysis from the city of Anápolis, Goiás.

Resumo

A presente pesquisa tem por objetivo analisar aspectos da formação de professores no âmbito da inclusão escolar enfocando a formação inicial e continuada como pressupostos para uma efetiva educação para a diversidade. A investigação se constituiu em um estudo de caso, o instrumento de coleta de dados utilizado foi entrevista semiestruturada gravada em áudio e os dados foram categorizados por meio da análise de conteúdo. Os participantes foram dez professores de Química de escolas públicas da rede estadual de ensino, localizadas na cidade de Anápolis. Nossos resultados permitem concluir que muitos professores não foram formados para atuarem na diversidade e mesmo quando houve alguma abordagem na formação inicial, não é suficiente para a atuação no âmbito da inclusão escolar, além de apontar para a necessidade de uma formação continuada em serviço no que diz respeito àqueles professores que já estão em salas de aula vivenciando a inclusão escolar.

Palavras chave: inclusão escolar, formação de professores, química

Abstract

This research intends to analyze aspects of teacher education within the school inclusion focusing on the initial and continuing education as preconditions for effective education for diversity. The research consisted in a case study, the data collection instrument used was semi-structured interviews recorded in audio and data were categorized by content analysis. Participants were ten public schools of Chemistry teachers in state schools located in the city of Annapolis. These results indicate that many teachers were not formed to act in the diversity and even when there was some initial approach to education is not enough for the work within the school inclusion, and point to the need for ongoing education in with regard to those teachers who are already in classrooms experiencing school inclusion.

Key words: school inclusion, teacher education, chemistry

Introdução

Segundo Vygotsky (2001), nós como sujeitos, somos constituídos nas interações que estabelecemos ao longo de nossas vidas. Sendo assim, nestas interações são produzidos os sentidos e significados que nos caracteriza como um ser único e individual.

A escola é um dos lugares onde as interações sociais acontecem. Para Vygotsky, todo aprendizado é necessariamente mediado, portanto, sendo o professor o mediador, ele deve ser

aquele que vai orientar essas interações da melhor maneira possível. Vygotsky (2011) afirma que a criança com necessidades educativas específicas (NEE) também se desenvolve, mas de um modo distinto, por um caminho diferente, com outros meios, e para o professor é importante conhecer a peculiaridade do caminho pelo qual deve conduzir a criança.

A melhor forma de se dimensionar o pensamento de Vygotsky, em relação às considerações sobre a inclusão escolar de crianças com NEE, é a partir do seu pensamento social. Ele entende que estas pessoas não se diferenciam qualitativamente das ditas normais, pelo contrário, os significados culturais permanecem como referência comum para os sujeitos sociais. Entretanto, para ele é um fator decisivo, as formas de acesso e apropriação dos significados culturais, resultando em semânticas individuais ou sentidos particulares dos mesmos (BEYER, 2003).

A partir daí, então, tem-se um grande desafio na educação: acolher a diversidade de indivíduos e contar com professores preparados para a inclusão escolar, pois incluir não significa somente matricular alunos com NEE em classes comuns, ignorando suas peculiaridades, mas significa também em permitir a acessibilidade dos alunos com NEE, fornecendo meios de se garantir a aprendizagem de tais indivíduos.

Fundamentados nos pressupostos anteriores, é importante que as universidades invistam na formação inicial e continuada de professores, a fim de que esses professores aprendam e reflitam sobre o que realmente é a inclusão escolar, preocupando-se não apenas com o fato de que são políticas instituídas pelo governo, mas, como diz Schön (1998), que preocupem-se em se formar professores reflexivos sobre a sua prática e capazes de interpretar, compreender e, o mais importante de tudo, questionar o que lhe é imposto.

Quando se fala em inclusão escolar devemos pensar que em se tratando do ensino de Ciências/Química este também deve ser para todos, independentemente da situação econômica, social, física ou cultural em que o aluno se encontra, preparando esse aluno para o exercício efetivo e consciente da cidadania. O ensino de ciências é essencial na educação para a cidadania, já que a participação efetiva na sociedade deve ser feita de modo racional, tendo o cidadão NEE ou não, pois, como nos diz Santos e Schnetzler (2003):

[...] a cidadania se refere à participação dos indivíduos na sociedade, torna-se evidente que, para o cidadão efetivar a sua participação comunitária, é necessário que ele disponha de informações que estão diretamente vinculadas aos problemas sociais que afetam o cidadão, os quais exigem um posicionamento quanto ao encaminhamento de suas soluções (SANTOS e SCHNETZLER, 2003, p. 46).

Dessa forma, como em todas as outras áreas do conhecimento, o professor de Ciências/Química deve estar preparado para lidar com as diferenças dos alunos em sala de aula, inclusive com aqueles com NEE, e, por isso, a importância de se discutirem as políticas educacionais de formação inicial e continuada de professores de Química.

O professor de Ciências/Química configura-se, basicamente, por possuir conhecimentos no âmbito das Ciências/Química e no âmbito da Educação, perfazendo uma conexão necessária entre essas duas esferas de conhecimento (FRANCISCO JUNIOR, PETERNELE, YAMASHITA, 2009). Há, porém, a necessidade de implementar melhorias ou mesmo a reestruturação dos currículos dos cursos de Licenciatura em Ciências/Química, a fim de superar o problema da dicotomia existente entre a teoria e a prática, ainda muito presente em meio aos professores de Ciências/Química, além de promovermos ações de formação continuada para os professores que não tiveram a oportunidade de vivenciar a discussão sobre a inclusão escolar durante sua formação inicial.

Cabe ressaltar que discutir sobre a formação de professores para atuar nesse paradigma educacional, que busca proporcionar qualidade educativa e equiparação de oportunidades, não

é uma das tarefas mais fáceis, pois envolve questionamentos, dúvidas e reflexões que estão além dos indicativos de como a formação dos professores deva ocorrer (RETONDO e SILVA, 2008).

Sendo assim, o presente trabalho teve como objetivo analisar aspectos da formação de professores no âmbito da inclusão escolar enfocando a formação inicial e continuada como pressupostos para uma efetiva educação para a diversidade.

Tal problemática se apresentou diante de constatações no que diz respeito ao ensino oferecido dentro da cidade de Anápolis aos alunos da inclusão escolar. A cidade de Anápolis é uma cidade que está localizada aproximadamente a 51 km de distância da capital do estado de Goiás e conta com 39 escolas que oferecem o nível médio de ensino público (INEP, 2012). Entretanto, observamos que das 39 escolas que oferecem o nível médio, há um número de matrículas significativo de alunos com NEE em aproximadamente 6 destas, apesar de todas as 39 serem caracterizadas como escolas inclusivas por lei. Com isso, surgiu-nos o desejo de compreender se o motivo de tal situação tinha relação com a formação dos professores de química destas escolas.

Método

Esta pesquisa se constituiu em um estudo de caso, já que se encontra associada com a análise e interpretação de aspectos mais profundos, mais detalhados como investigações sobre hábitos, atitudes e comportamentos humanos, que, na presente pesquisa, são constituídos pelos professores de Química da cidade de Anápolis que atuam ou atuarão na perspectiva da Inclusão Escolar (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

Compreendemos que a preocupação do estudo de caso é descrever a complexidade de uma situação em particular, evidenciando o problema em seu aspecto total. Sendo assim, apoiados em Ludke e André (1986), dividimos nosso estudo de caso em três fases de desenvolvimento, a saber:

a) aberta ou exploratória: Definição da Amostra (Professores de Química da rede estadual de ensino de Anápolis); Construção do Instrumento de Coleta de Dados (Entrevista Semi-Estruturada).

Nossa amostra foi definida como sendo dez professores de química concursados da rede de ensino público de Anápolis. Esses dez foram escolhidos, pois se tratavam de professores de química concursados de seis escolas que ofereciam o ensino médio da rede pública de Anápolis e dentre estas, três onde o número de alunos com NEE era significativo e três outras escolhidas aleatoriamente na cidade de Anápolis.

b) sistemática: Coleta dos Dados (Entrevista com os professores);

c) análise, interpretação dos dados e elaboração do relatório: Análise dos dados (Análise de Conteúdo com criação das categorias de análise *a posteriori*).

Resultados e Discussão

A amostra se constituiu por dez professores concursados da rede estadual de Goiás da cidade de Anápolis, licenciados em química, em instituições públicas de ensino superior localizadas na cidade de Anápolis ou Goiânia. Observamos através da análise dos dados que três dos professores pesquisados fizeram, por iniciativa e recursos próprios, cursos de pós-graduação referentes ao tema de inclusão escolar, pois tiveram a necessidade de se aperfeiçoar, fato este

atrelado ao exercício da profissão docente em escolas com alunos oriundos da inclusão escolar. A média de atuação, na docência, desses professores é de 10,5 anos.

Para identificação dos professores participantes utilizaremos a simbologia **P1**, **P2** e **P3** e assim por diante, de acordo com a ordem com que foram entrevistados, colocando sempre a palavra *professor* no gênero masculino, para preservar a identidade dos mesmos, mas esclarecendo que há professores e professoras participantes nesta pesquisa.

Sobre a Formação de Professores de Química no âmbito da Inclusão Escolar

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB n. 9394/96) dedica um capítulo à formação de professores, assinalando os fundamentos metodológicos, os tipos e as modalidades de ensino, bem como as instituições responsáveis pelos cursos de formação inicial dos professores. Em seu artigo 62 consta que,

[...] a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Neste aspecto, merece destaque a *Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica* (BRASIL, 2000) que aponta para as exigências que se colocam para o desempenho do papel docente frente às novas concepções de educação:

Orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; responsabilizar-se pelo sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar **com a diversidade** existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento curricular; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e material de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe (BRASIL, 2000, p. 5, grifo nosso).

No mesmo documento, no item referente à formação de professores, assinalam-se as competências que devem ser dominadas como parte de um processo permanente de desenvolvimento profissional. Destacam-se aquelas referentes à compreensão do papel social da escola, ao domínio dos conteúdos, à interdisciplinaridade, ao conhecimento dos processos de investigação, ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional e ao comprometimento com os valores estéticos, políticos e éticos inspiradores da sociedade democrática. O documento aponta para uma revisão urgente do processo de formação inicial de professores, de modo a superar problemas em nível institucional e no campo curricular, reforçando o fato de que a formação vem se dando sem uma maior articulação entre teoria e prática (BRASIL, 2000).

Neste sentido, quando indagamos sobre como os professores de química avaliam a formação de professores de Química para a inclusão escolar, obtivemos as seguintes respostas:

P1: *“Os professores saem da universidade com pouco preparo..., e os alunos, em geral, ignoram as disciplinas da área educacional, o que acarreta em dificuldades futuras no preparo de aulas diversificadas.”*

P4: *“À princípio, para qualquer professor, em qualquer área, é difícil... por não haver direcionamento e orientação para se trabalhar com o aluno especial... E a falta de preparo em aulas práticas e teóricas para a formação do professor.”*

P9: *“Hoje os cursos de licenciatura tem mais disciplinas voltadas para a educação inclusiva. Acredito que, o que se estuda nos cursos de licenciatura é muito básico, teórico... aborda-se muito sobre leis, direitos, mas o lidar com a criança, adolescente com necessidade especiais é na prática, e fazendo cursos relacionados ao assunto.”*

Podemos perceber que não faltam políticas educacionais que amparem uma boa formação do profissional docente, porém, na prática, não é isso que temos visto. Diversos estudos têm (re)afirmado a necessidade da melhoria da formação de professores como condição essencial para uma inclusão eficaz de alunos com NEE em rede regular de ensino (GLAT e NOGUEIRA, 2002; FERREIRA e GLAT, 2003; GLAT e PLETSCHE, 2004; dentre outros). A realidade evidenciada por uma pesquisa recente em âmbito nacional mostrou que os professores de maneira geral, não estão preparados para receber em sua sala de aula alunos com NEE (GLAT e col., 2003).

Neste sentido, Freitas (2006, p. 162) ressalta que, *“refletir sobre a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais no ensino regular leva-nos inevitavelmente a repensar a relação entre formação do professor e as práticas pedagógicas atuais”*. Observamos que os professores, em sua maioria, não tiveram uma formação inicial direcionada para a inclusão, e, mesmo aqueles que durante a formação inicial tiveram alguma disciplina no âmbito da inclusão escolar, ainda saem das universidades pouco preparados.

A maioria dos professores participantes concorda que a formação não deve ser somente nas instituições formadoras, mas deve continuar fora dela. As falas seguintes reforçam a questão da importância de uma formação inicial e também continuada, além de enfatizar o fato de que, o interesse por parte do docente em buscar novos conhecimentos surge quando este se depara com uma necessidade de ampliar conhecimentos específicos para a inclusão escolar:

P1: *“Eu acho que é de extrema importância que exista na própria faculdade uma formação inicial para os alunos... mas a procura de uma formação específica vem de acordo com a necessidade... como ao se deparar com alunos que possuam necessidades específicas.”*

P4: *“A formação inicial deve sim ser feita na universidade, de maneira que o aluno conheça as diversas dificuldades que ele irá enfrentar [...] deve ser continuada, pois ocorre modificações na legislação constantemente sobre os direitos dos alunos especiais, e, também, aparecem literaturas sobre metodologias de ensino aprendizagem atualizadas.”*

P5: *“A formação deve ser continuada, pois sempre existe algo novo a se aprender.”*

P7: *“Este tema é um tanto complexo... e necessita de uma constante formação fora da universidade..., pois cada indivíduo pode apresentar necessidades especiais diferentes, e os estudos sobre estas necessidades demandam... por parte dos professores... o aperfeiçoamento através de cursos.”*

Cabe ressaltar que muitos professores acreditam que é imprescindível uma formação advinda de fora das universidades (escolas, estado) para lhes dar a capacidade de trabalhar com alunos com NEE oferecendo-lhes certa autonomia, o que deve ser refletido, já que os processos de formação só adquirem sentido à medida que se articulam com seus saberes provenientes de suas práticas docentes e das suas relações com a sociedade, escolas, alunos e lugares de formação (PIMENTEL, 2012).

Na própria Declaração de Salamanca de 1994, podemos constatar que as universidades deveriam oferecer capacitação necessária para o professor, preparando-o para atuar no âmbito da educação inclusiva.

Universidades possuem um papel majoritário no sentido de aconselhamento no processo de desenvolvimento da educação especial, especialmente no que diz respeito à pesquisa, avaliação, preparação de formadores de professores e desenvolvimento de programas e materiais de treinamento (UNESCO, 1994, p. 11).

Porém, os relatos sobre a formação inicial com relação a conhecimentos que os preparassem para lidar com as diferenças em sala de aula, mostram que as universidades ou não preparavam para a inclusão, ou, mais recentemente, quando oferecem algum tipo de conhecimento nessa perspectiva, não são suficientes.

P1: “Na minha formação inicial houve uma disciplina de carga horária 40 horas, de prática de ensino de Química, que fez uma abordagem de ‘Introdução à Educação Inclusiva’, mas essa prática não foi suficiente pra demonstrar as necessidades especiais... e como trabalhar a Química com eles.”

P5: “Durante meu curso de formação não fui totalmente preparada para lidar com as diferenças, mas na vivência cotidiana tive a oportunidade de lidar com essas diferenças.”

P6: “Não foram suficientes... pois na teoria é uma coisa... na prática é outra.”

P9: “Não. O que eu vi na universidade serviu para instigar para estudos posteriores.”

P10: “Durante minha formação tive duas disciplinas com esta abordagem, mas mesmo no estágio não tinha vivenciado estas situações, somente quando assumi as aulas.”

Sendo assim, concordamos que uma formação inicial para a inclusão escolar deve permear toda a matriz curricular, haja vista que conhecimentos isolados de algumas das especificidades relacionadas à inclusão escolar são insuficientes para uma formação que possibilite ao aluno a articulação com a prática docente.

Os nossos resultados mostraram que a maioria dos professores não participa de cursos de formação continuada que possam contribuir para uma melhoria no processo de ensino-aprendizagem de alunos com NEE alegando falta de tempo e, principalmente, falta de apoio do governo.

Dessa forma, a qualificação ideal do professor deve estar baseada na superação da racionalidade técnica e fundamentada em princípios de investigação e reflexão (SCHÖN, 1998). Ou seja, o professor que se posiciona como pesquisador de sua prática docente permitindo o uso de sua criatividade e métodos de ensino diferenciados contribui para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, especialmente em se tratando do Ensino de Ciências/Química, que é uma ciência abstrata e necessita de métodos diferenciados para uma melhor compreensão dos processos e produção de conhecimentos.

A utilização de modelos e métodos de ensino diferenciados, tem se mostrado como uma alternativa para os professores que possuem alunos com NEE em suas salas de aulas, entretanto gostaríamos de salientar que tais práticas devem ser pensadas de forma integral, no intuito de atender a todos os alunos de maneira efetiva, incluindo aqui os alunos com ou sem NEE.

Neste sentido retratamos algumas falas que infelizmente vão a sentido contrário ao exposto acima, como podemos observar:

P3: “[...] A explicação é feita **de forma individual**, utilizando exemplos mais claros, imagens, mais atividades..., com ajuda da professora intérprete... no caso dos surdos.”

P9: “Procuro sempre **interagir com esse aluno**, questionando, buscando a sua participação [...]”

P2: “Para os com NEE simples, na medida do possível... **eu tento uma explicação mais direcionada...**”

P4: “Na maioria das vezes, utilizo **métodos especiais, de acordo com a necessidade de cada um...** pois em uma sala de aula, não trabalhamos só um tipo de problema, às vezes, encontramos 3 a 5 tipos de dificuldades.”

Como podemos observar, alguns professores vão ao sentido contrário da inclusão, promovendo uma exclusão quando enfocam a aprendizagem de determinado aluno em detrimento dos demais, por este ser caracterizado como “diferente” dos demais. Com isso, salientamos uma visão equivocada de inclusão escolar e, por isso, justificamos a necessidade de uma formação continuada com relação à inclusão escolar (GLAT e PLETSCH, 2004).

Ao final da entrevista, foi indagado o que eles consideram que deve ser melhorado nos cursos de Licenciatura em Ciências/Química, para que eles concluam a graduação capacitados para atuar no âmbito da inclusão escolar. Os professores responderam o seguinte:

P1: “*Acredito que ter uma disciplina pra trabalhar algumas deficiências, e...também oficina de Braille e Libras, e... desenvolvimento psicomotor.*”

P3: “*Eu acho que deveria ter disciplinas obrigatórias sobre inclusão; estágio em escolas inclusivas... pesquisas na área, e, é claro, esforço de ambas as partes, porque não existe receita, cada ser humano é único.*”

P5: “*Acho que as melhoras já começaram, os alunos agora tem aulas de Libras, pelo que fiquei sabendo... Também tem o projeto PIBID que possui um excelente projeto fazendo com que os graduandos saiam da sala de aula e vivenciem na prática diversas situações em sala de aula.*”

P6: “*Aulas diferenciadas para mostrar realmente a prática... Sair da universidade e ir trabalhar realmente com estes alunos, pois só o estágio é muito pouco...*”

P7: “*Pode-se incluir disciplinas específicas, porém, como já disse, a educação inclusiva é um tema complexo demais para ser abordado apenas em um curso de graduação... Com o tempo, o que se aprende na faculdade se torna obsoleto.*”

Sendo assim, é importante considerar que mudanças na prática pedagógica não acontecem por imposição ou apenas por desejo próprio. Mudanças e inovações em nossas práticas requerem de nós interpretar, desconstruir e reconstruir concepções, e isto demanda tempo e condições que não podem ser contempladas apenas em cursos de graduação ou em um ou dois cursos de formação continuada, pois o professor será sempre um ser inacabado, que deve se preocupar em estar constantemente aprimorando suas habilidades.

Conclusão

Formar professores de ciências/química para a inclusão escolar requer repensarmos nossos cursos de formação inicial, além de promovermos ações de formação continuada que ofereçam aos professores em exercício um aperfeiçoamento da prática docente para a atuação com a diversidade.

Compreendemos que a inserção de algumas disciplinas específicas no curso de formação inicial de professores não contribui para uma prática docente inclusiva, como observamos através dos relatos dos professores. Concordamos que a inclusão escolar deve estar permeada por todo o curso, inserida nas disciplinas de maneira que o professor compreenda que ela não é uma modalidade de ensino isolada.

Referências

BEYER, H. O. A proposta da Educação Inclusiva: contribuições da abordagem Vygotskiana e da experiência alemã. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 9, n. 2, 2003, p.163-180.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996.

FRANCISCO JUNIOR, W. E.; PETERNELE, W. S.; YAMASHITA, M. A formação de professores de Química no estado de Rondônia: necessidades e apontamentos. **Química Nova na Escola**, v. 31, n. 2, maio de 2009, p.113-122.

FERREIRA, J. R. e GLAT, R. Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. In: Souza, D. B. & Faria, L. C. M. (Orgs.) **Descentralização, municipalização e financiamento da Educação no Brasil pós-LDB**, p. 372-390. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FREITAS, S. N. A formação de professores na Educação Inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 161-181.

GLAT, R.; FERREIRA, J. R.; OLIVEIRA, E. da S. G.; SENNA, L. A. G. **Panorama nacional da educação inclusiva no Brasil**. Relatório de consultoria técnica, Banco Mundial, 2003, p. 01-63. Disponível em: < www.cnotinfor.pt/inclusiva/pdf/Educacao_inclusiva_Br_pt.pdf>. Acesso em: 21 de outubro 2013.

GLAT, R. e NOGUEIRA, M. L. L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Revista Integração**, v. 24, 2002, p. 22-27.

GLAT, R. e PLETSCH, M. D. O papel da universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. **Revista Benjamin Constant**, Edição 29, 2004, p. 3-8.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

PIMENTEL, S. C. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. **O professor e a educação inclusiva: Formação, Práticas e Lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

RETONDO, C. G. e SILVA, G. M. Ressignificando a Formação de Professores de Química para a Educação Especial e Inclusiva: Uma História de Parcerias. **Química Nova na Escola**, n. 30, novembro de 2008, p. 27-33.

SANTOS, W. L. P.; SCHNETZLER, R. P. **Educação em Química: compromisso com a cidadania**. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.

SCHÖN, D. A. **El profesional reflexivo: como piensan los profesionales cuando actúan**. Barcelona: Paidós, 1998.

UNESCO. Declaração de Salamanca sobre princípios políticos e práticas na área das necessidades educativas especiais: aprovado por aclamação na cidade de Salamanca, em 10 de junho de 1994. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acesso em: 30 de maio 2013.

VYGOTSKY, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 4, 2011, p. 861-870.