

<https://doi.org/10.18593/r.v49.33646>

Atitudes de professores do ensino básico em relação à educação inclusiva: uma revisão de escopo

Attitudes of elementary school teachers towards inclusive education: a scoping review

Actitudes de los profesores de enseñanza básica hacia la educación inclusiva: una revisión de alcance

Mara Dantas Pereira¹

Universidade Federal da Bahia; Doutoranda em Psicologia.
<https://orcid.org/0000-0002-5943-540X>

Leonardo de Oliveira Barros²

Universidade Federal da Bahia; Professor Adjunto do Instituto de Psicologia;
Professor do Programa de Pós-Graduação em Psicologia.
<https://orcid.org/0000-0002-8406-0515>

Resumo: Este artigo buscou mapear e resumir as evidências científicas sobre as atitudes dos professores do ensino básico frente à educação inclusiva. A revisão seguiu as recomendações do PRISMA-ScR e as buscas foram realizadas nas bases de dados SciELO, PePSIC, PsycInfo, ERIC e Web of Science, além de bancos de dissertações e teses portuguesas. Foram incluídos dezoito estudos publicados em português e inglês entre 2013 e 2023. Nos estudos analisados, foi identificada uma predominância de atitudes positivas, seguidas de atitudes favoráveis, ambivalentes e negativas. Os resultados mostraram que fatores como

¹ Mestra em Psicologia pela Universidade Federal de Sergipe; Pesquisadora do Laboratório de Psicologia Positiva (LAPP/UFBA-CNPq).

² Doutor em Psicologia pela Universidade São Francisco; Mestre em Psicologia pela Universidade São Francisco; Professor Adjunto do Instituto de Psicologia da Universidade Federal da Bahia (IPS/UFBA); Professor do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia (PPGPSI/UFBA); Coordenador do Laboratório de Psicologia Positiva (LAPP/UFBA-CNPq).

a qualificação, a experiência profissional e as condições de trabalho podem influenciar as atitudes dos docentes frente à educação inclusiva. Conclui-se que é necessário explorar como esses fatores, incluindo novos que possam surgir contextualmente, afetam suas atitudes em relação à inclusão escolar.

Palavras-chave: atitudes; professores; educação inclusiva; trabalho docente.

Abstract: *This article aimed to map and summarize the scientific evidence on the attitudes of basic education teachers towards inclusive education. The review followed the recommendations of PRISMA-ScR and searches were conducted in the SciELO, PePSIC, PsycInfo, ERIC and Web of Science databases, as well as Portuguese dissertation and thesis banks. Eighteen studies published in Portuguese and English between 2013 and 2023 were included. In the studies analyzed, a predominance of positive attitudes was identified, followed by favorable, ambivalent and negative attitudes. The results showed that factors such as qualification, professional experience and working conditions can influence teachers' attitudes towards inclusive education. It is concluded that it is necessary to explore how these factors, including new ones that may arise contextually, affect their attitudes towards school inclusion.*

Keywords: *attitudes; teachers; inclusive education; teaching work.*

Resumen: *Este artículo buscó mapear y resumir la evidencia científica sobre las actitudes de los profesores de educación básica hacia la educación inclusiva. La revisión siguió las recomendaciones del PRISMA-ScR y las búsquedas se realizaron en las bases de datos SciELO, PePSIC, PsycInfo, ERIC y Web of Science, además de bancos de disertaciones y tesis portuguesas. Se incluyeron dieciocho estudios publicados en portugués e inglés entre 2013 y 2023. En los estudios analizados se identificó una predominancia de actitudes positivas seguidas de actitudes favorables ambivalentes y negativas. Los resultados mostraron que factores como la*

calificación, la experiencia profesional y las condiciones laborales pueden influir en las actitudes de los docentes frente a la educación inclusiva. Se concluye que es necesario explorar cómo estos factores incluyendo nuevos que puedan surgir contextualmente afectan sus actitudes hacia la inclusión escolar.

Palabras-claves: *actitudes; profesores; educación inclusiva; trabajo docente.*

Recebido em 22 de setembro de 2023

Aceito em 15 de janeiro de 2024

1 INTRODUÇÃO

Educação inclusiva (EI) é um campo importante de pesquisa sobre atitudes no trabalho (Agaveyana *et al.*, 2020; Opoku *et al.*, 2021). Contribuições significativas para entender as atitudes dos professores em relação à EI têm vindo das áreas da Psicologia e Educação (Parey, 2019; Yada *et al.*, 2022). A literatura sobre o assunto geralmente define as atitudes no trabalho como avaliações que consideram os sentimentos e crenças dos trabalhadores frente ao ambiente laboral, suas tarefas e experiências profissionais, bem como sua conexão com o local de trabalho (Judge; Kammeyer-Mueller, 2012; Truxillo; Bauer; Erdogan, 2021).

É importante ressaltar que existem três componentes fundamentais que compõem a atitude: (1) o afetivo, que se refere aos sentimentos em relação a algo ou alguém; (2) o cognitivo, que representa as crenças sobre um objeto; e (3) o comportamental, que é a maneira como se age com base nessa avaliação (Breckler, 1984). Neste ínterim, esse construto reflete a tendência de um indivíduo em sentir, pensar ou se comportar de maneira positiva ou

negativa em frente ao objeto em questão. As dimensões avaliativas incluem bom-mau, prejudicial-benéfico, agradável-desagradável e simpático-antipático (Secord; Backman, 1964).

Com relação à educação inclusiva, as atitudes se referem à maneira como os docentes pensam sobre ela, como se sentem a respeito e como se comportam em relação a esta (Supriyanto, 2019). É uma atitude do professor que orienta suas ações na prática da docência. Neste ínterim, a EI visa maximizar a experiência educacional de crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais (NEE) nas escolas, apoiando a diversidade do alunado e valorizando cada estudante como membro da comunidade escolar, conforme estabelecido na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

Nas últimas décadas, houve um movimento crescente em direção à educação inclusiva (Brasil, 2015; UNESCO, 2016). O interesse global em promover a EI pode ter sido impulsionado pela Declaração de Incheon e pelo Marco de Ação para a Educação 2030, adotados pelo Fórum Mundial de Educação em 2015. Esse documento estabelece uma nova visão para a educação nos próximos 15 anos, com foco no aumento do acesso, inclusão e equidade (UNESCO, 2016).

No Brasil, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº13.146/15, aborda o acesso à educação e traz avanços importantes para garantir e promover os direitos e liberdades fundamentais das pessoas com deficiência (Brasil, 2015). Outrossim, o Decreto 10.502/20, que incentivou a criação de classes especializadas em escolas regulares e escolas próprias para pessoas com deficiência (Brasil, 2020), foi revogado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 2023. Sendo assim,

essa revogação representa uma mudança significativa e coloca novamente o Brasil como uma país que busca incitar ações em prol do processo de inclusão escolar dos estudantes com deficiência.

Apesar dos avanços na legislação, o sucesso do processo de inclusão escolar depende em grande parte dos professores. Para que isso aconteça, é necessário que eles estejam qualificados e tenham acesso a recursos adequados e infraestrutura escolar inclusiva (YADA *et al.*, 2022). De acordo com Wilson *et al.* (2016), o comportamento inclusivo dos profissionais da educação é influenciado por suas atitudes em relação a inclusão. Para compreender melhor como identificar as diferentes dimensões das atitudes dos professores em relação à EI, é fundamental entender as principais categorias descritas pela literatura (Charitaki, 2022; Ewing; Monsen; Kielblock, 2018; Yada; Savolainen, 2017; Yada *et al.*, 2022). Esses tipos incluem as atitudes positivas, que envolvem crenças e percepções favoráveis em relação à inclusão de estudantes com NEE; as atitudes negativas, que envolvem crenças e percepções desfavoráveis frente à inclusão de educandos com necessidades educacionais especiais; as atitudes ambivalentes, nas quais os docentes não expressam fortemente uma opinião positiva ou negativa sobre a educação inclusiva; e as atitudes baseadas em experiências anteriores, que são influenciadas por experiências prévias com estudantes com NEE.

Estudos têm examinado as percepções dos professores e as evidências sugerem que esses profissionais apresentam atitudes variadas. Alguns veem como positivo e favorável, com componentes de aproximação à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais em sala de aula (Wilson; Woolfson; Durkin, 2022). Outros relatam manifestações negativas, com vivência de sentimentos desagradáveis e comportamentos de afastamento e

rejeição (Galović; Brojčin; Glumbić, 2014). Há também percepções ambivalentes, quando há inconsistências entre os elementos das atitudes e coexistem componentes avaliativos prós e contras da inclusão dos estudantes com NEE (Thaver; Lim, 2014).

Considera-se, então, que entre os possíveis potencializadores ou dificultadores dos comportamentos inclusivos estão as atitudes dos professores da educação básica envolvidos. Sendo assim, é importante examiná-las em relação à inclusão, pois isso pode afetar suas práticas de ensino e a experiência educacional de estudantes com NEE em escolas regulares (Hutzler *et al.*, 2019). Docentes com manifestações positivas tendem a estar mais dispostos a ajustar suas práticas pedagógicas para beneficiar todo o alunado com uma diversidade de necessidades de aprendizagem (Supriyanto, 2019). Além disso, ter atitudes positivas frente à inclusão é fundamental para os educadores, pois pode aumentar a satisfação profissional, que é a maneira como um indivíduo se sente ao desempenhar suas atividades profissionais, e melhorar a qualidade do ensino (Crochík *et al.*, 2009).

A partir do exposto, surge a necessidade de examinar evidências para melhor compreensão sobre a variabilidade da natureza das atitudes dos docentes. No entanto, uma metanálise realizada por Van Steen e Wilson (2020) revelou que poucos estudos investigam por que elas diferem e se concentram apenas na sua ocorrência, em vez de considerar como surgem. Convém mencionar que estas também podem variar em termos de intensidade, direção e consistência (Savolainen; Malinen; Schwab, 2022).

Ocorre que, a natureza das atitudes está relacionada às propriedades inerentes que as constituem. Isso inclui crenças (convicções pessoais profundas que afetam a percepção dos educadores sobre o mundo e suas decisões), valores (normas

ou padrões morais que guiam seu comportamento e escolhas), emoções (reações emocionais que podem afetar suas atitudes e interações com alunos e colegas de trabalho) e predisposições (inclinações ou tendências pré-existentes que podem afetar suas atitudes e ações) em relação a diferentes aspectos do ambiente laboral (como uma escola inclusiva, por exemplo) (Rosenberg; Hovland, 1960; Wilson; Woolfson; Durkin, 2022).

Nesse ponto, mostra-se necessário realçar que o presente trabalho surge a partir das reflexões suscitadas pelos autores em produções anteriores que defendem a importância de práticas inclusivas no campo da Psicologia (Barros, 2019; Barros; Ambiel, 2018; Barros; Ambiel, 2020). De tal modo, este artigo é resultado de nosso engajamento no movimento da educação inclusiva, que nos motivou a pesquisar sobre as atitudes de docentes do ensino básico em relação à EI. Reconhece-se aqui, as atitudes dos professores como fator determinante na inclusão de alunos com quaisquer necessidades educacionais especiais. A literatura tem indicado que as atitudes positivas dos docentes no ensino básico podem promover uma educação genuinamente inclusiva (Charitaki, 2022; Ewing; Monsen; Kielblock, 2018; Wilson *et al.*, 2016).

Sendo assim, é relevante produzir conhecimento para embasar como as atitudes dos educadores em relação à inclusão são fundamentais na concepção de intervenções eficazes e eficientes para melhorar a satisfação no trabalho e o comportamento inclusivo dos docentes. Tendo estas questões em vista, e considerando que essa compreensão mais aprofundada permitirá o desenvolvimento de estratégias e políticas educacionais mais direcionadas, que promovam um ambiente inclusivo e propício ao aprendizado para todos os alunos e aumentem a satisfação profissional dos docentes, desenvolveu-se a presente revisão do escopo seguindo

as recomendações do guia internacional *Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses extension for Scoping Reviews* (PRISMA- ScR) e do *Reviewers Manual* do Joanna Briggs Institute – JBI (Peters *et al.*, 2020, 2021). Isto posto, este estudo objetivou mapear e resumir as evidências científicas sobre as atitudes dos professores do ensino básico frente à educação inclusiva. O método empregado para a obtenção das evidências é apresentado na seção subsequente.

2 MÉTODO

Trata-se de uma revisão de escopo (*scoping study* ou *scoping review*) que tem como objetivo mapear e resumir a evidência científica. Isso permite analisar como a investigação sobre um determinado fenômeno tem sido conduzida, bem como identificar lacunas na evidência existente e orientar para a necessidade de investigação adicional (Barbosa Filho; Tricco, 2019).

Embora o protocolo de pesquisa não tenha sido registrado em bases de dados especializadas, esta revisão foi conduzida em conformidade com o método disposto pelo JBI *Reviewers* (Peters *et al.*, 2020). Além disso, seguiu-se o *checklist* PRISMA-ScR (Peters *et al.*, 2021).

Foram seguidas cinco etapas propostas por Peters *et al.* (2021), a saber: 1) identificação da questão de pesquisa; 2) procura dos estudos relevantes; 3) levantamento e seleção dos estudos; 4) extração e análise dos dados; 5) agrupamento, síntese e apresentação dos resultados. A primeira etapa contemplou a elaboração da questão de pesquisa por meio da estratégia

PCC, sendo que (P) representa “população”; (C) - “conceito”; e (C) - “contexto”. Nesse caso, (P) - professores; (C) - atitudes; e (C) – educação inclusiva. Logo, constituiu-se como pergunta de pesquisa: quais são as evidências científicas sobre as atitudes dos professores em relação à educação inclusiva?

Para o cumprimento da segunda etapa, foram identificados os descritores que englobassem o maior quantitativo de estudos relacionados ao tema da pesquisa, por meio da consulta no *Thesaurus of Psychological Index Terms* (desenvolvido pela American Psychological Association), para os descritores em inglês, e no sistema Terminologia em Psicologia (indexação na BVS-Psi Brasil) e *Thesaurus Brasileiro da Educação* (Brased do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), para os descritores em português. Esse processo, somado ao emprego dos operadores booleanos AND e OR, culminou no desenvolvimento da seguinte estratégia de busca: (Teachers OR Teaching Work) AND (Attitudes OR Work Attitudes OR Job Attitudes) AND (Inclusive Education OR Special Education) e (Professores OR Trabalho Docente) AND (Atitude) AND (Educação Inclusiva OR Educação Especial).

Foram estabelecidos como critérios de inclusão: estudos empíricos (revisados por pares) e disponíveis nos idiomas inglês, português e espanhol; que tratavam de atitudes dos docentes do ensino básico em relação à educação inclusiva ou especial e publicados entre setembro de 2013 e março de 2023. O período de aproximadamente dez anos (9 anos e 6 meses) possibilitou a análise de tendências e mudanças recentes, oferecendo uma compreensão do cenário atual. Os critérios de exclusão incluíam: estudos duplicados; estudos de revisão de literatura ou estudos

teóricos, editoriais, capítulos de livro e pesquisas realizadas com docentes universitários.

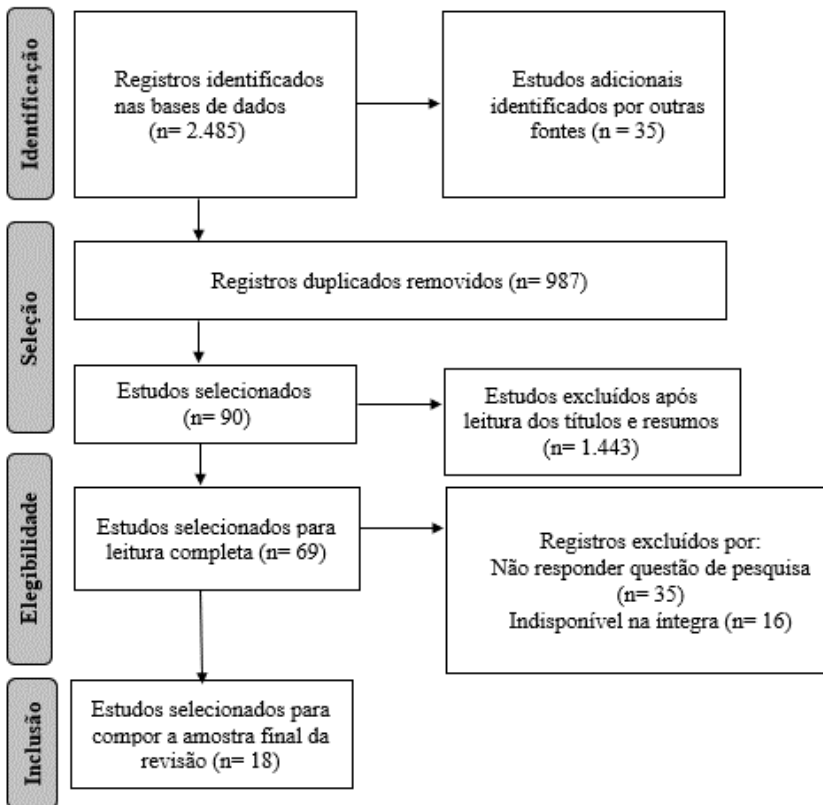
Para a terceira etapa, as buscas foram realizadas em maio de 2023, conjuntamente pelos pesquisadores. As bases de dados consultadas incluíram SciELO, PePSIC, PsycInfo, ERIC e Web of Science para localizar estudos publicados em formato de artigo. Também foram procurados estudos publicados no Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto (Oasisbr) e nos repositórios digitais de bibliotecas de instituições de ensino superior portuguesas, como o banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (Brasil), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP).

Após a busca nas bases de dados, os arquivos foram exportados para a ferramenta Start (*State of the Art Through Systematic Review*), compondo a Etapa 4. Esse processo de seleção ocorreu mediante revisão por pares, com a participação de dois dos pesquisadores. Inicialmente, um dos pesquisadores acessou a ferramenta e selecionou um dos registros idênticos duplicados, excluindo os demais em cada situação de duplicidade. A utilização do Start permitiu que ambos os pesquisadores realizassem a seleção individual dos estudos elegíveis, gerando algumas discordâncias no processo de escolha. Posteriormente, para solucionar as discordâncias apresentadas na primeira seleção, os pesquisadores dialogaram e chegaram a um consenso com base nos critérios de inclusão, resultando na amostra final do estudo. Esse processo ocorreu no período de maio de 2023.

O processo de organização sistemática da amostra para a condução da pesquisa, análise dos estudos e construção dos

resultados utilizou a extensão PRISMA para condução de Revisões de Escopo (PRISMA-ScR). Foram encontrados 2.485 estudos nas fontes de dados selecionadas. Após a remoção dos materiais pagos e exclusão com base na leitura inicial dos títulos, resumos e remoção das duplicatas, foram selecionados dezoito estudos para compor os resultados (Fluxograma 1). Destaca-se que foi realizada uma busca complementar na Plataforma Oasisbr e em bancos de dissertações e teses portuguesas, resultando na inclusão adicional de 35 publicações. No total, foram identificados 2.520 estudos relacionados à temática abordada nesta revisão.

Fluxograma 1 – Fluxograma PRISMA-ScR de seleção dos estudos



Fonte: os autores.

Nota: PRISMA-ScR: *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses Extension for Scoping Reviews*.

Na quinta etapa, foram extraídas variáveis como ano de publicação, país de origem, idioma, objetivo(s), tipo de estudo, tamanho amostral, instrumentos, tipos de atitudes dos educadores e os fatores que influenciam elas em relação à EI. Para tanto, os dados foram mapeados usando o manual *Scoping Reviews* desenvolvido por Peters *et al.* (2020). Isso permitiu a identificação das informações essenciais dos estudos e a análise numérica básica da extensão, natureza e distribuição dos trabalhos incorporados na revisão. Além disso, os dados foram organizados em planilhas do Microsoft Excel 2022 e analisados por meio de estatística descritiva simples. Ademais, os resultados foram apresentados em tabelas de modo alinhado ao objetivo desta revisão de escopo. A seguir, é possível observar os resultados e as principais discussões decorrentes do estudo realizado.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As buscas na literatura resultaram em uma amostra final de dezoito estudos, selecionados de acordo com o processo descrito no Fluxograma 1. Destaca-se que uma das publicações nacionais incluídas na revisão (E3) foi encontrada através de outras fontes no momento da busca. Isso ocorreu porque se trata de uma tese vinculada a um repositório institucional de uma universidade pública e não foi possível identificá-la nas bases de dados elegidas.

Em seguida, a Tabela 1 apresenta uma sinopse dos estudos, incluindo código, autores, ano de publicação, país de origem, tipo de estudo, tamanho amostral, instrumento de atitudes utilizado e nível de ensino.

Tabela 1 – Sinopse dos estudos sobre atitudes de professores em relação à educação inclusiva

Cód.	Ano	País	Tipo de estudo	tamanho amostral	Instrumento de atitudes	Nível de ensino
E1	2019	Brasil	Transv.	10	IAAIRD	EF e médio
E2	2013	Brasil	QE	95	IAAIRD	EF
E3	2020	Brasil	QE	94	ELASI	EF
E4	2019	Trinidade	Transv.	277	ATIES	EF e médio
E5	2018	Gana	Transv.	280	MATIES	EF
E6	2016	Estados Unidos	Transv.	296	STATIC	EF
E7	2017	Japão	Transv.	359	SACIE-R	EF
E8	2022	Espanha	Transv.	307	SACIE-R	EF
E9	2020	Rússia	Transv.	416	SACIE-R	EF e médio
E10	2020	Paquistão	Transv.	100	MATIES	EF e médio
E11	2021	Catar	QE	98	MATIES	EF
E12	2021	Malawi	Transv.	305	ATIS	EF
E13	2023	Grécia	Transv.	154	MATIES	EF e médio
E14	2022	Turquia	Transv.	220	SACIE-R	EF e médio
E15	2022	Portugal	Transv.	115	MATIES	EF e médio
E16	2017	Grécia	Transv.	208	MATIES	EF e médio

Cód.	Ano	País	Tipo de estudo	tamanho amostral	Instrumento de atitudes	Nível de ensino
E17	2019	Butão	Transv.	145	BATIE-E	EF e médio
Cód.	Ano	País	Tipo de estudo	tamanho amostral	Instrumento de atitudes	Nível de ensino
E18	2023	Arábia Saudita	Transv.	178	SQ	EF e médio

Fonte: os autores.

Nota: Cód: Código de identificação do estudo; Transv.: Transversal; QE: Quase-experimental; NI: Não informado; EF: Ensino Fundamental; IAAIRD: Inventário de Atitudes e Autoconceitos em Relação à Inclusão de Alunos com Deficiência; ELASI: Escala Likert de Atitudes Sociais em Relação à Inclusão; ATIES: *Attitude Toward Inclusive Education Scale*; SACIE-R: *Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Scale-Revised*; MATIES: *Multidimensional Attitudes Toward Inclusive Education Scale*; STATIC: *Scale of Teachers' Attitudes Toward Inclusive Classrooms*; SACIE-R: *Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Scale-Revised*; ATIS: *Attitude towards Inclusion Scale*; BATIE-E: *Bhutanese Attitude Towards Inclusive Education – Educators*; SQ: *Survey Questionnaire*.

No que tange ao ano de publicação, a Tabela 1 demonstra que para os anos de 2013, 2016 e 2018 foram publicados apenas um estudo em cada (E2, E5 e E6, respectivamente). Por sua vez, dois estudos foram publicados em 2017 (E7 e E16), 2021 (E11 e E12) e 2023 (E13 e E18). Por fim, três estudos foram publicados em 2019 (E1, E4 e E17), 2020 (E3, E9 e E10) e 2022 (E8, E14 e E15).

Os estudos foram realizados em países de diferentes continentes. Na América do Sul, os estudos foram todos realizados no Brasil (E1, E2 e E3). Na América do Norte, o artigo foi realizado nos Estados Unidos (E6). Na América Central e Caribe, as publicações foram realizadas em Trinidad (E4). Na África, os estudos foram realizados em Gana (E5) e Malawi (E12). Na Ásia, os artigos foram realizados no Japão (E7), Paquistão (E10), Catar (E11), Turquia (E14), Butão (E17) e Arábia Saudita (E18). Na

Europa, as publicações foram realizadas na Espanha (E8), Rússia (E9), Portugal (E15) e Grécia (E13 e E16).

Sobre o desenho metodológico, foram encontrados dezesseis estudos (89%) de abordagem quantitativa e dois artigos – E1 e E4 – (11%) de abordagem mista (quantitativa e qualitativa). Devido à predominância de estudos quantitativos, é urgente a necessidade de realizar novas pesquisas qualitativas que explorem a interação entre percepções, experiências pessoais e fatores contextuais das atitudes dos professores em relação à inclusão escolar. Essa abordagem proporcionará uma compreensão mais completa das atitudes e práticas pedagógicas relacionadas à inclusão (Van Steen; Wilson, 2020).

Ainda em relação à metodologia empregada pelos estudos, quinze são transversais (83%; examina dados de uma amostra representativa da população em um determinado período de tempo) e três – E3, E2 e E11 – quase-experimentais (17%; os pesquisadores selecionam amostras de participantes e implementam uma intervenção específica em um ou mais desses grupos, a fim de avaliar seus efeitos) (JBI, 2014).

No que concerne ao nível de ensino, a amostra incluiu professores que atuam no ensino fundamental e médio (55,56%, representados pelos estudos E1, E4, E9, E10, E13, E14, E15, E16, E17 e E18) e somente no ensino fundamental (44,44%, representados pelos estudos E2, E3, E5, E6, E7, E8, E11 e E12).

Em termos de instrumentos para avaliar atitudes referente à educação inclusiva, 33% dos estudos utilizaram a Escala Multidimensional de Atitudes em Relação à Educação Inclusiva (MATIES; E5, E10, E11, E13, E15 e E16), seguida por 22% que utilizou a Escala Revisada de Sentimentos, Atitudes e Preocupações

sobre Educação Inclusiva (SACIE-R; E7, E8, E9 e E14). Os demais 45% dos estudos utilizaram diversas outras medidas para avaliar atitudes em relação à EI, como IAAIRD (E1 e E2), ELASI (E3), ATIES (E4), STATIC (E6), SACIE-R (E8), ATIS (E12) e BATIE-E (E17).

Com base nesses dados, percebe-se que a MATIES foi a escala mais observada entre os estudos incluídos nesta revisão. Corroborando com essa evidência, um estudo que analisou os instrumentos de medição das atitudes dos docentes em relação à EI em 225 estudos empíricos relevantes apontou que a MATIES é um dos instrumentos mais utilizados pelos pesquisadores (Kielblock; Woodcock, 2023).

Especificamente no Brasil, apenas os instrumentos IAAIRD (E1 e E2) e ELASI (E3) foram utilizados anteriormente. No entanto, a validade desses instrumentos ainda precisa ser investigada. Essas escalas foram elaboradas e adaptadas para serem aplicadas em uma amostra de professores do ensino básico, mas ainda não passaram por um processo formal de validação. Isso indica a necessidade de futuros estudos para verificar as propriedades psicométricas desses instrumentos.

Por conseguinte, a Tabela 2 exhibe uma síntese dos estudos, incluindo código, objetivo(s) e principais resultados.

Tabela 2 – Síntese dos estudos quanto ao objetivo(s) e principais resultados

Código/Objetivo(s)	Principais resultados
E1/Investigar as atitudes dos docentes de educação física em relação ao ensino inclusivo.	A maioria dos educadores atuantes em escolas inclusivas exibiram atitudes favoráveis (M = 204,2; DP = NI) à inclusão escolar.

Código/Objetivo(s)	Principais resultados
E2/Avaliar a atitude sobre a inclusão de estudantes com deficiência por docentes-educadores físicos, conforme sua experiência e formação.	Professores se apresentaram atitudes favoráveis (M = 156,5; DP = 16,22) à inclusão de alunos com deficiência em sala de aula.
E3/Investigar a influência de um programa de formação continuada sob as crenças e atitudes dos professores frente à educação inclusiva.	Docentes com atitude positiva [Pré-formação = 135 (DP = 8,53); Pós-formação = 141,65 (DP = 10,12)] frente à inclusão educacional, treinamento contínuo pode fomentar essas manifestações.
E4/Investigou as atitudes de docentes do ensino fundamental e médio em relação à inclusão de crianças com deficiência em escolas inclusivas em Trindade.	Professores expressaram atitudes ambivalentes (M = 34,77; DP = 12,67) sobre inclusão de alunos com NEE, enfrentando barreiras como falta de recursos e infraestrutura inadequada.
E5/Examinar as atitudes dos professores ganeses em relação à educação inclusiva.	Docentes com atitude positiva (M = 7,006; DP = NI) em relação à inclusão de estudantes com NEE, obtendo sucesso na implementação de práticas pedagógicas inclusivas.
E6/Analisar as diferenças nas atitudes de docentes de educação geral e especial frente à inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais e se os níveis de autoeficácia, tipo de professor e nível de educação são fatores que as influenciavam.	Professores de educação especial apresentaram atitude mais positiva (M = 79,74; DP = 7,27) sobre inclusão na escola do que os de educação geral (M = 66,90; DP = 11,32). Tipo de professor e AE influenciam atitude entre docentes.
E7/Examinar as atitudes de professores japoneses em relação à educação inclusiva e sua autoeficácia para práticas inclusivas.	Educadores com elevados níveis de AE têm atitudes positivas (M = 3,38; DP= NI) frente à inclusão de estudantes com NEE. Professores confiantes em ensinar alunos com NEE tendem a ter uma atitude mais positiva sobre inclusão escolar.

Código/Objetivo(s)	Principais resultados
E8/Investigar as atitudes de professores do ensino regular e especial em escolas secundárias da Grécia em relação à educação inclusiva e como essas atitudes são influenciadas por variáveis como idade, gênero, experiência de ensino e treinamento em educação inclusiva.	Professores demonstraram atitudes favoráveis (M = 2,92; DP = 0,57) à inclusão de educandos com NEE, influenciadas pelo gênero (mulheres), experiência profissional (professores com 2-5 anos de experiência no magistério) e qualificação específica para educação especial (professores capacitados).
E9/Investigar as atitudes de professores do Cazaquistão sobre a educação inclusiva.	Docentes apresentaram atitude ambivalente (M = 2,59; DP = 0,45) frente à educação inclusiva, possivelmente influenciada pela falta de treinamento especializado para trabalhar com estudantes com NEE.
E10/Analisar as dimensões cognitivas, afetivas e comportamentais das atitudes dos professores frente à educação inclusiva.	Professores em ambientes inclusivos exibiram pontuações mais altas em atitudes positivas (M = 82,64; DP = 10,91) do que os de escolas regulares (M = 64,81; DP = 12,93). Qualificação profissional estava fortemente associada a atitudes positivas, especialmente na dimensão comportamental.
E11/Examinar a mudança nas atitudes de docentes em relação à educação inclusiva antes e depois de um curso centrado na inclusão.	Maioria dos professores relatou atitudes positivas (M = 5,69; DP = 1,08) após curso. Instrução baseada em informações e experiências estruturadas de trabalho de campo podem mudar atitudes dos educadores frente à educação inclusiva.

Código/Objetivo(s)	Principais resultados
E12/Analisar as atitudes dos professores em relação à educação inclusiva, sua satisfação no trabalho e intenção de permanecer em escolas rurais.	Relação fraca, porém, positiva (M = 4,37; DP = 1,26; r = 0,19), entre atitudes positivas, satisfação no trabalho e retenção de professores em escolas rurais. Satisfação laboral apresenta maior associação com atitude positiva.
E13/Avaliar as atitudes dos professores em relação à educação inclusiva na Grécia.	Docentes demonstraram atitudes positivas (M = 4,33; DP = 0,67) frente à inclusão escolar. Atitude positiva do educador é fundamental para sucesso da integração e inclusão na sala de aula.
E14/Comparar os sentimentos, atitudes e preocupações dos professores de educação física em relação à educação inclusiva e sua percepção de eficácia.	Sem diferença significativa (p = 0,086) entre as atitudes, preocupações e sentimentos dos professores em relação à educação inclusiva e percepção de eficácia. Professores de educação física têm atitudes mais positivas (M = 2,62; DP = 0,68) em comparação com outras áreas.
E15/Analisar a relação entre atitude e a autoeficácia de docentes de educação física portugueses frente à inclusão de alunos com deficiência.	Alto senso de AE e atitudes positivas (M = 32,3; DP = 4,1) entre docentes-educadores físicos, com associações positivas e fracas entre dimensões das atitudes e AE (r = entre os valores de 0,27 e 0,34).

Código/Objetivo(s)	Principais resultados
E16/Investigar as atitudes dos professores em relação à educação inclusiva, levando em consideração características demográficas (gênero e idade) e níveis de estresse ocupacional.	Professores apresentaram atitude positiva (M = 76,44; DP = 5,47) frente à inclusão escolar, relacionada à idade dos docentes. Docentes em início de carreira têm percepção mais positiva do que os seniores. Correlação moderada e negativa ($r = -0,40$) entre atitudes positivas com a educação inclusiva e estresse ocupacional ³ . Sem diferenças significativas entre os gêneros em relação à inclusão escolar.
E17/Investigar as atitudes dos professores em relação à inclusão educacional em Butão.	Professores demonstraram atitudes positivas (M = 1,00; DP = 0,13) frente à inclusão de alunos com NEE e estão satisfeitos com sua participação no ensino inclusivo.
E18/Investigar as percepções dos docentes frente à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas regulares na cidade de Gidá, na Arábia Saudita.	Professores exibiram atitudes negativas (M = 2,47; DP = 0,52) em relação à inclusão de estudantes com NEE, atribuindo-as à falta de qualificação acadêmica e treinamento adequado.

Fonte: os autores.

Nota: M: Média; DP: Desvio-padrão; r: Coeficiente de correlação; NI: Não informado; NEE: Necessidades Educacionais Especiais; AE: Autoeficácia.

A Tabela 2 mostra que os estudos tiveram como objetivo principal compreender as atitudes dos professores de escolas regulares (67%; E3, E5, E7, E9, E10, E11, E12, E13, E14, E16, E17 e E18), seguidos por docentes de educação física (17%; E1, E2,

³ É compreendido como um conjunto de perturbações psicológicas ou sofrimento emocional relacionados às experiências profissionais. Pode ocorrer quando os indivíduos sentem que têm pouco controle sobre suas atividades ou percebem que seus esforços não são adequadamente recompensados (Prado, 2016).

E14 e E15), educadores que trabalhavam tanto na educação regular quanto especial (11%; E6 e E8) e professores que lecionavam apenas na educação especial (5%; E4).

Foi observado que houve uma prevalência de pesquisas com amostras de professores de educação física, que revelaram atitudes positivas (E14 e E15) e favoráveis (E1 e E2). Em concordância com o exposto, um estudo evidenciou atitudes positivas de docentes-educadores físicos em relação à inclusão de estudantes com NEE na sala de aula, visto que esses profissionais enfrentaram dificuldades em atividades esportivas ao longo de sua trajetória e seus esforços para superá-las afetam positivamente sua percepção de atitude em relação à inclusão escolar (Alhumaid *et al.* 2022). Isso indica que, apesar da prevalência de atitudes positivas, ainda há desafios a serem superados para promover a verdadeira inclusão educacional.

No tocante à experiência profissional, apenas dois estudos incluíram participantes que lecionavam em salas comuns e inclusivas ao mesmo tempo, mas não informaram se eles tinham formação em educação inclusiva ou não (E6 e E8). Apenas uma pesquisa teve amostra com professores que atuavam somente na educação especial (E4). Apesar da falta de qualificação dos docentes, Ewing, Monsen e Kielblock (2018) defenderam que o tempo (entre 2 e 5 anos) de experiência de ensino e o contato com alunos com necessidades educacionais especiais são fatores importantes para promover atitudes positivas em relação à inclusão entre os docentes.

Em relação à qualificação profissional, dois estudos relataram que a falta de treinamento em educação inclusiva pode gerar atitudes negativas (E18) e ambivalentes (E9) entre

os professores, pois eles podem não se sentir preparados para ministrar aulas para alunos com NEE. Em complemento, quatorze estudos incluídos nesta revisão foram realizados com profissionais sem treinamento em educação inclusiva (78%; E1, E4, E5, E6, E7, E9, E11, E12, E13, E14, E15, E16, E17 e E18), enquanto quatro relataram que os participantes realizaram um treinamento em educação inclusiva (22%; E2, E3, E8 e E10).

Nesse sentido, importa salientar que a implementação do treinamento em educação inclusiva é fundamental para promover a verdadeira inclusão educacional (Charitaki, 2022). A capacitação permite que os docentes obtenham conhecimentos especializados e estratégias pedagógicas eficazes, ajudando a desenvolver atitudes positivas frente à diversidade e à inclusão.

Quando se analisaram os estudos quanto as condições de trabalho, apenas um estudo (E4) relatou a falta de recursos e infraestrutura precária, o que impede o desenvolvimento profissional em educação inclusiva e, conseqüentemente, gera atitudes ambivalentes em relação à EI. Na literatura, existem evidências de que a precariedade dos recursos humanos e educacionais, bem como a infraestrutura inadequada, podem limitar a capacidade dos docentes de fornecer um ambiente de aprendizagem inclusivo, o que pode afetar negativamente suas atitudes em relação à educação inclusiva (Van Steen; Wilson, 2020; Wilson; Woolfson; Durkin, 2022).

Deste modo, reconhece-se a importância das escolas investirem em proporcionar uma infraestrutura adequada para atender às especificidades dos estudantes com NEE. Isso pode incluir salas de aula acessíveis, tecnologia assistiva, materiais adaptados, equipamentos especializados e acesso a profissionais

de apoio, como psicopedagogos e psicólogos (Charitaki, 2022). Portanto, é urgente que os alunos com necessidades educacionais especiais tenham acesso aos recursos necessários para terem sucesso na escola.

Os resultados dos artigos quanto às atitudes dos docentes frente à educação inclusiva variaram muito, sendo encontradas tanto atitudes positivas e favoráveis quanto atitudes negativas e ambivalentes. Atitudes positivas em relação à inclusão foram verificadas em 67% (n = 12) dos estudos e se manifestaram por meio de satisfação laboral (E7, E12 e E17), sucesso em ministrar aulas no ensino inclusivo ou na implementação de novas práticas pedagógicas inclusivas (E5, E13, E14 e E15), experiência no magistério (E16), desenvolvimento de autoeficácia (E6) e qualificação ou formação continuada para educação inclusiva (E3, E10 e E11).

Quanto às atitudes favoráveis, foram identificadas em 17% (n = 3) dos artigos. Elas se apresentaram por meio de uma percepção positiva quanto à inclusão e o reconhecimento da perspectiva inclusiva (E1 e E2), bem como por fatores (gênero feminino, experiência profissional de dois a cinco anos de magistério e capacitação em educação especial) que impactaram positivamente nas atitudes dos professores frente aos alunos com NEE (E8). Isso indica que esses fatores podem ter um impacto positivo nas atitudes dos educadores em relação à inclusão do alunado com necessidades educacionais especiais.

Em 5% dos estudos (n = 1), foram identificadas atitudes negativas por parte dos professores, que reconhecem que sua falta de qualificação acadêmica e treinamento adequado os impede de prestar a assistência necessária aos estudantes com NEE (E18). Quanto às atitudes ambivalentes (11%; n = 2), observa-se que a

falta de treinamento especializado para ministrar aulas adequadas às especificidades desses alunos (E9), bem como barreiras como a falta de recursos e infraestrutura incipiente (E4), podem contribuir para essas atitudes.

Evidências sugerem que os docentes têm, predominantemente, atitudes favoráveis (Krischler; Powell; Pit-Ten Cate, 2019) e positivas (Alhumaid *et al.*, 2022) sobre a educação inclusiva. No entanto, algumas pesquisas mostram que os professores também podem ter atitudes negativas (Kuyini; Desai; Sharma, 2020) e ambivalentes (Saloviita, 2020) frente à inclusão de alunos com NEE em salas de aula regulares. Quando ambivalentes, essas atitudes podem incluir uma combinação de suporte e preocupação, aceitação e resistência, ou crenças tanto positivas quanto negativas frente à inclusão escolar (Dignath *et al.*, 2022).

As publicações que investigaram a influência do gênero nas atitudes dos professores em relação à educação inclusiva apresentaram resultados variados. A exemplo disso, o estudo E8 encontrou uma relação entre o gênero dos professores e suas atitudes em relação à educação inclusiva. No entanto, outros estudos, como E13 e E16, não encontraram diferenças significativas nas atitudes em relação à EI com base no gênero. Pesquisas adicionais também relataram que existe uma diferença significativa nas atitudes dos professores em relação à EI entre os gêneros masculino e feminino (Saloviita, 2022; San Martin *et al.*, 2021; Van Steen; Wilson, 2020). A inconsistência dos resultados aponta para a necessidade de mais investigações na área para entender melhor a possível influência do gênero.

Além disso, um dos achados indicou a existência de uma associação moderada a forte entre autoeficácia e atitudes positivas

de docentes em relação à EI (E6, E7 e E15). Em concordância com esta evidência, uma recente metanálise conduzida por Yada *et al.* (2022), incluindo também os autores do estudo E7, reportou que a autoeficácia é um construto importante para promover atitudes positivas destes profissionais da educação nesse contexto.

Ainda, deve-se considerar que a formação de atitudes inclusivas dos professores em relação à educação inclusiva é influenciada por vários fatores. Isso inclui o contexto cultural de cada país, que é único em termos de cultura, tradições, valores, língua, história e políticas educacionais vigentes (Yada *et al.*, 2022). Outrossim, os estudos incluídos nesta revisão, apontaram que as experiências individuais, formação em EI, infraestrutura escolar adequada e colaboração entre docentes e demais profissionais atuantes na escola também são importantes. Nessa vertente, esses fatores são cruciais para entender como promover atitudes mais positivas e sensíveis às diferenças culturais e nacionais, garantindo uma educação equitativa e de qualidade para todos os alunos. No entanto, não foi possível analisar todos esses fatores neste estudo. Recomenda-se que futuras pesquisas investiguem mais profundamente esses aspectos para uma melhor compreensão do tema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta revisão teve como objetivo mapear e resumir as evidências científicas sobre as atitudes dos professores do ensino básico frente à educação inclusiva. A partir dos resultados obtidos, foi possível identificar que os docentes apresentam atitudes predominantemente positivas frente à educação inclusiva. No entanto,

alguns docentes relataram que lhes falta a qualificação profissional adequada para promover a inclusão efetiva de estudantes com necessidades educacionais especiais em sala de aula.

Observou-se também que não existe um padrão único e imutável dos fatores que influenciam as atitudes em relação à educação inclusiva, podendo surgir outros, dependendo das especificidades de cada escola. Entretanto, esta revisão realçou como fatores importantes a qualificação dos docentes, a experiência profissional e as condições de trabalho. Nesse sentido, percebeu-se a necessidade de explorar como diferentes fatores influenciam as atitudes dos educadores frente à EI em outros cenários educacionais, como o ensino superior.

Tendo estas questões em vista, a inclusão se apresenta como uma tarefa complexa que exige tanto a provisão de recursos específicos e um ambiente apropriado, quanto a preparação adequada dos professores envolvidos no processo educacional. Isso inclui a oportunidade de aprimoramento contínuo através de programas de formação continuada. Sendo assim, é essencial que as políticas educacionais garantam a implementação efetiva de um suporte pedagógico para o trabalho de inclusão realizado pela escola ou universidade.

Algumas limitações devem ser consideradas nesta revisão. A maioria dos estudos incluídos são transversais, o que limita a capacidade de estabelecer relações causais. Bem como, a inclusão de pesquisas quase-experimentais nas quais não houve aleatorização da amostra e nem cegamento do pesquisador pode levar a viés. Além disso, o fato de o Periódicos Eletrônicos em Psicologia (PePSIC) não ter sido atualizado nos últimos dois anos também é uma limitação, pois pode restringir o acesso a

informações mais recentes e limitar a abrangência das evidências disponíveis nacionalmente. Em vista disso, é importante ressaltar que essas limitações não invalidam os resultados encontrados, mas devem ser interpretados com cautela.

Como estudos futuros, espera-se que esta revisão de escopo instigue a busca de mais evidências sobre as atitudes dos docentes frente à EI. É necessário aprofundar a investigação sobre os fatores que podem influenciar o surgimento de atitudes positivas, favoráveis, negativas ou ambivalentes em relação à inclusão escolar. Há espaço para avançar no desenvolvimento de novas pesquisas longitudinais e experimentais nacionais acerca dos possíveis potencializadores ou dificultadores de atitudes positivas e favoráveis frente à inclusão entre os docentes na educação básica.

Além disso, é preciso suprir a carência de estudos psicométricos, especialmente no que diz respeito aos poucos instrumentos desenvolvidos ou adaptados e validados para a população brasileira; apenas foram encontradas duas medidas nacionais (IAAIRD e ELASI). Isso limita a mensuração de atitudes em relação à EI no contexto educacional ou do trabalho. Para o último, é necessário adaptar ou desenvolver um instrumento de avaliação adequado às especificidades desse contexto. Isso envolve considerar as características do trabalho, as necessidades dos docentes e colaboradores, bem como as metas de inclusão definidas pela escola.

REFERÊNCIAS

AGAVELYANA, R. O. *et al.* Teachers' attitudes towards inclusive education in Kazakhstan. **Integration of Education**, v. 24, n. 1, p. 8-19, 2020. Disponível em: <https://eosj.mrsu.ru/index.php/edumag/article/view/482>. Acesso em: 21 maio 2023.

ALHUMAID, M. M. *et al.* Physical education teachers' attitudes toward inclusion of students with disabilities in Saudi Arabia. **Frontiers in Psychology**, v. 13, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1006461>. Acesso em: 28 maio 2023.

BARBOSA FILHO, V. C.; TRICCO, A. Scoping review: a relevant methodological approach for knowledge synthesis in Brazil's health literature. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, v. 24, p. 1-6, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.12820/rbafs.24e0082>. Acesso em: 21 maio 2023.

BARROS, L. O. Avaliação Psicológica de pessoas com Deficiência: reflexões para práticas inclusivas. In: Conselho Federal de Psicologia. (org.). **Prêmio profissional avaliação psicológica direcionada a pessoas com deficiência**. 1. ed. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, p. 34-48, 2019.

BARROS, L. O.; AMBIEL, R. A. M. Quando pintar quadros não é (Só) atividade artística: construção da escala de interesses profissionais para pessoas com deficiência visual. **Avaliação Psicológica**, v. 17, n. 1, p. 59-68, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15689/ap.2017.1701.07.13243>. Acesso em: 04 jan. 2024.

BARROS, L. O.; AMBIEL, R. A. M. "Não tem nada para fazer lá": trabalho e pessoas com deficiência visual. **Psico**, v. 51, n. 1, p.1-12, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1980--8623.2020.1.31320>. Acesso em: 04 jan. 2024.

BRECKLER, S. J. Empirical validation of affect, behavior, and cognition as distinct components of attitude. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 47, n. 6, p. 1191-1205, 1984. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.47.6.1191>. Acesso em: 20 maio 2023.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 20 maio 2023.

BRASIL. Decreto n. 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1 out. 2020. Revogado pelo Decreto de 2 jan. 2023.

CHARITAKI, G. *et al.* Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education: a Cross-National Exploration. **Trends in Psychology**, p. 1-28, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s43076-022-00240-0>. Acesso em: 27 maio 2023.

CROCHÍK, J. L. *et al.* Atitudes de professores em relação à educação inclusiva. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 29, p. 40-59, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932009000100005>. Acesso em: 21 maio 2023.

DIGNATH, C. *et al.* Teachers' beliefs about inclusive education and insights on what contributes to those beliefs: a meta-analytical study. **Educational Psychology Review**, v. 1, n. 1, p. 1-52, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09695-0>. Acesso em: 28 maio 2023.

EWING, D.; MONSEN, J.; KIELBLOCK, S. Teachers' attitudes towards inclusive education: a critical review of published questionnaires. **Educational Psychology in Practice**, v. 34, n. 2, p. 150-165, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02667363.2017.1417822>. Acesso em: 27 maio 2023.

GALOVIĆ, D.; BROJČIN, B.; GLUMBIĆ, N. The attitudes of teachers towards inclusive education in Vojvodina. **International Journal of Inclusive Education**, v. 18, n. 12, p. 1262-1282, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.886307>. Acesso em: 20 maio 2023.

HUTZLER, Y. *et al.* Attitudes and self-efficacy of physical education teachers toward inclusion of children with disabilities: a narrative review of international literature. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 24, n. 3, p. 249-266, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1571183>. Acesso em: 21 maio 2023.

JBI. Joanna Briggs Institute. **New JBI levels of evidence**. 2014. Disponível em: https://jbi.global/sites/default/files/2019-05/JBI-Levels-of-evidence_2014_0.pdf. Acesso em: 21 maio 2023.

JUDGE, T.; KAMMEYER-MUELLER, J. Job attitudes. **Annual Review of Psychology**, v. 63, p. 341-367, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-10051>. Acesso em: 20 maio 2023.

KIELBLOCK, S.; WOODCOCK, S. Who's included and Who's not? An analysis of instruments that measure teachers' attitudes towards inclusive education. **Teaching and Teacher Education**, v. 122, p. 1-13, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103922>. Acesso em: 28 maio 2023.

KRISCHLER, M.; POWELL, J.; PIT-TEN CATE, I. What is meant by inclusion? On the effects of different definitions on attitudes toward inclusive education. **European Journal of Special Needs Education**, v. 34, n. 5, p. 632-648, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1580837>. Acesso em: 28 maio 2023.

KUYINI, A. B.; DESAI, I.; SHARMA, U. Teachers' self-efficacy beliefs, attitudes and concerns about implementing inclusive education in Ghana. **International Journal of Inclusive Education**, v. 24, n. 14, p. 1509-1526, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1544298>. Acesso em: 28 maio 2023.

OPOKU, M. P. *et al.* An exploration of primary teachers' attitudes towards inclusive education, retention, and job satisfaction in Malawi. **International Journal of Whole Schooling**, v. 17, n. 1, p. 30-61, 2021. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1289799>. Acesso em: 21 maio 2023.

PAREY, B. Understanding teachers' attitudes towards the inclusion of children with disabilities in inclusive schools using mixed methods: The case of Trinidad. **Teaching and Teacher Education**, v. 83, p. 199-211, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.04.007>. Acesso em: 21 maio 2023.

PETERS, M. *et al.* Chapter 11: Scoping Reviews (2020 version). In: AROMATARIS, E.; MUNN, Z. (Eds.). **JBİ Manual for Evidence Synthesis**, 2020. Disponível em: <https://jbi-global-wiki.refined.site/space/MANUAL/4687342/Chapter+11%3A+Scoping+reviews>. Acesso em: 21 maio 2023.

PETERS, M. *et al.* Scoping reviews: reinforcing and advancing the methodology and application. **Systematic Reviews**, v. 10, n. 1, p. 1-6, 2021. Disponível em: <https://systematicreviewsjournal.biomedcentral.com/articles/10.1186/s13643-021-01821-3>. Acesso em: 21 maio 2023.

PRADO, C. E. P. Estresse ocupacional: causas e consequências. **Revista Brasileira de Medicina do Trabalho**, v. 14, n. 3, p. 285-289, 2016. Disponível em: <https://portalidea.com.br/cursos/gesto-do-stress-apostila03.pdf>. Acesso em: 21 maio 2023.

ROSENBERG, M.; HOVLAND, C. Cognitive, affective and behavioral components of attitudes. In: ROSENBERG, Milton; HOVLAND, Carl. **Attitude organization and change: An analysis of consistency among attitude components**. New Haven, CT: Yale University Press, 1960.

SALOVIIITA, T. Teacher attitudes towards the inclusion of students with support needs. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 20, n. 1, p. 64-73, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12466>. Acesso em: 28 maio 2023.

SALOVIIITA, T. Teachers' changing attitudes and preferences around inclusive education. **International Journal of Disability, Development and Education**, v. 69, n. 6, p. 1841-1858, 2022. Disponível: <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1828569>. Acesso em: 28 maio 2023.

SAN MARTIN, C. *et al.* Chilean teachers' attitudes towards inclusive education, intention, and self-efficacy to implement inclusive practices. **Sustainability**, v. 13, n. 4, p. 1-17, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/su13042300>. Acesso em: 28 maio 2023.

SAVOLAINEN, H.; MALINEN, O. P.; SCHWAB, S. Teacher efficacy predicts teachers' attitudes towards inclusion—a longitudinal cross-lagged analysis. **International Journal of Inclusive Education**, v. 26, n. 9, p. 958-972, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1752826>. Acesso em: 21 maio 2023.

SECORD, P.; BACKMAN, C. **Social psychology**. 1. ed. Nova York: McGraw-Hill, 1964.

SUPRIYANTO, D. Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education: A Literature Review. **Indonesian Journal of Disability Studies**, v. 6, n. 1, p. 29-37, 2019. Disponível em: <https://ijds.ub.ac.id/index.php/ijds/article/view/126>. Acesso em: 21 maio 2023.

THAVER, T.; LIM, L. Attitudes of pre-service mainstream teachers in Singapore towards people with disabilities and inclusive education. **International Journal of Inclusive Education**, v. 18, n. 10, p. 1038-1052, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.693399>. Acesso em: 20 maio 2023.

TRUXILLO, D.; BAUER, T.; ERDOGAN, B. **Psychology and Work: An Introduction to Industrial and Organizational Psychology**. 2. ed. New York: Routledge, 2021.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca: Unesco, 1994. Disponível em: [http://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf](http://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf). Acesso em: 20 maio 2023.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Incheon**: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Incheon, Coréia do Sul: UNESCO, 2016. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por. Acesso em: 28 maio 2023.

VAN STEEN, T.; WILSON, C. Individual and cultural factors in teachers' attitudes towards inclusion: A meta-analysis. **Teaching and teacher Education**, v. 95, p. 1-13, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103127>. Acesso em: 20 maio 2023.

WILSON, C.; WOOLFSON, L. M.; DURKIN, K. The impact of explicit and implicit teacher beliefs on reports of inclusive teaching practices in Scotland. **International Journal of Inclusive Education**, v. 26, n. 4, p. 378-396, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1658813>. Acesso em: 20 maio 2023.

WILSON, C. *et al.* The impact of social cognitive and personality factors on teachers' reported inclusive behaviour. **British Journal of Educational Psychology**, v. 86, n. 3, p. 461-480, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/bjep.12118>. Acesso em: 20 maio 2023.

YADA, A.; SAVOLAINEN, H. Japanese in-service teachers' attitudes toward inclusive education and self-efficacy for inclusive practices. **Teaching and Teacher Education**, v. 64, p. 222-229, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103521>. Acesso em: 20 maio 2023.

YADA, A. *et al.* Meta-análise da relação entre a autoeficácia dos professores e as atitudes em relação à educação inclusiva. **Ensino e Formação de Professores**, v. 109, p. 1-15, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.005>. Acesso em: 27 maio 2023.

Endereços para correspondência:

Mara Dantas Pereira - Rua Caetano Moura, 107 - Federação, Salvador - BA, 40210-340. maradantaspereira@gmail.com.

Leonardo de Oliveira Barros - Rua Aristides Novis, 197 - Estrada de São Lázaro - Federação, Salvador - BA, 40210-730. leonardobarros_lob@hotmail.com.