

1. ESTRATÉGIAS AVALIATIVAS DE ATITUDES, CRENÇAS E VALORES EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA REVISÃO NARRATIVA¹

Evaluative Strategies of Attitudes, Beliefs, and Values in Inclusive Education: A Narrative Review

Adilson Valdano Muthambe²
Alexandre José de Souza Peres³

Resumo

Este estudo buscou mapear a literatura internacional sobre estratégias de avaliação de atitudes, crenças e valores em educação inclusiva, com o objetivo de subsidiar a implementação e a avaliação da Política Nacional de Inclusão de Moçambique no âmbito da Estratégia Nacional de Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência (2020–2029). Realizou-se uma revisão narrativa com critérios sistematizados de busca e inclusão, abrangendo publicações entre 2007 e 2023 disponíveis nas bases Portal de Periódicos da CAPES, PePSIC, SciELO e Semantic Scholar. Foram revisados 18 estudos de países dos continentes americanos, europeu, asiático e africano, incluindo Moçambique, que analisaram atitudes, crenças e valores de professores, pais e familiares em relação à inclusão escolar de crianças com deficiência. Os resultados indicaram que a adaptação transcultural e a aplicação de escalas multidimensionais constituem estratégias avaliativas promissoras para o monitoramento da política de inclusão. Também se destacou que fatores como formação docente, área de atuação e nível de ensino influenciam significativamente as atitudes de professores e famílias em relação à inclusão. Conclui-se que a utilização de instrumentos avaliativos válidos e confiáveis pode fortalecer a efetividade das políticas inclusivas e orientar futuras intervenções educacionais em Moçambique no âmbito da Política Nacional.

Palavras-chave: educação inclusiva, deficiência, atitudes, crenças, valores.

Abstract

This study aimed to map international literature on evaluative strategies for attitudes, beliefs, and values in inclusive education, with the objective of supporting the implementation and evaluation of Mozambique's National Inclusion

¹ O presente estudo contou com o apoio da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/MEC–Brasil), no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Constitui parte do projeto de pesquisa “Construção da Escala para Avaliação da Implementação da Estratégia de Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência (2020–2029) em Moçambique”, o qual integra o macrojato “Fundamentos e Medidas em Psicologia e Educação Aplicados ao Monitoramento e à Avaliação de Programas e Políticas Públicas Educacionais”.

² Doutor em Psicologia (Universidade Federal da Bahia), Professor da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Pedagógica de Maputo amuthambe@up.ac.mz

³ Doutor em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações (Universidade de Brasília), Professor do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande, MS, Brasil.

Policy under the National Strategy for Inclusive Education and Child Development with Disabilities (2020–2029). A narrative review with systematized search and inclusion criteria was conducted, covering publications from 2007 to 2023 available in the CAPES Journal Portal, PePSIC, SciELO, and Semantic Scholar. A total of 18 studies from the Americas, Europe, Asia, and Africa, including Mozambique, were reviewed. These studies analyzed the attitudes, beliefs, and values of teachers, parents, and caregivers regarding the school inclusion of children with disabilities. The results indicated that cross-cultural adaptation and the application of multidimensional attitude scales are promising evaluative strategies for monitoring the national inclusion policy. The review also highlighted that teacher training, field of expertise, and level of teaching significantly influence the attitudes of both teachers and families toward inclusion. It is concluded that the use of valid and reliable assessment instruments can strengthen the effectiveness of inclusive policies and guide future educational interventions in Mozambique.

Keywords: inclusive education, disability, attitudes, beliefs, values.

INTRODUÇÃO

A Estratégia da Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência (EEIDCD 2020–2029) constitui, na actualidade, o principal marco político para a promoção da inclusão educacional em Moçambique (República de Moçambique, 2020). Estruturada em cinco pilares estratégicos — (1) inclusão e desenvolvimento integral precoce de crianças com deficiência, (2) mudança de valores e atitudes, (3) formação e capacitação de professores e outros profissionais, (4) acesso e retenção de alunos com deficiência e/ou com necessidades educativas especiais (NEE) e (5) respostas especializadas em rede. A Estratégia visa assegurar que crianças e jovens com deficiência tenham acesso equitativo, permanência e sucesso no processo de ensino–aprendizagem. Para além das metas e acções prioritárias, a EEIDCD estabelece como diretriz o monitoramento contínuo e a avaliação periódica trienal da sua implementação, prevendo a definição de indicadores de progresso, de mecanismos de recolha sistemática de dados e de elaboração de relatórios que permitam monitorizar resultados e reorientar estratégias sempre que necessário.

Em particular, o segundo pilar estratégico da Estratégia prevê como acções prioritárias a sensibilização e a capacitação da comunidade quanto à dignidade e aos direitos das pessoas com deficiência ou com NEE. Neste contexto, a avaliação das atitudes, crenças e valores de professores, famílias e comunidades revela-se essencial, uma vez que, conforme explicitado pela própria Estratégia, tais factores influenciam directamente a efectividade das práticas inclusivas (República de Moçambique, 2020). Esta diretriz implica, por um lado, o aprofundamento teórico–conceptual para delimitar estes constructos no âmbito da educação inclusiva e, por outro, o desenvolvimento

ou a adaptação de instrumentos avaliativos válidos e fiáveis que sustentem a constituição de um sistema nacional de acompanhamento e avaliação da política (República de Moçambique, 2020).

Não obstante, a EEIDCD não detalha um sistema operacional de monitoria e avaliação que especifique constructos, instrumentos e fluxos de dados para aferição de atitudes, crenças e valores no âmbito da inclusão escolar. Para suprir esta lacuna, o presente estudo — uma revisão narrativa da literatura com critérios sistematizados — tem por objectivo ponderar diretrizes para a constituição de um sistema de monitoria e avaliação do segundo pilar da Estratégia (isto é, Mudança de Valores e Atitudes), analisar criticamente fundamentos teórico-conceptuais e opções metodológicas para a mensuração de atitudes, crenças e valores de professores, pais e encarregados de educação. Em consonância com orientações internacionais para *frameworks* de monitoria e avaliação de programas sociais, adopta-se, portanto uma perspectiva de *benchmarking* como passo inicial para estruturar tal sistema de monitoramento e avaliação (PNUD, 2009; 2021).

Sustentamos que uma revisão narrativa da literatura permite mapear, comparar e justificar escolhas de estratégias avaliativas, alinhando constructos e evidências psicométricas às exigências de monitoria e avaliação orientadas para resultados. Neste estudo, ponderamos acerca de critérios para decidir entre construir instrumentos de medida nacionais para a avaliação de atitudes, crenças e valores de professores, pais e encarregados de educação face à inclusão de alunos com deficiência, ou traduzir e adaptar escalas existentes para o contexto moçambicano. Em ambos os caminhos, argumentamos ser necessário assegurar validade, fiabilidade e utilidade para a gestão da política.

À luz dos objetivos e do enquadramento metodológico deste estudo, torna-se necessário explicitar o fenómeno a avaliar. A inclusão de pessoas com deficiência é um percurso de vida com múltiplas etapas; por essa razão, não constitui um problema exclusivo da família, da escola ou de qualquer profissional. Trata-se de um processo que envolve a participação de todos e em diferentes domínios da vida. Depende, em parte, da família e das práticas desenvolvidas pelos professores na sala de aulas, as quais, por sua vez, são influenciadas por crenças, atitudes e factores culturais e demográficos (Franco, 2015). Por essa razão, Beltman (2021) defende que, para a construção de um sistema de avaliação das políticas educativas, é imprescindível considerar aspectos basilares

para práticas inclusivas, tais como: perspectiva centrada na pessoa, foco nos processos, foco nos contextos e foco no sistema.

Para avançar da definição do fenómeno para a sua mensuração, importa situar o debate nas referências internacionais e no contexto nacional. Em muitos países, após a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca (Espanha), de 7 a 10 de Junho de 1994, com a participação de 92 governos (inclusive Moçambique) e 25 organizações internacionais, observou-se um desenvolvimento consistente no sentido da inclusão de alunos com deficiência na escola regular (UNESCO, 1994). A Conferência consolidou princípios e compromissos de inclusão.

Em Moçambique, por sua vez, a questão da inclusão é marcada por uma complexidade devida à diversidade de povos e culturas que formam o país, com a coexistência de distintos grupos étnicos e formas próprias de percepção e interpretação da realidade (Ngunga, 2021). No país, as pesquisas sobre inclusão, deficiência e NEE eram quase inexistentes até a década 1970, emergindo as primeiras tendências de investigação nesta área em 1985 através do curso de Psicologia e Pedagogia oferecido pelo antigo Instituto Superior Pedagógico (ISP) e atual Universidade Pedagógica de Maputo, disponibilizando na sua matriz curricular a disciplina de Defectologia (Universidade Pedagógica de Moçambique, 2014).

Nos últimos anos, com a produção e publicação de estudos de autoria de investigadores moçambicanos (e.g., Cossing, 2010; Chambal, 2011; Nhapuala, 2016; Muthambe, 2022; Simbine, 2020), observou-se um avanço no campo da inclusão no país, ainda que ligeiro. Todavia, essas pesquisas exploraram temáticas como a formação de professores, políticas educativas, os desafios na inclusão, competências profissionais de psicólogos para inclusão, deixando em segundo plano investigações centradas na avaliação das práticas inclusivas.

Destacamos, entre essas iniciativas de pesquisa, o relatório apresentado por Bassi et al. (2019), referente a segunda ronda do inquérito aos indicadores de prestação de serviços em Moçambique. O relatório apresenta uma análise da qualidade no nível escolar com base em critérios que avaliam a capacidade e o esforço de professores e diretores, bem como a disponibilidade de insumos e recursos essenciais que contribuem para o funcionamento de uma

escola inclusiva. Tratou-se de uma réplica da avaliação sistemática implementada em nove países africanos, incluindo Moçambique, cujos resultados mostraram que persistem *déficits* críticos como o fraco índice de culminação do nível básico de escolaridade, comprometimento dos níveis de aprendizagem dos alunos, e baixo nível de conhecimento e de competências pedagógicas entre os professores para inclusão escolar, associado ao alto índice de absentéismo de alunos, professores e gestores escolares.

Os dados apresentados por Bassi et al. (2019) corroboram os resultados de Nhapuala (2014), ao destacar a necessidade de melhoria da formação psicológica inicial de professores para educação inclusiva. Ainda nessa linha de pensamento, identificamos o estudo recente de Franco (2023) que, ao mapear o desafio da implementação da educação inclusiva em Moçambique na perspectiva dos professores, destacou múltiplas necessidades e dificuldades em termos de equipamentos, recursos e práticas, razão pela qual, sugeriu a redefinição de políticas públicas inclusivas, investimentos e mudanças na formação dos professores, que é central para a transformação educacional.

Contudo, para efetivação dessas ações, é necessária incluir para além dos professores, outros atores no percurso inclusivo, tais como a família, assistentes sociais, psicólogos, educadores e outros, tal como estabelece a EEIDCD. Assim como desenvolver instrumentos para avaliação diagnóstica para posterior planificação e definição de atendimento educacional específico no contexto demográfico atual de altas taxas de fecundidade, o que indica que provavelmente a pressão sobre a expansão do sistema educacional continuará (Franco, 2023)

Não obstante esses avanços no campo da pesquisa em educação inclusiva em Moçambique, não identificamos estudos especificamente orientados para a compreensão e avaliação das práticas inclusivas mediante a construção, adaptação transcultural e validação de instrumentos de medida. Carece-se, em particular, da definição de padrões e indicadores operacionais e de escalas com evidências de validade e confiabilidade. Considerando os desafios lançados pela EEIDCD, podemos destacar que essa lacuna de instrumental para avaliação abrange domínios como: atitudes, crenças e valores de professores, pais e encarregados de educação; práticas pedagógicas diferenciadas; acessibilidade e apoios especializados; clima escolar e participação familiar; e

resultados de aprendizagem. Tal lacuna limita a capacidade do sistema educativo para monitorizar a implementação da inclusão e avaliar resultados de forma comparável no tempo e entre contextos provinciais e linguístico-culturais.

Perante este quadro, torna-se prioritário avançar com investigação no domínio da avaliação de políticas e práticas inclusivas, recorrendo ao benchmarking internacional e a uma revisão narrativa da literatura com critérios sistematizados para orientar a decisão entre (i) desenhar instrumentos nacionais ou (ii) traduzir e adaptar transculturalmente escalas existentes ao contexto moçambicano. Essa via é coerente com evidências de que as políticas educativas no país, embora abrangentes e bem delineadas, ainda não respondem integralmente às exigências do processo de inclusão escolar (Chambal, 2011). Ao mesmo tempo, permite especificar constructos, instrumentos e indicadores para assegurar validade, fiabilidade e utilidade das ações de monitoramento e avaliação para a gestão e a tomada de decisão.

A seguir, definimos os conceitos basilares — atitudes, crenças e valores —, essenciais à monitoria e avaliação do segundo pilar estratégico da EEIDCD. Em seguida, descrevemos os procedimentos metodológicos da revisão narrativa, incluindo a estratégia de busca em bases de dados internacionais e os critérios de inclusão e exclusão. Subsequentemente, apresentamos e discutimos os resultados. Por fim, formulamos as conclusões, articulando as evidências sintetizadas com os objectivos do estudo e apontando implicações para a política e para futuras investigações.

1. Conceitos Básicos

O termo crenças é utilizado em diferentes áreas de conhecimento como Antropologia, História, Psicologia, Filosofia, Pedagogia e outras, por essa razão a tentativa de elaboração do conceito de crenças é tarefa bastante complexa. Para Barcelos (2007), as crenças acompanham o sujeito desde o seu nascimento, pois a partir desse momento, “ele passou a acreditar em algo”.

Importa realçar que as crenças são determinantes para as atitudes do sujeito, por exemplo, de um lado, na teoria de aprendizagem significativa de Ausubel (1918-2008), crenças são definidas como um conjunto de conhecimento prévio e valores generalizados que organizam a percepção e orientam a prática do sujeito sobre um assunto ou tema (Tavares *et al.*, 2007). De outro lado, Rust

et al. (2021), consideram que o termo “crença” refere-se a componente cognitiva de uma atitude, ou seja, o que uma pessoa assume ser verdade.

De forma específica, no contexto moçambicano, as crenças por detrás da definição da deficiência são interpretadas com base nos pressupostos culturais, por exemplo, as pessoas tem ligação com seus antepassados e fazem dessa conexão uma prática cotidiana, ou seja, desde cedo elas aprendem que qualquer situação na vida, sempre têm causas espirituais e por via disso as famílias frequentemente se comunicam com seus antepassados "mortos" para certas explicações como causas de acidentes, doença, deficiência, desemprego, sorte ou sucesso na vida entre outros, (Simbine, 2020).

No domínio escolar, Kunz *et al.* (2021), consideram que as crenças dos professores são focadas especificamente nos padrões de avaliação relacionados ao *design* de aulas. Para o caso concreto de Moçambique a questão das crenças sobre a deficiência no domínio escolar é complexa e dualista. Simbine (2016), explica essa situação através do caso de desmaios massivos que ocorreram na escola secundária *Quisse Mavota* em Maputo. No decorrer do processo, a equipa de Psicólogos do Ministério da Saúde classificou esses casos como histeria coletiva, enquanto que a associação dos médicos tradicionais de Moçambique (AMETRAMO) atribuiu os desmaios a causas espirituais.

Baseando-se nesses pontos de vista, podemos considerar, em parte, que na elaboração do conceito de crenças sobre inclusão escolar de alunos com deficiência é importante incluir questões culturais e místicas para além dos padrões de avaliação e *design* de aulas pré-estabelecidos, pois as crenças caracterizam-se por não serem observáveis, são elaborações resultantes de experiências individuais, transmitem segurança, não se limitam a racionalidade, interferem nas atitudes e no comportamento e podem ser modificadas, pois são dinâmicas.

Outro conceito interessante é o de valores, que na perspectiva de Valsiner (2011), referem-se a competências transversais que ajudam na orientação de comportamento e nos processos de tomada de decisão autónoma e consciente. Nessa direção Moreno (2005) e Franco (2023), afirmam que os valores atribuem significado as ações ou as atitudes, auxiliam no processo de tomada de decisão e incentivam uma visão mais humana do sujeito. E para Rust *et al.* (2021), um valor é uma

crença duradoura sobre o que deveria ser importante em nossas vidas e como as pessoas deveriam se comportar.

Tendo em consideração os processos de tomada de decisão, pode-se concluir que os valores do sujeito são identificados pelas suas escolhas, por essa razão, nas sociedades atuais, caracterizadas pela globalização e exigência de uma postura inclusiva, é imperioso construir uma educação para a cidadania, direcionada a formação de atitudes e valores sociais e para o conhecimento (Viana, 2007; Valsiner 2011; Ferreira, 2012;).

Os valores como linhas orientadoras, estão diretamente relacionados com a identidade e motivam os sujeitos na luta pela concretização de seus sonhos, por essa razão, pode-se dizer que "a falta de valores", leva o sujeito à "confusão de objetivos de vida". Nesse sentido, a formação de atitudes e valores no âmbito educacional se dá por meio de sentimento moral, referente a capacidade de experimentar prazer ao agir conforme as leis e satisfação pelo dever cumprido, sentimento de respeito, respeito de si, respeito dos outros e exigir que os outros o respeitem, o que fortifica a dignidade pessoal.

Para Franco (2023), a questão de valores e a importância de avançar em direção a uma maior inclusão de crianças com deficiência em Moçambique perpassa pela conscientização das famílias e professores, e para tal a condição *sine qua non* é estudar as atitudes, crenças e valores dos pais e professores face à inclusão de alunos com deficiência.

A implementação da EEIDCD-2020-2029, em Moçambique responde as exigências do quarto objetivo de desenvolvimento sustentável (ODS) da UNICEF que estabelece a necessidade de garantir educação de qualidade, inclusiva e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Apresenta-se como tarefa simples, mas a sua operacionalização é complexa, exige mudança de atitudes, crenças e valores em todas fases e momentos de sua implementação, razão pela qual a estratégia nacional de educação inclusiva está estratificada em cinco (5) pilares.

Ao tentar definir atitudes em relação a inclusão escolar, recorremos aos estudos de Cossing (2010); Ewing *et al.* (2017); Kunz *et al.* (2021), que se referem ao modelo tridimensional no qual

as atitudes incluem dimensões cognitivas, afetivas e comportamentais. Enquanto que para Rust *et al.* (2021), atitude refere-se ao quanto uma pessoa gosta ou não gosta de um objeto, pessoa ou ideia. De modo geral trata-se de um conjunto de qualidades avaliativas relevantes para a ação, que permite analisar a relação entre os fatos e reações de uma pessoa em relação a eles. Na visão de Wahsheh (2024); Tenback *et al.* (2024), atitudes são em última instância o resíduo das experiências anteriores de uma pessoa e têm um efeito em seu comportamento atual.

Portanto, mais do que conhecimentos para desenvolver escolas mais inclusivas é importante criar uma cultura inclusiva. De um lado, Wahsheh (2024), considera que as atitudes dos professores em relação à inclusão de alunos com deficiência em classes regulares desempenham um papel significativo no sucesso ou fracasso da política de inclusão. E de outro lado, os estudos de Timo (2020); Kunz *et al.* (2021), concluíram que a intensidade do contato de professores estagiários com pessoas com deficiência proporciona atitudes significativamente melhores em relação à inclusão escolar, maior autoeficácia para cooperação interdisciplinar, com menos sentimentos negativos e preocupações.

De modo específico, nessas abordagens os autores valorizaram o papel significativo das atitudes na implementação da escola inclusiva e caracterizaram como sendo relativamente estáveis e resistentes à mudança e por serem suscetíveis de influências através de práticas formativas. Outro aspecto relevante é que os autores, enalteceram a importância da experiência, de práticas e estágios e conhecimentos (crenças) no domínio da inclusão como fatores determinantes para as atitudes dos professores.

2. Metodologia

A fim de atender ao objetivo proposto adotamos o método qualitativo por meio de revisão narrativa da literatura e procedemos a um levantamento bibliográfico visando a construção de um sistema de avaliação da política nacional de inclusão em Moçambique. As buscas foram realizadas entre novembro de 2024 e maio de 2025, e nela foram encontrados 18 estudos que descreveram atitudes, crenças e valores em relação à inclusão nos países dos continentes americano, europeu, asiático e africano incluindo Moçambique, disponibilizados *on-line* por meio das bases de dados do portal de periódicos da capes, (PEPsi), *Scientific Electronic Library Online (Scielo)* e *semantic*

scholar. Utilizamos como palavras-chave educação inclusiva, inclusão escolar, deficiência, escala de atitudes, crenças, valores e políticas educativas.

Para tal, definimos os seguintes critérios de inclusão: estudos publicados entre 2014 e 2024; estudos empíricos; revisados por pares; estudos sobre crenças, valores e atitudes dos professores, pais e encarregados de educação em relação a inclusão escolar de crianças com deficiência e por último estudos que privilegiaram o uso de escalas.

Partindo do pressuposto que o ensino fundamental é um direito universal e gratuito, e que o processo de ensino e aprendizagem em Moçambique responde as exigências da Declaração de Jomtien (1990) "educação para todos", associado a ratificação da Declaração de Salamanca (1994) "inclusão escolar de crianças com necessidades educativas especiais", esta pesquisa centrou-se no processo de monitoria e avaliação da implementação das políticas educativas.

Nesse sentido, importa realçar que os estudos de Chambal (2011) e Munguambe (2024), baseados na metodologia da análise documental descreveram as políticas de formação de professores e inclusão escolar, concluindo que em Moçambique dá-se pouca importância a temática nas proposições curriculares do Ministério da Educação, resultando na precariedade da formação, diversificação, dispersão e diferenciação na denominação de conteúdo. Deste modo sugeriram que a implementação das políticas inclusivas requer enfrentamento de barreiras estruturais, culturais e adoção de boas práticas baseadas em exemplos internacionais e locais.

Baseando-se nesses resultados, e no pressuposto de que estão em vigor no país várias políticas que promovem a inclusão, tais como, plano estratégico da educação (2020-2029); Política do professor e sua estratégia de implementação (2023-2032); estratégia da educação inclusiva e desenvolvimento da criança com deficiência (2020-2029) entre outras, o intuito desta pesquisa do tipo revisão de literatura foi de analisar estudos empíricos e que privilegiaram a aplicação de escalas visando a construção de um sistema de avaliação da Política Nacional de Inclusão de Moçambique.

3. Resultados

3.1 Estudos de Visão Geral sobre Atitudes, Crenças e Valores em relação à Inclusão

O levantamento de estudos sobre atitudes, crenças e valores em relação à inclusão permitiu analisar a orientação metodológica de pesquisas e forneceu uma visão geral sobre as principais tendências no atendimento das crianças com deficiência em diferentes contextos, bem como subsídios e orientações para desenho de um sistema de avaliação da política nacional de inclusão em Moçambique.

Quadro 1: Estudos sobre atitudes, crenças e valores em relação à Inclusão

Nº	Continente	Autores/Ano
1	América	Campos e Nakano (2014); Nakamura e Souza (2024)
2	Europa	Saloviita (2020); Kunz, Luder e Kassis (2021); Daniela e Ecaterina (2022); Tenback, Boer e Bijstra (2024); Laranjeira, Teixeira, Roberto e Sharma (2023);
3	Ásia	Ediyanto e Kawai (2023); Para (2022); Sakarneh (2023); Wahsheha (2024); Findler, L.; Vilchinsky <i>et al.</i> (2007).
4	África	Abderrahim e Abderrahim (2021); Branco (2019); Mamabolo <i>et al</i> (2021); Franco (2023); Nhapuala (2014);

As primeiras publicações identificadas datam de 2007, sendo a maior concentração no ano de 2023. Serão descritos a seguir os objetivos, metodologia e resultados encontrados. Importa ressaltar que diversos estudos sobre atitudes dos professores e pais foram publicados em vários países. No Brasil, Campos e Nakano (2014), desenvolveram um estudo com objetivo de construir três subtestes nos domínios verbal, memória e lógico-espacial para avaliação da inteligência de crianças com deficiência visual baseando-se no modelo de Cattell-Horn-Carroll (CHC). Participaram nessa pesquisa 14 crianças e os resultados apontaram melhorias no desempenho escolar e envolvimento parental, fatores que favorecem a inclusão. Diante desses resultados, sugeriram que para futuros estudos é importante incluir amostras maiores de modo a investigar as propriedades psicométricas dos subtestes.

A partir de uma pesquisa qualitativa, Nakamura e Souza (2024), analisaram como familiares de crianças com deficiência compreendem o impacto da escolarização e inclusão. Participaram nessa pesquisa quatro (4) mães e os resultados revelaram que apesar das mães notarem melhoria na socialização de seus filhos, relataram que as escolas implementam ações que dificultam a participação de alunos com deficiência. Considerando o conceito de inclusão como garantia da participação em diferentes atividades e contextos Diniz (2007); Simbine (2016), é necessário repensar o papel da escola na construção de uma educação inclusiva e no treinamento de professores.

Essa realidade se aproxima dos desafios dos países do continente europeu. Por exemplo Daniela e Ecaterina (2022), analisaram as atitudes dos professores em relação à validação da escala de inclusão em Bucareste na Roménia através da aplicação do *questionnaire Teacher's Attitude to the Scale of Inclusion* (TAIS). Os resultados indicaram um nível satisfatório de aceitação e inclusão e a escala foi atualizada e revisada para avaliação das atitudes de professores em relação à inclusão (TAIS). Devido a sua localização e diversidade linguística e por ser o sétimo membro mais populoso da União Europeia (UE), pode-se tirar algumas ilações dessa pesquisa para Moçambique, pois os resultados demonstraram que o TAIS demonstrou a promessa de ser uma medida confiável e válida para fins que se propõe, todavia, a pesquisa não incluiu a família de alunos com deficiência.

Analisando a atitude dos professores, Kunz *et al.* (2021), conduziram um estudo para examinar a influência do contato anterior com pessoas com deficiência (T0) e atitudes em relação à inclusão, após módulos iniciais de treinamento de professores (T1) em Zurique na Suíça. Participaram 443 professores e foram aplicadas escalas validadas para atitudes em relação à inclusão. Os resultados revelaram que os professores estagiários que tiveram contato com pessoa com deficiência demonstraram atitudes favoráveis em relação a inclusão quando comparados com professores estagiários sem contato com pessoa com deficiência.

Essas conclusões vão ao encontro dos resultados de Saloviita (2020), que ao administrar escala para avaliar perspectivas de 1.764 professores do ensino primário em relação a inclusão de alunos com deficiência na Finlândia, constatou que professores da escola especial estavam mais aptos para práticas inclusivas em relação aos professores de escola regular. Deste modo, tornasse

notável o impacto do contato com alunos com deficiência para o desempenho dos professores e mudança de atitudes em relação a inclusão.

Partindo de pressuposto que Saloviita (2020); Kunz *et al.* (2021); Ediyanto e Kawai (2023), defendem a posição de que o contato com alunos com deficiência é determinante para mudança de atitudes em relação a inclusão, incluímos nesta discussão a análise desenvolvida por Tenback *et al.* (2024), com 82 professores da escola especial na Holanda, para definir atitudes em relação à inclusão e integração e auferir os níveis de autoeficácia e suas preocupações. Os dados revelaram que o professor mantém atitudes neutras a moderadamente positivas em relação à inclusão e integração, a autoeficácia foi positiva, e os professores mostraram preocupações neutras a moderadas sobre o processo de integração. Comparativamente com a Finlândia e Suíça, os professores da escola especial da Holanda, não se mostraram totalmente defensores da inclusão, este dado revela que em qualquer contexto é importante garantir capacitações sistemáticas de professores para inclusão.

Para comprovar a importância do treinamento de professores, Laranjeira *et al.* (2023), aplicaram duas escalas de atitudes em relação à inclusão (AIS) e intenção de ensinar em uma sala de aula inclusiva (ITICS) a 171 professores de escolas primárias e secundárias, respectivamente.

Os resultados mostraram que os professores com experiências de treinamento sistemático em matéria de inclusão tiveram atitudes positivas e maior nível de intenções de ensinar em sala de aulas inclusiva quando comparados com professores sem treinamento. Todavia enaltecem a importância de adicionar novos *itens* na escala de ITICS e melhorar as propriedades psicométricas.

De modo geral, notou-se que em alguns países europeus, para avaliar a atitude em relação a inclusão privilegia-se a experiência de professores no contato com pessoas com deficiência. Outro aspecto determinante é o fato de verificar que os pesquisadores europeus adaptaram, testaram e validaram escalas como uma via alternativa para construção de um sistema de avaliação da política de inclusão.

No que tange aos países do continente Asiático, destaca-se o estudo de Vilchinsky *et al.* (2007), realizado em Israel no qual aplicaram a escala multidimensional de atitudes voltada para pessoas com deficiência a uma amostra de 132 pessoas e os dados mostram que quanto a inclusão de alunos com deficiência as mulheres têm atitudes comportamentais mais positivas do que os

homens. De outro lado, Para (2022), aplicou a escala de atitudes de professores em relação à educação inclusiva (TASTIE-SA) a 190 professores de 21 escolas na Índia, tendo concluído que maior parte dos professores revelou atitude moderada em relação à educação inclusiva, sem diferenças significativas com base no gênero, tipo de escola ou idade.

Apesar desse resultado corroborar com o estudo de Tenback *et al.* (2024), consideramos como sendo um dado favorável para promoção de práticas inclusivas. Outro aspecto interessante é avaliação de atitudes em relação a inclusão nos diferentes níveis de ensino, por exemplo Ediyanto e Kawai (2023) aplicaram a escala ITAIE para atitudes em relação a inclusão da pessoa com deficiência em Java Oriental a uma amostra de 1477 participantes e concluíram que os educadores no nível de jardim infantil mostraram atitudes mais favoráveis a inclusão quando comparados com professores da escola regular.

Este cenário pode ser notável em vários países, incluindo Moçambique, todavia trata-se de uma constatação não linear, pois, professores jovens e recém-formados podem demonstrar atitudes positivas em relação a inclusão, assim como demonstrar habilidades para o uso de tecnologias e ou material acessível. Contudo o estudo de Sakarneh (2023), realizado na Jordânia, com objetivo de avaliar o uso de e-learning com alunos do ensino primário durante os *lockdowns* da Covid-19, obteve resultados semelhantes ao estudo de Ediyanto e Kawai (2023), ao concluir que os professores sem treinamento têm percepções relativamente negativas sobre o uso de plataformas de *e-learning* para ensinar alunos com deficiência, sugerindo deste modo a introdução de políticas de treinamento contínuo de professores.

Ainda nesse âmbito, Musayaroh *et al.* (2023) aplicaram a *SACIE-R Scale* estruturada em três subescalas, a saber, sentimento, preocupação e atitude em relação a inclusão de crianças com deficiência, a uma amostra de 64 professores do ensino primário na Indonésia, e constataram de um lado, atitudes positivas em relação a inclusão com um *SACIE-R* médio ($M = 3,00$). De outro lado, os dados mostraram que os professores têm medo de não ter o conhecimento e habilidades necessárias para ensinar alunos com deficiência. O estudo revelou ainda que a experiência de ensino e treinamento com alunos com deficiência correlacionaram-se positivamente com a *SACIE-R Scale*.

Recentemente Wahsheha (2024), examinou as atitudes dos professores com relação à inclusão de alunos com deficiência em classes regulares na província educacional de Irbid. Através de uma abordagem analítica descritiva com amostra de 487 professores selecionados convenientemente e submetidos a um questionário de (27) *itens* estratificados em três domínios (social, psicológico, acadêmico), e concluiu que os professores têm atitudes negativas em relação à inclusão de alunos com deficiência em classes regulares, sugerindo deste modo orientação e serviços de treinamento para professores em relação a inclusão de alunos com deficiência.

De modo geral, as pesquisas desenvolvidas nos países do continente asiático foram do tipo quantitativo e privilegiaram a aplicação de escalas multidimensionais, todavia, os resultados sinalizaram a necessidade de treinamento de professores da escola regular para implementação da inclusão escolar.

Em relação a pesquisas realizadas em países do continente africano, destaca-se o estudo de Abderrahim e Abderrahim (2021), realizado na Argélia, a uma amostra de 94 professores cujo objetivo era de analisar as atitudes de professores em relação à inclusão de alunos com deficiência. Os resultados mostraram que os professores têm percepções negativas em relação à inclusão, devido à falta de recursos materiais, financeiros, pouco envolvimento da família, entre outros. Este cenário comprova que o percurso inclusivo envolve a participação de vários atores principalmente os órgãos governamentais.

Exemplo disso, é notável no estudo de Mamabolo *et al* (2021), que ao examinar as atitudes de 63 professores em relação à inclusão de alunos com deficiência na Província de Limpopo, na África do Sul, através da aplicação do questionário fechado adaptado e da análise *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) versão 22, constataram que os professores se mostraram motivados e bem-dispostos a trabalhar com alunos com deficiência, fato que possibilita a solidificação de crenças e atitudes positivas em relação a inclusão.

Ainda nesse domínio, o estudo de Branco (2019), explorou olhares de professores moçambicanos em relação a inclusão educativa de crianças com deficiência, e através de *focus group* com 40 professores das regiões centro e norte do país, identificou dificuldades significativas

dos professores no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência e sugeriu a introdução de um trabalho cooperativo e sistemático.

Esses resultados assemelham-se as conclusões de Nhapuala (2014); Franco, (2023), na medida em que identificaram múltiplas necessidades e dificuldades em termos de equipamentos, recursos e práticas, e reconheceram que a inclusão escolar em Moçambique é um caminho que deve ser continuado através de implementação e avaliação de políticas públicas inclusivas, investimentos e mudanças no nível de formação de professores, que é central para a transformação educacional.

3.2 Fatores que influenciam a atitude em relação à educação inclusiva

A preocupação pela inclusão e escolarização de alunos com deficiência em salas de aulas é uma realidade em muitos países, todavia persistem vários fatores que influenciam as atitudes, crenças e valores em relação a prática inclusiva. O estudo de Supriyanto (2019) identificou 5 fatores que interferem na educação inclusiva, nomeadamente: Graus educacionais e formação na área, autoeficácia, experiência de ensino, treinamentos, e diferenciação dos alunos. De outro lado, Guillemot *et al.* (2022), identificaram 5 fatores sendo: nível de desenvolvimento e diferenças culturais de país para país, professores em formação e o fator idade, professores de educação especial/professores comuns, gênero, nível ensinado.

Em ambas classificações se destacou a formação dos professores, pois a priori, entende-se que o nível de formação pressupõe qualidade de ensino e melhor desempenho profissional. Todavia nem sempre a formação responde a essas expectativas, e um dos exemplos é o caso de Moçambique. Os estudos de Niquice (2006); Agibo (2015); demonstram que desde 1975 já decorreram no país mais de 10 modelos de formação de professores primários diferentes, contudo os problemas no processo de inclusão de alunos com deficiência persistem.

Assim, importa realçar as questões burocráticas associadas ao longo do tempo às capacitações dos professores, a necessidade de responder às estatísticas do aproveitamento pedagógico, e a tendência de padronização das práticas de ensino-aprendizagem, comprometem o foco da implementação das políticas de inclusão (centrada em questões peculiares).

Com base nessas constatações, um ponto importante pode ser destacado, nesse caso as diferenças de atitudes em relação a inclusão de alunos com deficiência entre professores da escola especial e da escola regular. Esse cenário sugere a necessidade de introdução de metodologias de capacitação baseada em estágios e treinamento sistemático que permitem a troca de experiências entre professores, contato com alunos com deficiência e dinâmicas avaliativas progressistas.

4. Conclusão

Os resultados obtidos revelam que a maioria dos estudos analisados exploraram atitudes, crenças e valores dos professores em detrimento de familiares de pessoas com deficiência. Foi igualmente notável a prática da adaptação de escalas e o uso de escala “validadas” para avaliação de sistemas de políticas de educação inclusiva em diferentes países do mundo.

A discussão de conceitos permitiu verificar que o termo “atitude” empregado neste artigo baseou-se na componente cognitiva (crenças), afetiva (sentimentos) e comportamental. Todavia a maior parte das pesquisas revisadas não definiu os conceitos de atitudes, crenças e valores, fato que pode estar associado a ênfase atribuída a diversidade cultural, étnica e linguística, o que pode dificultar a generalização dos resultados.

Além disso, as investigações enfatizaram diferentes aspectos, por exemplo estudos de Nakamura e Souza (2024); Laranjeira *et al.* (2023), focalizaram o treinamento de professores e a avaliação de políticas educativas; enquanto que Saloviita (2020); Kunz *et al.* (2021); Ediyanto e Kawai (2023), Tenback *et al.* (2024) destacaram a importância do contato prévio do professor com alunos com deficiência; Abderrahim e Abderrahim (2021); Para (2022); Wahsheha (2024), atribuíram ênfase as atitudes, sinalizando atitudes moderadas e negativas de alguns professores da escola especial em relação a inclusão; para finalizar Mamabolo *et al.* (2021) destacaram a importância da motivação para apoiar alunos com deficiência no processo de inclusão.

A análise do contexto de produção revelou a existência de algumas pesquisas que aplicaram duas escala e de outras que aplicaram escala multidimensional, tais como estudos de Vilchinsky *et al.* (2007) que aplicou a *multidimensional attitudes Scale Toward Persons With Disabilities* (MAS), Nakamura e Souza (2024), escala com subtestes; Laranjeira *et al.* (2023) escalas de

atitudes em relação à inclusão (AIS) e escala de intenção de ensinar em uma sala de aula inclusiva (ITICS); Musayaro *et al.* (2023), *SACIE-R Scale* estruturada em três subescalas, sentimento, preocupações e atitude em relação a inclusão de crianças com deficiência; Daniela e Ecaterina (2022) *questionnaire Teacher's Attitude to the Scale of Inclusion* (TAIS); Para (2022), escala de atitudes de professores em relação à educação inclusiva (TASTIE-SA).

Baseando-se nesses resultados, sugere-se que para a construção de um sistema de avaliação da política nacional de inclusão de Moçambique o ideal é adaptação e aplicação de escalas de atitudes multidimensionais em relação a inclusão escolar das pessoas com Deficiência. Em relação aos fatores que influenciam as atitudes dos professores e dos pais a revisão destacou a importância da formação, área e nível de atuação dos professores. Os estudos sugerem que a experiência dos professores, seja ela mais longa ou mais curta, influencia as atitudes em relação a inclusão.

5. Referências

- Abderrahim, L., & Abderrahim, K. (2021). Attitudes of primary school teachers towards the integration of children with special needs in the regular classes in Algeria. *The Journal of Al-Jamie in psychological studies and educational sciences*, 6(2), 17-39.
- Findler, L.; Vilchinsky, N.; & Werner, S. (2007). The Multidimensional Attitudes Scale Toward Persons With Disabilities (MAS): Construction and Validation. *Rehabilitation Counseling Bulletin* [https://doi.org/ 10.1177/00343552070500030401](https://doi.org/10.1177/00343552070500030401)
- Agibo, J. M. (2017). Formação de professores para o ensino básico em Moçambique: análise do modelo de formação 10^a+1 ano. Caso dos institutos de formação de professores da província de Nampula (2007-2016). (Dissertação de pós-graduação em educação na Faculdade de Filosofia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita filho”) <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/1181c211-a7b9-497e-996e-abfa04964370/content>
- Aleixo, A., Pires, A. P., Angus, L., Neto, D., & Vaz, A. (2021). A review of empirical studies investigating narrative, emotion and meaning making modes and client process markers in psychotherapy. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 51(1), 31-40. <https://doi.org/10.1007/s10879-020-09472-6>

- Bassi, M., Medina, O., & Nhampossa, L. (2019). Education Service Delivery in Mozambique: A Second Round of the Service Delivery Indicators Survey
- Bassi, M.; Medina, O. & Nhampossa, L. J. (2019). Education Service Delivery in Mozambique: A Second Round of the Service Delivery Indicators Survey. World Bank.
- Beltman, S. (2021). *Understanding and Examining Teacher Resilience from Multiple Perspectives*. C. F. Mansfield (ed.), *Cultivating Teacher Resilience*. https://doi.org/10.1007/978-981-15-5963-1_2
- Chambal, L.A. (2011). As políticas de inclusão escolar em Moçambique e a escolarização dos alunos com deficiências uma trajetória de pesquisa. In X Congresso nacional de educação-Educare. (pp. 16511-16526). Curitiba
- Campos, C. R. & Nakano, T. C. (2014). Avaliação da Inteligência de Crianças Deficientes Visuais: Proposta de Instrumento. *Psicologia: Ciências E Profissão*, 34 (2) <http://dx.doi.org/10.1590/1982-3703000272013>
- Cossing, A. O. (2010). Inclusão: Atitudes e práticas de professores do Ensino Básico. (Dissertação de Mestrado não publicada), Programa de Pós-Graduação em Psicologia Educacional. Universidade Pedagógica de Moçambique. Maputo.
- Daniela, I., & Ecaterina, V. (2022). Teachers' Attitudes To Inclusion Scale Validation Questionnaire. Published by European Publisher. <https://doi.org/10.15405/epes.23056.53>
- Ewing, D. L. ; Monsen, J. J. & Kielblock, S. (2017). Teachers' attitudes towards inclusive education: A critical review of published questionnaires. Macquarie University, Departamento de Estudos Educacionais, Sydney, Austrália
- Franco, V. (2023). School inclusion of children with disabilities in Mozambique: The teachers' perspective. *Front. Educ.* 8:1058380. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1058380>
- Kunz, A., Luder, R., & Kassis, W. (2021). Beliefs and Attitudes Toward Inclusion of Student Teachers and Their Contact With People With Disabilities. *Journal Frontiers in Education* 6:650236. doi: 10.3389/feduc.2021.650236
- Laranjeira, M., Teixeira, M. O., Roberto, M. S., & Sharma, U. (2023). Measuring teachers' attitudes and intentions towards inclusion: Portuguese validation of Attitudes to Inclusion Scale (AIS) and Intention to Teach in Inclusive Classroom Scale (ITICS). *European Journal of Special Needs Education*, 38(3), <https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2107683>

- Moreno, C. I. (2005). *Educar em valores*. 3ª edição. Paulinas, São Paulo
- Ngunga, A. (2021). Os desafios da investigação linguística em África: o caso de moçambique. *África* (São Paulo, 1978, Online), 42, p. 86-108, <https://doi.org/10.11606/issn.2526-303X.i42p86-108>
- Nakamura, B. M., & Souza, C. C. B. X. (2024). Experiências de familiares de crianças com deficiência no processo de inclusão escolar na rede pública regular de ensino: um estudo de caso. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 32(spe1), e3791. <https://doi.org/10.1590/2526-89100.ctoAO391937911>
- Paula, R. R. & Duarte, F. B. (2016) "Diversidade linguística em Moçambique", Kadila: culturas e ambientes - Diálogos Brasil-Angola. <https://doi.org/10.5151/9788580392111-19>
- Rust, J.; Kosinski, M.; & Stillwell, D. (2021). *Psicometria Moderna: A Ciência da Avaliação Psicológica*. 4ª edição Routledge
- Saloviita, T. (2020). Attitudes of Teachers Towards Inclusive Education in Finland, *Scandinavian Journal of Educational Research*, <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>
- Simbine, A. J. (2020). Concepções da deficiência em Moçambique: embates entre versões ocidentais e contemporâneas *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 15(4), São João del-Rei,
- Tavares, J., Pereira, A. S., Gomes, A. A., Monteiro, S.M., & Gomes, A. (2007) *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto editora. Portugal
- Tenback, C., Boer, A., & Bijstra, J. (2024). The attitudes of teaching staff in specialised education towards inclusion and integration. *British Journal of Special Education*. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12509>
- Wahsheha, N. A. (2024). The inclusion of students with disabilities: Teachers' attitudes. *Multidisciplinary Science Journal*. <https://doi.org/10.31893/multiscience.2024258>
- Munguambe, J. A. (2024). A implementação das políticas de educação inclusiva em Moçambique: Desafios e perspectivas. *ALBA - ISFIC Research and Science Journal*, 1(5), 124-133. <https://alba.ac.mz/index.php/alba/issue/view/7> .
- Para, B. H. (2022). An Investigation of Teachers' Attitudes towards Inclusive Education. *Education India: A Quarterly Refereed Journal of Dialogues on Education*, 11 (4)
- Sakarneh, M. (2023) Teachers' attitudes towards the rights of students with special education needs during the Covid-19 pandemic. *CEPS Journal* 13 (2), 143-162 <https://doi.org/10.25656/01:26919>

- Musayaroh1, S.; Maryanti, R. & Maulidina, C. A. (2023). Attitudes of Elementary School Teachers towards Inclusive Education: Implementation of the SACIE-R Scale 7(5) Jurnal Basicedu <https://doi.org/10.31004/basicedu.v7i5.6159>ISSN
- Mamabolo, J. M.; Sepadi, M. D.; Basani, R.; Manganyi, M.; Kgopa, F.; Ndlovu, S. M. & Themane, M. (2021) What are Teachers' Beliefs, Values and Attitudes towards the Inclusion of Learners who Experience Barriers to Learning in South African Primary Schools? Perspectives in Education 39(2): 239-252 <http://dx.doi.org/10.18820/2519593X/pie.v39.vi2.17>
- Niquice, A.F. (2006). Formação de professores primários: construção do currículo. 1ª edição, Texto Editores; Maputo.
- Ngunga, A. S. A (2021). A toponímia e a diversidade linguística em Moçambique. Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras São Francisco do Conde (BA) 1 (1).
- Supriyanto, D. (2019). Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education: A Literature Review. Indonesian Journal of Disability Studies (IJDS). 6(1). 29-37.
- Guillemot, F.; Lacroix, F. & Nocus, I. (2022). Teachers' attitude towards inclusive education from 2000 to 2020: An extended meta-analysis. International Journal of Educational Research Open <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100175>
- República de Moçambique. (2020). Estratégia de Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência 2020–2029. *Boletim da República, I Série*, nº 131. <https://www.inm.gov.mz/pt-br/content/br-n%C2%BA-131-de-100720-boletim-da-rep%C3%BAblica-i-serie>
- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD. (2009). *Handbook on planning, monitoring and evaluating for development results*. PNUD. <https://digitallibrary.un.org/record/671515/files/pme-handbook.pdf>
- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD. (2021). *UNDP Evaluation Guidelines*. UNDP/IEO. https://erc.undp.org/pdf/UNDP_Evaluation_Guidelines.pdf
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education: World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca, Spain, 7–10*

June 1994. UNESCO. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/salamanca-statement-and-framework.pdf>

Universidade Pedagógica de Moçambique, Faculdade de Ciências da Educação e Psicologia
(2014). Plano Curricular do Curso de Licenciatura em Psicologia Educacional, Maputo.