

Educação inclusiva sob a óptica da pedagogia da diversidade de Vygotsky

Larissa Aparecida Garcia dos Reis - FAVENI

Maruzea Anisia da Silva - FAVENI

Wagner Roberto Batista - Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM

Celso Luis Marques - Universidad Europea del Atlántico-ESP

Suzana Ramos Vieira Franciano - UNICARIOCA

Sonia Kimiko Suzuki - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cornélio Procopio

Tassiana Quintanilha de Souza Duque - UENP

Elijane dos Santos Silva - UNESP

Damião de Almeida Manuel - Universidade Rainha Njinga A Mbande

Aline Franciele Martins de Oliveira - UNESP

Niembo Maria Daniel - Universidade Estadual Paulista

Alexandra Maria Sousa - Faculdade de Pinhais

Jefferson Fellipe Jahnke - PUC

Samantha Ferreira da Costa Moreira - UFMS

Resumo: O presente estudo teve como objetivo analisar as práticas de educação inclusiva à luz da pedagogia da diversidade de Vygotsky, buscando compreender como os profissionais da educação interpretam e implementam ações inclusivas no cotidiano escolar. A pesquisa teve abordagem qualitativa, de natureza descritiva, e foi realizada com 16 profissionais da educação básica, entre professores, coordenadores e gestores, atuantes em escolas públicas. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas e analisados com base em categorias emergentes, articuladas aos fundamentos da teoria histórico-cultural. Os resultados revelaram que, embora a maioria dos participantes não tenha recebido formação inicial específica sobre educação inclusiva, há um esforço significativo em construir práticas mediadas que respeitem as singularidades dos alunos, com base em estratégias como o uso de materiais adaptados, colaboração entre pares, vínculo afetivo e escuta ativa. Foram identificados entraves estruturais, como a ausência de recursos, apoio institucional limitado e resistências culturais ainda presentes no ambiente escolar. Por outro lado, a compreensão da mediação pedagógica e da zona de desenvolvimento proximal, conforme proposto por Vygotsky, tem orientado ações mais sensíveis e eficazes na promoção da aprendizagem. A pesquisa conclui que a inclusão, sob a ótica da pedagogia da diversidade, é um processo contínuo que exige compromisso coletivo, formação docente crítica e políticas públicas que garantam condições reais para a efetivação de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Diversidade; Vygotsky.

Date of Submission: 14-06-2025

Date of Acceptance: 28-06-2025

I. Introdução

A educação inclusiva vem ganhando destaque no cenário educacional brasileiro nas últimas décadas, especialmente diante da necessidade de promover uma escola para todos, respeitando as singularidades de cada

estudante. Este movimento vai além da inserção física de alunos com deficiência em salas regulares, pois demanda mudanças estruturais, metodológicas e culturais no ambiente escolar. No cerne dessa transformação está o reconhecimento da diversidade humana como um elemento constitutivo do processo de ensino e aprendizagem (Madaloz et al., 2024; Damasceno Neto et al., 2025; Carvalho, 2011).

Dentro desse contexto, emerge a pedagogia da diversidade como uma abordagem que propõe a valorização das múltiplas identidades, trajetórias e modos de aprender dos sujeitos escolares. Essa pedagogia compreende a escola como um espaço de encontro entre diferentes, e, portanto, deve ser um lugar de diálogo, respeito e escuta ativa. A diversidade, longe de ser um obstáculo, é entendida como oportunidade de crescimento mútuo e de ampliação de saberes (Souza et al., 2022).

A pedagogia da diversidade encontra respaldo nas teorias de Lev Vygotsky, psicólogo soviético que defendeu a ideia de que o desenvolvimento humano se dá na interação social e na mediação cultural. Segundo Vygotsky, o processo de aprendizagem é fortemente influenciado pelo meio social e pelas trocas que ocorrem entre os indivíduos. Assim, a inclusão escolar, sob essa ótica, depende de práticas mediadoras que levem em conta as especificidades de cada aluno, valorizando suas potencialidades e experiências (Silva, 2024).

Vygotsky também introduziu o conceito de zona de desenvolvimento proximal, que se refere à distância entre o que a criança pode fazer sozinha e o que ela pode fazer com ajuda. Esse conceito é central para pensar a inclusão, pois destaca o papel do educador como aquele que facilita o processo de aprendizagem, oferecendo suporte e estímulo no momento certo. Portanto, a pedagogia da diversidade inspirada em Vygotsky não se limita a adaptações curriculares, mas propõe uma mudança na forma de conceber a aprendizagem e o sujeito educando (Rebouças; Oliveira; Bezerra, 2024).

Outro aspecto fundamental do pensamento vygotkiano é a ideia de que a deficiência não deve ser vista apenas como uma limitação biológica, mas também como uma construção social. O modo como a sociedade organiza seus espaços e define suas normas influencia diretamente na forma como a deficiência é vivenciada. Isso significa que a exclusão não é inerente à deficiência, mas resulta da ausência de práticas inclusivas e de um olhar sensível às diferenças (Polizello et al., 2025).

Nesse sentido, é imprescindível repensar o papel da escola na promoção da inclusão. As políticas públicas brasileiras avançaram significativamente, como evidenciam a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Lei Brasileira de Inclusão. No entanto, sua efetivação depende da capacidade das instituições de internalizar os princípios da diversidade e de formar educadores preparados para lidar com as especificidades de seus alunos.

Com base nessas considerações, o objetivo da presente pesquisa foi analisar como a pedagogia da diversidade, fundamentada na teoria sociocultural de Vygotsky, contribui para a construção de práticas inclusivas na escola, a partir da percepção de profissionais da educação que atuam diretamente com a diversidade no cotidiano escolar.

II. Materiais e métodos

A presente pesquisa possui uma abordagem qualitativa, de natureza descritiva, com o objetivo de compreender as percepções e práticas de profissionais da educação em relação à inclusão escolar sob a perspectiva da pedagogia da diversidade de Vygotsky. A investigação foi realizada entre os meses de fevereiro e abril de 2025, em três instituições públicas de ensino fundamental localizadas no Brasil. A abordagem qualitativa foi usada para compreender as significações dos professores (Lima et al., 2025; Lima et al., 2025; Lima; Domingues; Pimentel Junior, 2023; Lima et al., 2025; Lima; Silva; Domingues Júnior, 2024; Lima et al., 2020; Lima; Domingues Junior; Gomes, 2023; Lima; Domingues; Silva, 2024; Lima; Domingues Junior; Silva, 2024; Lima; Domingues; Silva, 2024).

A amostra foi composta por 16 participantes, sendo 10 professores da educação básica, 3 coordenadores pedagógicos e 3 gestores escolares. Os critérios de inclusão foram: atuar há pelo menos dois anos na escola, ter experiência com alunos público-alvo da educação especial e estar disponível para participar da entrevista. A seleção dos participantes foi realizada de forma intencional, com base na relevância de suas experiências para os objetivos da pesquisa.

Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas individualmente em ambiente reservado na própria escola. Cada entrevista teve duração média de 40 minutos e seguiu um roteiro previamente elaborado, com questões abertas que abordavam temas como práticas pedagógicas inclusivas, formação docente, desafios enfrentados, percepções sobre a diversidade e influência da teoria de Vygotsky nas estratégias adotadas. Todas as entrevistas foram gravadas com a autorização dos participantes e transcritas integralmente para análise.

A abordagem analítica utilizada foi a análise de conteúdo, seguindo os procedimentos em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. O processo permitiu a identificação de categorias temáticas recorrentes, facilitando a compreensão das principais tendências e divergências nos relatos. Para garantir o anonimato dos respondentes, os participantes foram identificados por códigos alfanuméricos (E01 a E16).

III. Resultados e discussões

Os resultados da pesquisa revelaram que os profissionais da educação entrevistados possuem um entendimento que vai além do senso comum sobre inclusão, enxergando-a como um compromisso pedagógico e ético com a equidade. Muitos relataram que a inclusão exige uma transformação profunda na cultura escolar e não apenas ajustes técnicos. Como disse E01: “Não é só colocar o aluno na sala. Inclusão, pra mim, é garantir que ele aprenda, que ele participe, que ele tenha voz. E isso é um desafio diário.” Essa percepção dialoga com a pedagogia da diversidade, que entende a escola como um espaço em que todas as diferenças devem ser acolhidas como fontes legítimas de aprendizado. E02 afirmou que “a diversidade não atrapalha, ela ensina. Cada aluno me mostra uma forma diferente de ensinar e de aprender. Mas o sistema é que não está preparado pra isso.” Essa fala evidencia a tensão entre a prática inclusiva e os limites impostos por modelos pedagógicos padronizados.

Vários profissionais relataram que não tiveram, em sua formação inicial, conteúdos específicos voltados à educação inclusiva. E03 relatou: “Eu me formei em 2010 e na faculdade ninguém falava sobre autismo, por exemplo. Só fui entender na prática. Tive que correr atrás, fazer cursos por conta própria.” A ausência de preparo prévio indica a necessidade de reformulação curricular nos cursos de licenciatura. Mesmo sem formação específica, a maioria dos professores desenvolveu estratégias a partir da observação e da experimentação em sala de aula. E04 afirmou: “A gente vai testando, vai errando, vai ajustando. Às vezes, o que funciona com um aluno não funciona com outro. É como se eu tivesse que fazer um plano para cada um.” Essa fala remete à ideia de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky, em que o professor atua como mediador, identificando as necessidades e os potenciais de cada aluno.

A teoria vygotskiana foi mencionada diretamente por parte dos entrevistados como um referencial importante. E05 destacou: “Depois que estudei Vygotsky na pós-graduação, entendi que não é só sobre ensinar o conteúdo. É sobre criar um ambiente de trocas, de mediação. A gente aprende junto com os alunos.” Essa compreensão reforça a função intersubjetiva da aprendizagem e a importância das relações sociais para o desenvolvimento. A colaboração entre pares também apareceu como estratégia valorizada. E06 compartilhou uma experiência: “Tenho um aluno com deficiência visual que é ajudado por um colega da turma. Eles têm uma relação de parceria. Eu supervisiono, claro, mas os dois crescem juntos.” Essa interação remete ao potencial educativo das relações horizontais entre estudantes.

O uso de recursos alternativos e adaptações foi recorrente nos relatos. E07 explicou: “Pra um aluno com deficiência intelectual, eu uso muito material concreto, figuras, música. Ele responde bem a isso. Aprendi que o conteúdo pode ser o mesmo, mas a forma tem que ser diferente.” Essa adaptação demonstra o princípio da diferenciação pedagógica, essencial à inclusão. A questão da afetividade foi enfatizada por quase todos os entrevistados como base do trabalho com alunos da educação especial. E08 declarou: “Se o aluno se sente acolhido, ele aprende. Não adianta ter tecnologia, ter recurso, se ele acha que não pertence àquele espaço.” Isso reforça a perspectiva de que o vínculo afetivo é condição para a aprendizagem, conforme Vygotsky defendia. A atuação da equipe escolar também foi apontada como essencial. Em escolas onde a gestão era envolvida, havia mais abertura para iniciativas inclusivas. E09 relatou: “A coordenadora pedagógica participa das reuniões com os pais, organiza formação pra gente. Isso dá ânimo, mostra que a escola toda está junto.”

Por outro lado, a ausência desse suporte foi criticada por outros participantes. E10 expôs essa limitação: “Na minha escola, parece que só eu me importo. Não temos intérprete, não temos sala de recursos, e mesmo assim jogam o aluno na minha turma. Me sinto sozinha.” Essa fala ilustra o risco da personalização da responsabilidade, quando a inclusão depende exclusivamente da boa vontade de um professor. Alguns relataram resistência de colegas. E11 foi direta: “Tem professor que diz que o aluno especial atrasa a turma. Isso dói, porque mostra que ainda tem gente que não entendeu o que é ser educador.” Esse discurso revela que a cultura da exclusão ainda persiste em alguns contextos escolares, mesmo com avanços legais.

A avaliação foi outro ponto de conflito. Muitos relataram que os métodos avaliativos padronizados não contemplam as especificidades dos alunos. E12 disse: “Tem prova que simplesmente não serve. O aluno pode ser ótimo em oralidade, mas se só vale a escrita, ele é visto como fraco. Isso é injusto.” Tal crítica reforça a necessidade de diversificação das formas de avaliação, como prevê a pedagogia da diversidade. Os entrevistados também destacaram que a inclusão exige tempo e planejamento. E13 relatou: “Faço dois planos por aula: um para a turma em geral e outro adaptado. Dá trabalho, mas é o certo.” A sobrecarga docente apareceu como uma das maiores dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar. Apesar das dificuldades, houve relatos de experiências bem-sucedidas. E14 compartilhou: “Tive um aluno com autismo que não falava nada. Depois de meses de trabalho com música e atividades sensoriais, ele começou a se expressar. Foi emocionante ver o progresso.” Esse exemplo ilustra o potencial transformador de práticas alinhadas à mediação vygotskiana.

A participação da família foi apontada como fator crucial. E15 destacou: “Quando a mãe está próxima, conversa com a escola, ajuda no reforço em casa, o aluno avança muito mais.” Isso mostra que a inclusão precisa ser pensada de forma intersetorial e corresponsável. Alguns professores relataram que os próprios alunos sem deficiência são agentes facilitadores da inclusão. E16 afirmou: “Eles ajudam, explicam, sentam do lado. Às vezes,

ensinam mais que a gente.” Isso demonstra que a convivência com a diversidade fortalece valores como empatia, solidariedade e respeito.

A escola foi descrita como um espaço ainda em transição. Para E01, “estamos num caminho, mas falta muito. A inclusão ainda depende de quem está na escola. Se for um professor comprometido, acontece. Se não for, o aluno fica à margem.” Isso aponta para a importância de institucionalizar a inclusão como cultura escolar. Alguns profissionais reconheceram que também aprenderam muito com seus alunos. E02 contou: “Já tive aluno que me ensinou sobre paciência, sobre persistência. Eles nos transformam também.” Essa reciprocidade é coerente com a visão vygotskiana da aprendizagem como processo social. A tecnologia assistiva foi apontada como aliada importante. E03 disse: “Com o uso de aplicativos de leitura, consegui que um aluno com dislexia acompanhasse a aula melhor. São ferramentas que fazem diferença.”

No entanto, muitos afirmaram que o acesso ainda é limitado, especialmente em escolas públicas. A rigidez do currículo oficial foi alvo de críticas. E04 reclamou: “A gente precisa cumprir metas, seguir apostila. Isso engessa nosso trabalho. Fico tentando encaixar o aluno, quando devia adaptar o conteúdo.” Esse conflito evidencia a necessidade de maior flexibilidade curricular para atender à diversidade. A inclusão também foi relacionada à justiça social. E05 afirmou: “Não é só sobre aprender matemática. É sobre garantir o direito de estar ali, de ser respeitado, de construir saber.” Essa fala amplia o entendimento da inclusão como um projeto político-pedagógico

A concepção de deficiência como construção social apareceu em várias falas. E06 comentou: “O problema não está no aluno, está na forma como a escola funciona. Se ele não aprende, é porque a estrutura não o considera.” Isso corrobora o pensamento vygotskiano de que as barreiras são mais culturais do que biológicas. O papel do professor foi reafirmado como central. E07 disse: “Nós somos mediadores. Não podemos esperar que o aluno se adapte sozinho. A gente precisa ir até ele.” Essa perspectiva de mediação ativa está no cerne da pedagogia da diversidade.

Alguns participantes relataram que, mesmo com pouco recurso, a criatividade e o compromisso fazem a diferença. E08 relatou: “Com EVA, cartolina e boa vontade, dá pra fazer muita coisa. O importante é querer incluir.” Essa fala mostra que a inclusão, embora precise de estrutura, também depende de atitude. A formação continuada foi indicada como caminho necessário. E09 apontou: “Precisamos de cursos, sim, mas que façam sentido. Formação prática, com exemplos reais.”

A crítica a formações genéricas revela o desejo de capacitações mais aplicáveis ao cotidiano escolar. A escuta ativa do aluno também foi destacada. E10 afirmou: “Perguntar como ele prefere aprender, o que ele gosta, já faz muita diferença.” Isso dialoga com a valorização da experiência subjetiva do aluno, outro ponto fundamental em Vygotsky. Por fim, todos os participantes reafirmaram que a inclusão é um processo inacabado, mas necessário. E11 sintetizou: “A inclusão me desafia todos os dias, mas também me ensina. E enquanto houver alunos diferentes, precisando de nós, vale a pena lutar por isso.”

IV. Conclusão

A presente pesquisa possibilitou compreender, com base nos relatos de profissionais da educação, os múltiplos desafios e potencialidades da prática inclusiva quando analisada sob a perspectiva da pedagogia da diversidade e da teoria histórico-cultural de Vygotsky. A partir da escuta de 16 profissionais atuantes em contextos escolares diversos, foi possível identificar que a inclusão escolar não se resume à presença física de alunos com deficiência em sala de aula, mas exige uma profunda reorganização das práticas pedagógicas, da gestão escolar e da cultura institucional.

Os dados revelaram que, embora muitos professores não tenham recebido formação inicial específica voltada à educação inclusiva, eles vêm construindo práticas pedagógicas significativas a partir da experiência cotidiana, da observação sensível e do compromisso ético com o direito à educação. As falas dos participantes demonstraram um esforço constante em desenvolver mediações pedagógicas que respeitem o ritmo, os interesses e as formas de aprender de cada aluno, evidenciando uma prática alinhada aos princípios da zona de desenvolvimento proximal (ZDP) de Vygotsky.

A mediação, como instrumento central do processo de aprendizagem, foi percebida como responsabilidade fundamental do professor. A valorização do outro como sujeito ativo e competente, mesmo diante das limitações, aponta para uma compreensão ampliada de ensino, que rompe com a lógica tradicional de homogeneização e controle. Nesse sentido, os professores relataram que o vínculo afetivo, a escuta atenta e a criação de ambientes cooperativos são fatores indispensáveis para o sucesso da inclusão escolar. As limitações estruturais e institucionais, entretanto, continuam sendo um grande entrave. A ausência de recursos adequados, de apoio multiprofissional, de formações continuadas contextualizadas e de políticas públicas efetivas gera sobrecarga sobre os docentes e compromete a implementação plena das diretrizes inclusivas. Ainda assim, os relatos apontam para uma prática docente resiliente e criativa, que resiste mesmo diante de adversidades e constrói caminhos para a inclusão a partir do chão da escola.

Outro aspecto importante evidenciado foi o papel da gestão escolar no fortalecimento ou no enfraquecimento das ações inclusivas. Gestores sensíveis e comprometidos atuam como facilitadores de processos, criando condições mínimas para que a prática pedagógica aconteça com qualidade. Por outro lado, a falta de articulação entre os diversos setores da escola e a desresponsabilização institucional podem gerar sentimentos de isolamento e frustração entre os professores.

A pesquisa evidenciou que a inclusão, quando compreendida à luz da pedagogia da diversidade, deve ser assumida como um compromisso coletivo, permanente e intencional. Os profissionais participantes indicaram que não se trata de um modelo pronto a ser aplicado, mas de um processo dinâmico, permeado por desafios e reconstruções diárias. A diversidade, nesse contexto, não é vista como obstáculo, mas como potência pedagógica e ética, capaz de transformar a escola em um espaço verdadeiramente democrático.

Assim, conclui-se que o olhar vygotkiano sobre o desenvolvimento humano oferece subsídios valiosos para o trabalho com a inclusão escolar. Ao enfatizar o papel das interações sociais, da cultura e da mediação na aprendizagem, Vygotsky contribui para o rompimento com práticas excludentes e para a construção de abordagens que respeitem as singularidades dos sujeitos. A pedagogia da diversidade, ao se articular com essa perspectiva teórica, promove um paradigma educacional mais justo, plural e humano.

Portanto, reafirma-se a necessidade de investir em políticas públicas que fortaleçam a formação dos docentes, garantam condições de trabalho adequadas e promovam a cultura da inclusão como princípio estruturante da escola. Mais do que uma diretriz legal, a inclusão é uma exigência ética e pedagógica diante da complexidade da sociedade contemporânea. Os relatos apresentados nesta pesquisa apontam que, mesmo em meio a desafios, há um movimento real de transformação em curso – um movimento que precisa ser fortalecido, legitimado e ampliado.

Referências

- [1]. CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Ensino e aprendizagem de Ciências: referenciais teóricos e dados empíricos das sequências de ensino investigativas. Uberlândia: Editora da UFU, 2011.
- [2]. DAMASCENO NETO, Afonso Ribeiro; ALVES, Jannaina da Silva; DAMASCENO, Adriana Silva; CAMARGOS, Heloisa Chagas Maia de; TEIXEIRA, Isabelly Moura Cavalcante; MORAIS, Mácia Regina Vieira de; AQUINO, Maria Valdenora Silva de. CONTRIBUIÇÕES DE PIAGET, VYGOTSKY E PAULO FREIRE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: UM ESTUDO COM PROFESSORES(AS) DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, [S. l.], v. 11, n. 6, p. 4270–4292, 2025
- [3]. LIMA, L. A. O. et al. Quality of life at work in a ready care unit in Brazil during the covid-19 pandemic. **International Journal of Research -GRANTHAALAYAH**, [S. l.], v. 8, n. 9, p. 318–327, 2020. DOI: <https://doi.org/10.29121/granthaalayah.v8.i9.2020.1243>
- [4]. LIMA, L. A. O.; DOMINGUES JUNIOR, GOMES, O. V. O. Saúde mental e esgotamento profissional: um estudo qualitativo sobre os fatores associados à síndrome de burnout entre profissionais da saúde. **Boletim de Conjuntura Boca**, 2023. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10198981>
- [5]. LIMA, L. A. O.; DOMINGUES, P. L.; SILVA, R. T. . Applicability of the Servqual Scale for Analyzing the Perceived Quality of Public Health Services during the Covid-19 Pandemic in the Municipality of Três Rios/RJ, Brazil. **International Journal of Managerial Studies and Research (IJMSR)**, v. 12, p. 17-18, 2024. <https://doi.org/10.20431/2349-0349.1208003>
- [6]. Lima, L. A. O., Domingues Júnior, P. L., & Silva, L. L. (2024). Estresse ocupacional em período pandêmico e as relações existentes com os acidentes laborais: estudo de caso em uma indústria alimentícia. **RGO - Revista Gestão Organizacional**, 17(1), 34-47. <http://dx.doi.org/10.22277/rgo.v17i1.7484>.
- [7]. LIMA, L. A. O.; DOMINGUES, P. L.; SILVA, R. T. . Applicability of the Servqual Scale for Analyzing the Perceived Quality of Public Health Services during the Covid-19 Pandemic in the Municipality of Três Rios/RJ, Brazil. **International Journal of Managerial Studies and Research (IJMSR)**, v. 12, p. 17-18, 2024. <https://doi.org/10.20431/2349-0349.1208003>
- [8]. LIMA, L. A. O.; SILVA, L. L.; DOMINGUES JÚNIOR, P. L. Qualidade de Vida no Trabalho segundo as percepções dos funcionários públicos de uma Unidade Básica de Saúde (UBS). **REVISTA DE CARREIRAS E PESSOAS**, v. 14, p. 346-359, 2024. <https://doi.org/10.23925/recape.v14i2.60020>
- [9]. LIMA, LUCAS ALVES DE OLIVEIRA; ALMEIDA, MARINA DE GODOY ; GOMES, HALINE RACHEL LINO ; SALES, ISABELI CRISTIANE BARBOSA ; MOURA, JOÃO VITOR PEREIRA ; STIVANIN, JAQUELINE BASSO ; AMAVA, SALOMÃO LEAL ; LIMA, SIMONE DO SOCORRO AZEVEDO ; SILVA FILHO, JOÃO LUIZ QUIRINO DA ; PINHEIRO, BRUNA JORDANA PICANÇO . Os desafios na formação de profissionais de saúde no Brasil. **Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences**, v. 7, p. 05-15, 2025. <https://doi.org/10.36557/2674-8169.2025v7n5p05-15>
- [10]. LIMA, L. A. O.; DOMINGUES, P. L.; Willian Pimentel Junior . Young University Students and the Difficulties they Face in Entering the Job Market in the Municipality of Três Rios, Brazil. **INTERNATIONAL JOURNAL OF MANAGERIAL STUDIES AND RESEARCH**, v. 11, p. 1, 2023. <http://dx.doi.org/10.20431/2349-0349.1103001>
- [11]. LIMA, LUCAS ALVES DE OLIVEIRA; DO NASCIMENTO, CAMILA MARTINS ; ARAÚJO, THAYSE SOARES SPÍNDOLA ; ALMEIDA, MARINA DE GODOY ; DAGUER, JÚLIA BELLONI ROCHA ; SILVA, SILAS LIMA ; DE OLIVEIRA, IVANA KARINA CAVALCANTE ; DE MORAES, VILMA SUELY DUARTE ; THEOBALD, BÁRBARA DA FONSECA ; STIVANIN, JAQUELINE BASSO ; MELLER, GUILHERME SEMPREBOM ; BEZERRA, ISABEL GOMES SILVEIRA ; FRANCO, RAUER FERREIRA ; DOS SANTOS, ALEXANDRE GOMES . INFORMATIZAÇÃO EM SAÚDE: AVANÇOS TECNOLÓGICO E A MODERNIZAÇÃO NOS SERVIÇOS DE SAÚDE. **LUMEN ET VIRTUS**, v. 16, p. 5102-5111, 2025. <https://doi.org/10.56238/levv16n48-042>
- [12]. LIMA, LUCAS ALVES DE OLIVEIRA; OLIVEIRA, JOSIMÁ LIMA ; DA SILVA, AVELAR ALVES ; FERREIRA FILHO, LUIZ IVANDO PIRES ; MENDES, MARCO AURÉLIO MIRANDA ; LOPES, MAQCIELLE FERREIRA ; NUNES, LUIZA PICANÇO ; DE ALMEIDA, CAROLINE CORDEIRO . GESTÃO HUMANIZADA EM SAÚDE E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO. **LUMEN ET VIRTUS**, v. 16, p. 1009-1019, 2025. <https://doi.org/10.56238/levv16n45-027>

- [13]. MADALAZ, R. G. et al. ENTRE AMORAS E IDENTIDADES: UMA ANÁLISE INTERDISCIPLINAR À LUZ DAS TEORIAS DE BAKHTIN, FAIRCLOUGH, VYGOTSKY E PAULO FREIRE. *Revista Boletim de Conjuntura*, 2024.
- [14]. POLIZELLO, Ângela A. de A.; BARROS, A. M. R.; CARDOSOS, C. V. S.; ALMEIDA, M. R. F. de; SANTOS, M. dos; SILVA, R. O. Diversidade e educação: o papel da inclusão escolar na sociedade contemporânea. *Caderno Pedagógico*, [S. l.], v. 22, n. 6, p. e15383, 2025.
- [15]. REBOUÇAS, Marcos Sergio Carvalho; OLIVEIRA, Marcos Antônio de; BEZERRA, Diogo Pereira. Vygotsky, Piaget e Freire: Perspectivas Teóricas e Contribuições ao Ensino e Aprendizagem da Matemática. *Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática*, [S. l.], v. 17, n. 2, p. 250–256, 2024
- [16]. SILVA, C. A. da. Currículo e Educação Inclusiva: Uma Abordagem Interdisciplinar. *Revista Internacional de Estudos Científicos*, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 98–107, 2024.
- [17]. SOUZA, Aline Juliana; RODRIGUES, Ellen de Albuquerque; SILVA, Eunice de Albuquerque; MAGALHÃES, Iria Pedrosa de; RODRIGUES, Selma de Albuquerque; ANDRADE, Wânia Denise da Costa. O BRINCAR EM VYGOTSKY: EDUCAÇÃO INFANTIL. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, [S. l.], p. 09–70, 2022.