



B1

ISSN: 2595-1661

ARTIGO

Listas de conteúdos disponíveis em [Portal de Periódicos CAPES](https://portaldeperiodicos.capes.gov.br)

## Revista JRG de Estudos Acadêmicos

Página da revista:

<https://revistajrg.com/index.php/jrg>

ISSN: 2595-1661

Revista JRG de  
Estudos Acadêmicos

### Florescimento no trabalho e atitudes de professores na inclusão de alunos com deficiências

Flourishing at Work and Teachers' Attitudes Toward the Inclusion of Students with Disabilities

DOI: 10.55892/jrg.v9i20.3102

ARK: 57118/JRG.v9i20.3102

Recebido: 20/03/2026 | Aceito: 25/03/2026 | Publicado on-line: 26/03/2026

**Guizilla Lyrio Guimarães Cola<sup>1</sup>**

<https://orcid.org/0009-0004-9930-1627>

<https://lattes.cnpq.br/8325031965618582>

Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, Brasil

E-mail: cola.guizilla@gmail.com

**Cláudia Cristina Fukuda<sup>2</sup>**

<https://orcid.org/0000-0002-3677-6017>

<https://lattes.cnpq.br/2118959463557236>

Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, Brasil

E-mail: claudiafukuda@hotmail.com



### Resumo

O presente estudo teve por objetivo investigar a relação entre as atitudes dos professores frente ao processo de inclusão de alunos com deficiências com o florescimento no trabalho de professores da Educação Básica do Distrito Federal. Participaram da pesquisa 267 professores das redes pública e privada do Distrito Federal, que responderam um questionário estruturado contendo os seguintes instrumentos: Questionário de Caracterização de Professores, Escala Multidimensional de Atitudes em relação à Educação Inclusiva e Escala de Florescimento no Trabalho. Os resultados apontaram para relação positiva entre atitudes frente à inclusão de alunos com deficiências e florescimento no trabalho, além disso, identificou-se relações entre atitudes e experiência com alunos com deficiência, tempo de docência e nível de ensino. Assim, professores com maior nível de florescimento no trabalho também apresentaram atitudes mais positivas frente à inclusão e que os professores que tinham experiência com alunos com deficiência, independentemente de ter tido formação específica em educação especial, demonstraram maior nível de atitudes cognitivas e comportamentais positivas, da mesma forma, professores com menos tempo de docência e que lecionavam na educação infantil foram mais positivos ao reportarem pensamentos e comportamentos em prol da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular.

**Palavras-chave:** Psicologia Positiva. Atitudes de professores. Educação Inclusiva. Florescimento no trabalho.

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia, Mestre em Psicologia.

<sup>2</sup> Graduada em Psicologia, Mestre em Psicologia, Doutora em Psicologia.



## Abstract

*This study aimed to investigate the relationship between the attitudes of teachers towards the process of inclusion of students with disabilities with the flowering of the work of Basic Education teachers in the Federal District. 267 teachers from public and private schools in the Federal District participated in the survey, who answered one in a row containing the following instruments: Teacher Characterization Questionnaire, Multidimensional Scale of Attitudes towards Inclusive Education and Flourishing at Work Scale. The results pointed to a positive relationship between attitudes towards the inclusion of students with disabilities and flourishing at work, in addition, relationships were identified between attitudes and experience with students with disabilities, teaching time and level of education. Thus, teachers with a higher level of flourishing at work also adopted more positive attitudes towards inclusion and that teachers who had experience with students with disabilities, regardless of having had specific training in special education, experienced a higher level of positive cognitive and behavioral attitudes, similarly, teachers with less teaching experience and who taught in kindergarten were more positive when reporting thoughts and behaviors in favor of including students with disabilities in regular education.*

**Keywords:** Positive Psychology. Teachers' attitudes. Inclusive education. Flowering at work.

## 1. Introdução

Desde o início do movimento da Psicologia Positiva, as forças ou características humanas positivas estiveram em destaque como fator de proteção e prevenção, bem como de promoção do florescimento. Sobre a questão, Seligman e Csikszentmihalyi (2000) asseveram: “Muito do trabalho de prevenção neste novo século será criar uma ciência das forças humanas cuja missão será compreender e aprender como promover essas virtudes” (p. 7), além de desenvolver as habilidades que ajudem o florescimento de indivíduos e comunidades.

Diante do exposto, a presente pesquisa buscou investigar a relação entre as atitudes dos professores frente ao processo de inclusão de alunos com deficiência com o florescimento no trabalho de professores da Educação Básica. A partir da revisão de literatura para a organização das linhas que se seguem, observou-se a carência de pesquisas sobre o tema “florescimento no trabalho” – constructo com investigação ainda incipiente (Demerouti et al., 2015; Demo et al., 2018; Oliveira-Silva & Silva, 2015). Dessa feita, não foram encontrados estudos que relacionem a Psicologia Positiva às atitudes frente à inclusão de alunos com deficiência. O tema do presente estudo, portanto, se constitui a partir da escassez observada na literatura.

De outro modo, a luta mundial pela inclusão caracteriza-se como uma ação política, cultural, social e pedagógica, em defesa do direito de todos os alunos aprenderem juntos em um mesmo espaço, sem que haja discriminação ou preconceitos. Para tanto, tem-se na Educação Inclusiva uma modalidade educacional pautada na concepção de direitos humanos, onde igualdade e diferença mostram-se partícipes do mesmo processo para a promoção da equidade e justiça social (Santos, 2021). Assim, na presente pesquisa, a Educação Inclusiva foi tratada apenas como foco nas pessoas com deficiência.

Pesquisas anteriores apontam que uma atitude positiva influencia o comportamento do ser humano perante um grupo social específico, sendo papel importante no sucesso da inclusão (Greguol et al., 2018; Oliveira et al., 2017; Silva, 2019). No processo de educação escolar, têm-se nos professores a peça principal. Tais profissionais constroem conhecimento a respeito do mundo e das pessoas ao seu redor, perfazendo concepções, atitudes, crenças e expectativas. Nessa toada, as atitudes docentes podem decorrer de sua experiência prática e ser influenciadas por percepções equivocadas, preconceitos, valores ou experiências anteriores positivas ou negativas (Omote & Vieira, 2018).

No contexto em tela, as atitudes são descritas como predisposições psíquicas ou afetivas em relação a uma pessoa, a um grupo, a alguns objetos ou fenômenos, como situações e ideias, referidos como objetos atitudinais (Allport, 1968). Estas se compõem dos seguintes elementos:



cognitivo, afetivo e comportamental (Rodrigues et al., 2022). Assim, faz-se importante a apresentação de estudos que não se ocupem apenas das pessoas com deficiências, mas também das relações destes com o mundo à sua volta (Vieira & Denari, 2012).

As pesquisas reafirmam que, na construção da Educação Inclusiva, os professores podem encontrar diferentes maneiras de trabalhar que requerem ação colaborativa com a equipe escolar, além de permitir a aquisição de novas habilidades sociais (Cabo Verde et al., 2020; Omote et al., 2014; Saloviita, 2020). Além disso, as atitudes em relação à inclusão de alunos com deficiências podem ser determinadas por variáveis diferentes das que estão sendo estudadas (Brito, 2017; Brunhara et al., 2019; Gouveia, 2019; Saloviita, 2020; Souza, 2017), como por exemplo, a autoestima e a autoeficácia (Frumos, 2018; Kuittinen, 2017; Saloviita, 2020; Yada & Savolainen, 2017).

Considerando a falta de estudos que relacionem a Psicologia Positiva às atitudes de professores frente ao processo de inclusão de alunos com deficiências, à necessidade de ampliação das pesquisas e de diversificação metodológica no estudo do florescimento no trabalho (Demerouti et al., 2015; Demo et al., 2018; Oliveira-Silva & Silva, 2015), e à demanda de se pesquisar variáveis diferentes que possam afetar as atitudes dos professores em relação à inclusão de alunos com deficiências (Brito, 2017; Brunhara et al., 2019; Capellini et al., 2013; Gouveia, 2019; Saloviita, 2020; Souza, 2017), vale destacar a importância das linhas que se seguem, que destacam as diferentes questões existentes nos processos inclusivos, evidenciando a complexidade do tema em voga.

Diante do exposto, a presente pesquisa teve por objetivo geral investigar a relação entre as atitudes dos professores frente ao processo de inclusão de alunos com deficiências com o florescimento no trabalho de professores da Educação Básica do Distrito Federal. Como objetivos específicos, as linhas a seguir buscaram: conhecer os níveis de florescimento no trabalho e as atitudes em relação à inclusão de alunos com deficiência de professores da Educação Básica; e, verificar a relação entre as variáveis sociodemográficas e profissionais sobre as atitudes dos professores da Educação Básica frente ao processo de inclusão de alunos com deficiências, e sobre os níveis de florescimento no trabalho de professores da Educação Básica.

## 2. Metodologia

### 2.1. Participantes

Participaram do presente estudo 267 professores da Educação Básica, sendo que 102 (38,2%) profissionais responderam ao questionário remotamente e 165 (61,8%) profissionais responderam presencialmente. Na amostra presencial, quatro participantes foram excluídos, pois não preencheram a segunda página da pesquisa. Não houve diferença significativa no que tange à idade dos respondentes, que variou entre 18 e 64 anos, e ao tempo de docência, que variou de um a 43 anos entre os dois grupos.

Em ambos os grupos, identificou-se a prevalência de professoras, casadas, com formação em nível de especialização, laborando na rede de ensino privada, sem formação específica em Educação Especial, com experiência em ensinar alunos com Necessidades Educacionais Especiais – NEEs, ministrando aulas para o Ensino Fundamental 1 e trabalhando entre 31 e 40 horas. Porém, tais grupos amostrais diferenciaram-se em relação ao estado civil e à rede de ensino. Assim, na variável estado civil, foi possível perceber diferença significativa quanto ao tipo de coleta ( $\chi^2 = 18,99$ ;  $GL = 3$ ;  $p < 0,001$ ) na amostra dos dados coletados remotamente entre os professores casados (73,5%) e solteiros (15,7%). Já na variável rede de ensino, foi possível perceber diferença significativa quanto ao tipo de coleta ( $\chi^2 = 15,31$ ;  $GL = 2$ ;  $p < 0,001$ ) na amostra dos dados coletados presencialmente entre os professores que lecionavam na rede privada (74,8%) e pública (19,5%).

### 2.2. Instrumentos

Para a coleta de dados, foram utilizados os seguintes instrumentos: Questionário para Caracterização dos Professores – QCP – tratou da caracterização sociodemográfica e profissional dos participantes da pesquisa; Escala Multidimensional de Atitudes em relação à Educação Inclusiva (*Multidimensional Attitudes toward Inclusive Education Scale* – MATIES) – originalmente



criada por Mahat (2008), avalia os componentes das atitudes (cognitivo, afetivo e comportamental) em relação à inclusão de alunos com deficiência nas aulas regulares, validado para a língua portuguesa por Silva (2019). O alfa de Cronbach evidencia a confiabilidade das escalas, sendo 0.89 para a dimensão afetiva, 0.79 para a dimensão cognitiva e 0.91 para a dimensão comportamental (Mahat, 2008); e Escala de Florescimento no Trabalho – EFLOT – é uma versão da Escala de Florescimento de Diener et al. (2010), adaptada à realidade do trabalho no Brasil por Mendonça et al. (2014). É uma medida resumida de oito itens da autopercepção a respeito das competências, seu envolvimento e sua contribuição para as atividades de trabalho. As cargas fatoriais variam entre 0,40 e 0,75 e o coeficiente de fidedignidade  $\alpha$  de Cronbach é de 0,85 (Mendonça et al., 2014).

### 2.3. Procedimentos

Inicialmente, enviou-se a proposta de pesquisa para o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, que foi aprovado sob o Parecer nº 62755722.0.0000.0029. Nesse ínterim, a coleta de dados foi conduzida em duas etapas: a primeira, realizada remotamente, mediante um *link* que direcionava ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Após a concordância por meio do aceite eletrônico ao Termo em questão, era permitido ao professor o acesso ao questionário. Na segunda etapa, fez-se a coleta de dados presencial. Para tanto, o questionário impresso teve sua aplicação coletiva pela pesquisadora em grupos de professores combinados previamente. Os professores – que se dispuseram voluntariamente a participar da pesquisa – responderam individualmente aos instrumentos por meio de autopreenchimento. Ao assinarem o TCLE, tiveram acesso ao preenchimento do questionário e das escalas. O tempo de preenchimento dos questionários foi em torno de 10 a 15 minutos.

### 2.3. Análise de Dados

Na primeira etapa do estudo, foi conduzida uma Análise Fatorial Exploratória – AFE para testar o ajustamento das dimensões que representam a estrutura fatorial das escalas MATIES e EFLOT, fazendo uso do *software* Factor 12.02.01. Foi utilizada a matriz policórica e o método de extração *Robust Weighted Least Squares* – RDWLS (Asparouhov & Muthen, 2010). A decisão do número de fatores retidos foi embasada na técnica da análise paralela (Timmerman & Lorenzo-Seva, 2011), sendo utilizada a rotação *Robust Promin* (Lorenzo-Seva & VanGinkel, 2016).

Para o tratamento dos dados omissos, optou-se pelo método *Listwise*. Foram mantidos apenas itens com carga fatorial igual ou maior a 0,30 em um único fator. A adequação de ajuste do modelo foi avaliada via índices de ajuste *Root Mean Square Error of Approximation* – RMSEA), *Comparative Fit Index* – CFI e *Goodness of Fit Index* – GFI. A adequação dos índices foi considerada de acordo com as seguintes indicações de Brown (2006): RMSEA < 0,08, CFI > 0,90 e GFI > 0,95. Também se fez uso da estatística de Kaiser-Meyer-Olkin – KMO para indicar a existência de alguma adequação à análise fatorial, com valores maiores que 0,8, bem como de Teste de Bartlett, para verificar se as amostras apresentavam alguma homogeneidade de variâncias ( $p < 0,05$ ). Foram computados índices de adequação de estrutura unifatorial em ambas as escalas. O alfa de Cronbach foi calculado para avaliar a consistência interna das dimensões MATIES e EFLOT. O critério de aceitação da consistência interna das dimensões foi estabelecido em 0.60 (Loewenthal, 2001).

Na etapa seguinte, foi conduzida uma Análise Exploratória Univariada – AEU, realizada via *Statistical Package for Social Sciences* – SPSS 29.0 para Microsoft Windows, em prol da legitimidade dos dados apresentados, da identificação dos dados omissos (*missings*), dos valores discrepantes no conjunto de dados (*outliers*) e de possíveis ajustes em suas distribuições. A estatística descritiva foi utilizada para determinar os valores médios, o desvio padrão e a frequência. Para analisar as diferenças nas atitudes e no florescimento em função das variáveis sociodemográficas, foram utilizadas, portanto, as análises de estatísticas inferenciais bivariadas (correlação, teste t de Student e análise de variância) e multivariadas (regressão e análise de consistência interna).

Fez-se uso do coeficiente de correlação de Pearson para investigar as associações entre as diferentes dimensões, considerando como significativas com existência de associação entre os



elementos, a configuração de  $p < 0.05$ . A análise de Regressão Linear Múltipla foi aplicada para estimar os valores da variável de critério, com base nos valores conhecidos ou fixados de cada variável explicativa, seguindo o método *enter*. Aplicou-se esta técnica apenas em casos de correlações significativas. Anteriormente à análise de regressão, realizou-se o diagnóstico de multicolinearidade entre as variáveis explicativas. Considerou-se a inexistência de multicolinearidade através dos valores de tolerância ( $> 0,1$ ) e os de fator de inflação da variância (VIF) ( $< 10$ ). E ainda, calculou-se o  $R$  Square ( $R^2$ ) – o coeficiente de determinação ou poder explicativo da regressão, que indica quanto da variação de uma variável dependente é explicada pelas variações na variável ou conjunto de variáveis independentes. Tais análises também foram realizadas no programa SPSS 29.0.

### 3. Resultados e Discussão

#### 3.1. Etapa 1 – Estrutura Fatorial e Confiabilidade de Escalas

Na AFE da EFLOT foram identificados três itens omissos (deixados em branco por três respondentes diferentes). Em relação ao número de fatores a serem extraídos, foi conduzida a análise com um fator, conforme proposto pelos autores da escala (Diener et al., 2010; Mendonça et al., 2014). Observou-se adequação dos dados para a condução da análise fatorial (KMO = 0,85; Teste de Bartlett = 1411,5,  $p < 0,001$ ). O modelo com um fator explicou 67,7% da variância e teve bons índices de ajuste dados (GFI = 0,98, CFI = 0,98, RMSEA = 0,06). Os resultados indicaram que a escala poderia ser tratada essencialmente como unidimensional (UniCo = 0,96, ECV = 0,87 e MIREAL = 0,28). Foram computadas as cargas fatoriais, que variaram entre 0,45 e 0,84, ao passo que o índice de confiabilidade teve valor adequado ( $\alpha = 0,86$ ).

A literatura aponta instrumentos de florescimento no trabalho com estruturas unifatoriais (Diener et al., 2010; Mendonça et al., 2014) e multifatoriais (Butler & Kern, 2012; Keyes, 2002; Rautenbach, 2015). Tal fato advém da construção teórica do fenômeno como um estado pessoal geral altamente positivo no trabalho, obtido por meio da vivência dos fatores do florescimento *positive emotions* - emoções positivas, *engagement/flow* - engajamento/fluxo, *relationships* - relacionamentos sociais, e *meaning* - significado e *achievement* - realizações (PERMA) (Seligman, 2011). Assim, ambas as estruturas (uni ou multifatorial) estariam pertinentes com a proposta teórica apresentada.

Os resultados da EFLOT indicaram uma média de 5,00 de um máximo de 7,00, com resultados um pouco mais baixos àqueles encontrados em Diener et al. (2010), entre alunos universitários, Leite et al. (2016), entre jovens aprendizes, e Carneiro e Fabrício (2019), entre alunos dos cursos de pós-graduação em nível *stricto sensu*, com médias de 6,56, 5,54 e 5,82, respectivamente.

Posteriormente, empreendeu-se a análise fatorial da MATIES. A MATIES avalia as atitudes dos professores (i.e., dimensão cognitiva, afetiva e comportamental) em relação à inclusão de alunos com deficiência na sala de aula, além de englobar a inclusão física, social e curricular (Mahat, 2008). Foram identificados 24 itens omissos (deixados em branco por 23 respondentes diferentes). Uma vez que se trata de um montante pequeno de dados, optou-se pelo tratamento com o método *Listwise*. Em relação ao número de fatores a serem extraídos para a escala MATIES, inicialmente foi conduzida a análise com três fatores, conforme estipulado no modelo teórico do constructo (Mahat, 2008). Observou-se a adequação dos dados para a condução da análise fatorial (KMO = 0,82; Teste de Bartlett = 2684,4,  $p < 0,001$ ). O modelo com três fatores explicou 55,88% da variância e teve bons índices de ajuste dados (RMSEA = 0,01; CFI = 0,99; GFI = 1,00). Apesar disto, a análise paralela indicou que o número ideal de fatores seriam dois – identificaram-se dois casos de variáveis com cargas baixas em dois fatores (1 e 12). E ainda, foram computados índices de adequação de estrutura unifatorial, que indicaram um possível ajuste dos dados a este tipo de estrutura (UniCo = 0,76, ECV = 0,72 e MIREAL = 0,34).

Optou-se, portanto, por testar o modelo com dois fatores, indicado pela análise paralela. No que tange à estrutura com dois fatores, o novo modelo explicou uma quantidade maior de variância (57,24%) e apresentou adequação dos dados para condução da análise fatorial (KMO =





0,82; Teste de Bartlett = 2684,4,  $p < 0,001$ ) e bons índices de ajuste (RMSEA = 0,06; CFI = 0,98; GFI = 0,99). Apesar disso, quatro itens apresentaram carga abaixo de 0,30 (2, 5, 10 e 12). A opção foi pela exclusão dos itens supracitados, sendo refeita a AFE, resultando em um modelo que explicou um pouco mais de variância (60,67%), teve adequação dos dados para a condução da análise fatorial (KMO = 0,86; Teste de Bartlett = 1590,8  $p < 0,001$ ) e teve índices de ajuste similares ao anterior (RMSEA = 0,04; CFI = 0,99; GFI = 1,00). Ainda assim, dois itens apresentaram carga nula (6 e 11), sendo retirados na condução de uma nova análise.

O modelo final, embasado na indicação da análise paralela, explicou 69,02% da variância, teve adequação dos dados para a condução da análise fatorial (KMO = 0,88; Teste de Bartlett = 2024,0,  $p < 0,001$ ) e bons índices de ajuste, bem semelhantes aos anteriores (RMSEA = 0,05; CFI = 0,99; GFI = 1,00), incluindo os 12 itens restantes. As cargas fatoriais na escala MATIES variaram entre 0,49 a 0,94, ao passo que os índices de confiabilidade tiveram bons valores (fator 1, com  $\alpha = 0,86$ ; e, fator 2, com  $\alpha = 0,74$ ).

O fator 1 representou o grupo de variáveis que indicou as dimensões cognitivas e comportamentais da escala. Para a dimensão cognitiva, os itens refletem as percepções e crenças dos professores. Os itens da dimensão comportamental estão relacionados com a intenção do professor de agir de certa forma para a inclusão em suas aulas. Assim, quanto maior a pontuação total, melhores as atitudes comportamentais e cognitivas dos professores (atitudes mais positivas são reportadas). O fator 2 evidenciou o grupo de variáveis onde se fazia óbvia a dimensão emocional das atitudes dos professores frente à inclusão de alunos com deficiências em contextos escolares. Os itens que constituem a dimensão afetiva das atitudes representam os sentimentos e as emoções negativas dos professores em relação à Educação Inclusiva. Quanto maior a pontuação total destes itens, piores as atitudes afetivas dos professores (atitudes mais negativas são reportadas).

Vale destacar que a literatura aponta a MATIES para a estrutura com três fatores, dividindo-os entre as três dimensões (Frumos, 2018; Srivastava et al., 2017; Štemberger & Kiswarday, 2017; Silva, 2019), mas aponta a necessidade de estudos explorando a estrutura fatorial da MATIES – o que representa uma lacuna substancial na investigação quando se pretende que o referido questionário seja amplamente utilizado (Silva, 2019). Nessa toada, Silva (2019) ressalta que seu estudo foi o primeiro a empreender tal análise. Como resultados de sua pesquisa, a estrutura de três fatores apresentou índices de ajustamento satisfatórios, dois itens da dimensão cognitiva precisaram ser excluídos por apresentarem cargas fatoriais baixas (1 e 4) e o coeficiente de confiabilidade da dimensão cognitiva teve resultado abaixo do esperado quando comparado aos valores de consistência interna das demais dimensões ( $\alpha = 0,54$ ). Os valores das dimensões comportamental e afetiva encontraram-se dentro de limites aceitáveis (0,84 e 0,72, respectivamente).

A divisão dos fatores nas dimensões pré-estabelecidas, segundo Mahat (2008), considera que cada dimensão é constituída por seis itens, perfazendo um questionário de 18 itens, a saber: a dimensão cognitiva é avaliada do item 1 ao item 6; a dimensão afetiva é avaliada do item 7 ao item 12; e, a dimensão comportamental é avaliada do item 13 ao item 18. Na dimensão cognitiva têm-se três itens positivos (1, 3 e 4) e três itens negativos (2, 5 e 6), a dimensão emocional é toda negativa e a dimensão comportamental é toda positiva. Considerando o maior rigor da análise, o presente estudo optou por trabalhar com o número de fatores indicado pela análise paralela. Assim, logrou-se uma divisão estruturada entre as dimensões posicionadas nos dois fatores, alocando-os entre as dimensões cognitivas e comportamentais positivas e a dimensão emocional negativa.

Os resultados indicaram níveis altos de atitudes positivas em relação à inclusão entre os entrevistados no fator 1 da MATIES (média de 5,11 de um máximo de 6), quando comparados com estudos similares nas dimensões cognitivas e comportamentais (Frumos, 2018; Silva, 2019; Srivastava et al., 2017; Štemberger & Kiswarday, 2017). Já a média do fator 2 da MATIES ficou entre os valores centrais (média de 3,44 de um máximo de 6), considerados mais baixos se comparados com os mesmos estudos, com médias nas dimensões emocionais.



### 3.2. Etapa 2 – Relação entre Variáveis

Empreendeu-se a Análise Exploratória Univariada - AEU, com o objetivo de garantir a qualidade dos dados para as análises seguintes, a legitimidade dos dados apresentados, a identificação dos *missings*, dos *outliers*, e possíveis ajustes em suas distribuições. As variáveis sociodemográficas foram analisadas separadamente para cada escala do estudo (Fator 1, MATIES; Fator 2, MATIES; e EFLOT). Assim, cinco participantes da EFLOT foram excluídos do grupo de participantes (4, 102, 211, 251 e 252), totalizando 258 participantes, ao passo que quatro participantes pertencentes ao grupo do Fator 1 da MATIES foram excluídos (34, 36, 39 e 251), totalizando 259 participantes. Não foram observados *outliers* no Fator 2 da MATIES.

Inicialmente, foram conduzidas análises de comparação (teste t de Student) e ANOVA (comparações *post-hoc* fazendo uso do teste de Tukey) para as análises de comparação de médias entre as dimensões principais do presente estudo (Fator 1, MATIES; Fator 2, MATIES; e, EFLOT) e as variáveis sociodemográficas. Os resultados indicaram que não foram observadas diferenças significativas referentes ao tipo de coleta e aos constructos investigados. Logo, as análises dos dados foram conduzidas em conjunto para cada uma das variáveis.

Na análise da variável gênero e o Fator 2 da MATIES, não foram encontradas diferenças significativas entre os grupos masculino e feminino. Os participantes não-binários não puderam ser inseridos na comparação devido ao pequeno tamanho do número de respondentes ( $n = 3$ ). No Fator 1 da MATIES, entretanto, foram encontradas diferenças significativas, considerando a variável gênero ( $t = 2,03$ ;  $gl = 240$ ;  $p < 0,05$ ), indicando que as atitudes cognitivas e comportamentais frente às atitudes de professores no processo de inclusão de alunos com deficiências em contextos escolares podem ser mais positivas entre as mulheres ( $m = 5,15$ ;  $DP = 0,63$ ) do que entre os homens ( $m = 4,94$ ;  $DP = 0,68$ ). Assim como observado nas pesquisas de Brunhara et al. (2019), Saloviita (2020) e Solís García & Borja González (2021). Outras pesquisas também evidenciaram o inverso, ou seja, os profissionais do gênero masculino podem apresentar atitudes mais favoráveis que as profissionais do gênero feminino (Gouveia, 2019); ou não verificaram diferenças significativas entre o gênero e as atitudes (Frumos, 2018). No entanto, não foram observadas associações significativas entre o gênero e o florescimento no trabalho, assim como observado na pesquisa de Leite et al. (2016).

Quando analisada a variável formação em Educação Especial, não foram observadas diferenças significativas entre os fatores 1 e 2 da MATIES e a variável em questão. Diferentemente dos resultados encontrados por Frumos (2018), os professores do Ensino Fundamental que frequentaram mais cursos de Educação Especial demonstraram ter atitudes menos positivas e menos disponibilidade em aceitar alunos com deficiência em classes regulares. Em contrapartida, resultados de outros estudos (Avramidis & Kalyva, 2007; Greguol et al., 2018; Moraes et al., 2019; Reina et al., 2019) encontraram uma relação positiva entre as variáveis em questão. Na associação entre formação em educação especial - EFLOT, foram identificadas diferenças significativas entre as variáveis ( $t = -2,86$ ;  $gl = 247$ ;  $p < 0,005$ ). Assim, professores que não possuíam formação em Educação Especial ( $m = 6,07$ ;  $DP = 0,68$ ) apresentaram um maior nível de florescimento no trabalho quando comparados àqueles que possuíam tal formação ( $m = 5,80$ ;  $DP = 0,71$ ).

Em relação à variável experiência com alunos com deficiência, foram encontradas diferenças significativas com o Fator 1 MATIES ( $t = 4,31$ ;  $gl = 239$ ;  $p < 0,001$ ). Assim, os professores que relataram que possuíam experiência prévia com alunos com deficiência apresentaram um nível maior de atitudes comportamentais e cognitivas positivas ( $m = 5,19$ ;  $DP = 0,59$ ) quando comparados com àqueles que não possuíam experiência com alunos com deficiência ( $m = 4,78$ ;  $DP = 0,71$ ), confirmando os achados de Avramidis e Kalyva (2007) e de Saloviita (2020), que apontam que as experiências de professores com alunos com deficiência são fundamentais para o desenvolvimento de atitudes aceitas à inclusão. Saloviita (2020) ainda destaca que o contato *de per si* pode não garantir atitudes mais positivas. Nesse viés, as atitudes dos professores podem tornar-se mais favoráveis à inclusão se as experiências com os alunos com deficiência em sala de aula forem positivas. Vale destacar que no presente estudo não foram encontradas associações significativas entre a variável experiência com alunos com deficiência e o fator 2 da MATIES, e a EFLOT.



Na associação com a variável estado civil, não foram observadas diferenças significativas quando analisados os constructos principais do presente estudo.

Quando analisados o fator 1 da MATIES e a variável escolaridade, não foram encontradas diferenças significativas entre as variáveis em questão. Quando da análise do fator 2 da MATIES e escolaridade, foram encontradas diferenças significativas ( $f = 3,38$ ;  $gl = 251$ ;  $p < 0,05$ ). Os professores que relataram possuir especialização ( $m = 3,68$ ;  $DP = 1,32$ ) apresentaram um nível maior de atitudes emocionais negativas em relação à inclusão de alunos com deficiências em contextos escolares em comparação aos professores que relataram possuir Ensino Superior ( $m = 3,15$ ;  $DP = 1,31$ ). Dessa feita, Frumos (2018) sugere que os professores com qualificações mais elevadas têm atitudes menos positivas em relação à inclusão quando comparados aos professores com qualificações menos elevadas, provavelmente devido à prevalência da formação teórica sobre a prática nos níveis de qualificação superiores. Assim, na presente pesquisa, na relação com o florescimento no trabalho, não foram verificadas associações entre a EFLOT e a variável escolaridade, ao contrário do estudo de Chaves et al. (2019), onde foi possível observar a relação positiva entre ambos os aspectos.

Na análise entre os fatores 1 e 2 da MATIES, a EFLOT e a variável rede de ensino, foram encontradas diferenças significativas entre a EFLOT e a variável rede de ensino ( $f = 4,32$ ;  $gl = 247$ ;  $p < 0,05$ ). Os professores que relataram trabalhar na rede privada de ensino ( $m = 6,07$ ;  $DP = 0,66$ ) demonstraram ter maior nível de florescimento no trabalho do que aqueles que relataram trabalhar na rede pública de ensino ( $m = 5,78$ ;  $DP = 0,78$ ). Para a explicação desta associação, Naiff et al. (2010) apontam que entre os professores do ensino privado, os relacionamentos e as interações no interior da escola aparecem como os principais definidores da satisfação profissional docente, enquanto que para os professores da rede pública, a satisfação profissional está associada aos aspectos financeiros e organizacionais; ou seja, os professores da rede pública vivenciam um ambiente de trabalho mais precário – o que dificulta o florescimento. Tais resultados corroboram os dados obtidos nas pesquisas de Gasparini et al. (2005) e Silva (2005), que sugeriram que a prática docente no ensino público é marcada pelas pressões e *stress* a que esses professores são submetidos. Na relação com as atitudes (fator 1 e 2), não foram observadas diferenças significativas entre as redes de ensino e a variável em questão. Diferentemente da pesquisa de Gouveia (2019), que indicou que os professores de escolas públicas, em geral, apresentaram atitudes mais inclusivas do que aqueles da escola privada.

Foram analisados, então, os constructos principais do presente estudo e a variável nível em que leciona. Foram encontradas diferenças significativas entre todos eles: quando da análise do fator 1 da MATIES e a variável nível em que leciona ( $f = 3,570$ ;  $gl = 237$ ;  $p < 0,0005$ ), foi possível perceber que os professores que lecionavam na Educação Infantil ( $m = 5,48$ ;  $DP = 0,51$ ) apresentaram maiores níveis de dimensões cognitivas e comportamentais positivas quando comparados aos professores do Ensino Fundamental I ( $m = 5,03$ ;  $DP = 0,58$ ), Ensino Fundamental II ( $m = 4,99$ ;  $DP = 0,56$ ), e Ensino Médio ( $m = 4,93$ ;  $DP = 0,73$ ); no que tange ao fator 2 da MATIES e a variável nível em que leciona ( $f = 2,511$ ;  $gl = 249$ ;  $p < 0,05$ ), foi possível perceber que os professores que lecionavam a Educação Infantil ( $m = 2,90$ ;  $DP = 1,28$ ) apresentaram menores *scores* de dimensões emocionais negativas quanto às atitudes em relação a inclusão de alunos com deficiências do que os professores que lecionavam no Ensino Médio ( $m = 4,00$ ;  $DP = 1,39$ ).

Tais resultados vão de encontro à pesquisa realizada por Štemberger e Kiswarday (2017), que constatou que os professores da Educação Infantil apresentam atitudes mais positivas em relação à inclusão quando comparados àqueles que lecionam no ensino primário. Estudos realizados na Finlândia também indicam que docentes das séries iniciais, correspondentes ao Ensino Fundamental no Brasil, são mais favoráveis à inclusão do que professores dos níveis correspondentes ao Ensino Médio e ao Ensino Superior (Saloviita, 2020). Conforme observado por Štemberger e Kiswarday (2017), tal situação pode ser resultado do fato de que os professores da Educação Infantil detêm mais autonomia em ajustar o trabalho, as metas, os métodos e uma imagem muito mais abrangente das crianças, aceitando a diversidade de uma forma diferente, enquanto os professores do Ensino Fundamental são mais orientados para o desempenho escolar.

Outros estudos demonstram o inverso, ou seja, os professores que lecionam em anos de escolaridade avançados tendem a reportar uma visão mais positiva da inclusão de alunos com





deficiências (Avramidis & Kalyva, 2007; Dias, 2015; Dias & Cadime, 2018), mas manifestam preocupações sobre as condições necessárias para tal implementação, sobretudo, na preparação dos profissionais para responderem adequadamente aos desafios de ensinar alunos com deficiência, sobre o apoio necessário de outros professores especializados e dos diversos departamentos educativos, sejam eles a nível de escola ou da comunidade mais abrangente, e sobre a disponibilidade dos materiais e recursos de ensino necessários para atender às especificidades de cada aluno.

Quando da análise da EFLOT com a variável nível em que leciona ( $f = 2,623$ ;  $gl = 245$ ;  $p < 0,05$ ), foi possível perceber que os professores que lecionavam na Educação Infantil ( $m = 6,14$ ;  $DP = 0,65$ ) apresentaram maior nível de florescimento no trabalho quando comparados com os professores que lecionavam no Ensino Fundamental I ( $m = 5,74$ ;  $DP = 0,73$ ). Martins et al. (2014) justifica tal correlação alegando que, embora o trabalho com crianças pequenas exija alta demanda emocional, os professores referem-se ao seu ofício como criativo, envolvendo aprendizagens novas.

Análises de correlação foram, então, conduzidas entre os fatores dos constructos investigados e a variável intervalar: tempo de docência. Assim, a EFLOT não apresentou correlação significativa com a variável; o fator 2 da escala MATIES apresentou correlação positiva fraca com o tempo de docência ( $r = 0,22$ ;  $p < 0,01$ ), sugerindo que as atitudes emocionais de professores no processo de inclusão de alunos com deficiências em contextos escolares podem ser mais negativas entre os professores com mais tempo de docência; e, o fator 1 apresentou correlação negativa fraca com o tempo de docência ( $r = -0,17$ ;  $p < 0,001$ ), indicando que as dimensões cognitivas e comportamentais frente às atitudes supramencionadas podem ser mais positivas entre os professores com menos tempo de docência.

O tempo de experiência docente e as atitudes em relação à inclusão podem apresentar uma associação positiva. No estudo de Leung e Mak (2010), por exemplo, os professores participantes com mais de 10 anos de experiência docente tiveram atitudes mais positivas em comparação àqueles com menos de 10 anos de experiência docente. Tal associação também pode apresentar uma relação inversa, onde as evidências empíricas demonstram que os professores mais experientes apresentam atitudes mais desfavoráveis à inclusão (Dias & Cadime, 2018; Gal et al., 2010; Vaz et al., 2015; Saloviita, 2020). De fato, os resultados que apresentaram a relação inversa confirmam o que foi observado na presente pesquisa, embora, de modo inconclusivo, devido à fraca associação encontrada entre as variáveis em questão.

Dando continuidade às análises de correlação, observou-se que o fator 1 da escala MATIES apresentou correlação positiva moderada ( $r = 0,43$ ;  $p < 0,01$ ) com o florescimento no trabalho dos professores, indicando que o nível de atitudes cognitivas e comportamentais positivas frente à inclusão de alunos com deficiências em contextos escolares pode estar correlacionado com o nível de florescimento de trabalho dos professores. Com estes parâmetros delimitados, empreendeu-se uma análise de Regressão Linear Múltipla para avaliar o impacto das relações entre as variáveis que obtiveram correlações significativas com o Fator 1 da MATIES. Buscou-se por meio da análise de Regressão Linear Múltipla identificar quais das variáveis (gênero, nível em que leciona, florescimento no trabalho, experiência com alunos com deficiência e tempo de docência) têm a capacidade de explicar as atitudes cognitivas e comportamentais, a partir dos dados levantados nessa pesquisa.

Os diagnósticos de colinearidade foram realizados anteriormente à análise de regressão através dos valores de tolerância e VIF (0,54 a 0,97 e 1,03 a 1,85, respectivamente), que demonstraram a inexistência de multicolinearidade entre as variáveis explicativas. Com objetivo de melhorar as estimativas obtidas através dos modelos lineares, optou-se pelo uso apenas de variáveis binárias (*dummies*). As variáveis gênero e nível em que leciona foram, portanto, transformadas em variáveis binárias.

O Modelo de Regressão apresentou bom ajuste ( $R = 0,52$ ) com as variáveis na equação. As variáveis que apresentaram associação significativa com as atitudes cognitivas e comportamentais que também demonstraram ter efeito explicativo sobre elas, foram: florescimento no trabalho ( $\beta = 0,39$ ;  $p < 0,001$ ); experiência com alunos com deficiência ( $\beta = 0,20$ ;  $p < 0,001$ ); nível em que leciona: educação infantil ( $\beta = 0,14$ ;  $p < 0,05$ ); e tempo de docência ( $\beta = -$



0,12;  $p < 0,01$ ). As variáveis gênero e os demais níveis de ensino não apresentaram associação significativa com o Fator 1 da MATIES.

Juntos, o florescimento no trabalho, a experiência com alunos com deficiência, o tempo de docência e lecionar na educação infantil foram responsáveis por 25% da variância das atitudes cognitivas e comportamentais ( $R^2$  ajustado). O florescimento no trabalho, a experiência com alunos com deficiência e lecionar na educação infantil predisseram positivamente às atitudes cognitivas e comportamentais, ou seja, o aumento no nível de florescimento no trabalho, ter experiência com alunos com deficiência e lecionar na educação infantil aumentaram as atitudes cognitivas e comportamentais mais positivas. Ao passo que o tempo de docência se relacionou negativamente às atitudes mencionadas, indicando que, as atitudes cognitivas e comportamentais são mais positivas entre os professores com menos tempo de docência.

#### 4. Considerações Finais

No presente estudo, o objetivo de investigar a relação entre as atitudes dos professores frente ao processo de inclusão de alunos com deficiências com o florescimento no trabalho de professores da Educação Básica foi atingido. Confirmou-se também a hipótese da existência de relações significativas entre eles, ao passo que as dimensões cognitivas e comportamentais positivas em relação à inclusão de alunos com deficiências em contextos escolares estão relacionadas positivamente com o florescimento no trabalho dos professores.

Do ponto de vista prático, os achados indicam que as ações de gestão voltadas para a promoção de relações de trabalho harmônicas e saudáveis essenciais para a promoção do florescimento impactam na formação de atitudes cognitivas e comportamentais positivas frente à inclusão de alunos com deficiência em contextos escolares. Por outro lado, há indícios de que a formação de atitudes positivas frente à inclusão de alunos com deficiência pode estar presente em professores com menos tempo de docência, sendo necessária a capacitação dos professores desde a formação. Assim, embora tais resultados mereçam um estudo mais cuidadoso em virtude da fraca correlação encontrada entre as variáveis tempo de docência e os constructos investigados, a mesma associação também foi observada em estudos realizados recentemente (Frumos, 2018, Saloviita, 2020;).

Outra importante contribuição na formação de atitudes positivas em relação à inclusão de alunos com deficiências está na experiência prévia com estes discentes. Na presente pesquisa, constatou-se que os professores que possuíam tal experiência apresentaram nível maior de atitudes comportamentais e cognitivas positivas quando comparados aos profissionais que não possuíam experiência com alunos com deficiência. Assim, o contato prévio com pessoas com deficiências pode favorecer a construção de atitudes positivas em relação à inclusão, se o convívio levar à melhor compreensão de suas necessidades ou limitações – aprendizado que pode trazer segurança ao professor, além de alguma proximidade, promovendo afeto mútuo e maior aceitação desses alunos.

Porém, há certas limitações que devem ser consideradas: possíveis diferenças ou tendências não detectadas pelos instrumentos utilizados, ou ainda, ao tamanho da amostra, à localidade geográfica específica ou aos aspectos qualitativos do processo das atitudes e do florescimento no trabalho. Considerando as questões em comento, sugerem-se novos trabalhos que repliquem os procedimentos adotados em diferentes contextos, localidades e com populações diversificadas, bem como pesquisas futuras que busquem diversificar os procedimentos e os instrumentos.



## Referências

- ALLPORT, G. W. The historical background of modern social psychology. In: LINDZEY, G.; ARONSON, E. (Eds.). *Handbook of Social Psychology*. 2. ed. Reading: Addison-Wesley, 1968. p. 1-80.
- ALLPORT, G. W. *The nature of prejudice*. New York: Basic Books, 1979.
- ASPAROUHOV, T.; MUTHÉN, B. Simple second order chi-square correction. 2010. Disponível em: [https://www.statmodel.com/download/WLSMV\\_new\\_chi21.pdf](https://www.statmodel.com/download/WLSMV_new_chi21.pdf).
- AVRAMIDIS, E.; KALYVA, E. The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, v. 22, n. 4, p. 367-389, 2007. <https://doi.org/10.1080/08856250701649989>
- AVRAMIDIS, E.; NORWICH, B. Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, v. 17, n. 2, p. 129-147, 2002. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- BERRY, R. A. W. Preservice and early career teachers' attitudes toward inclusion. *The Teacher Educator*, v. 45, n. 2, p. 75-95, 2010. <https://doi.org/10.1080/08878731003623677>
- BRITO, M. C. Transtornos do espectro do autismo e educação inclusiva. *Revista Educação Especial*, v. 30, n. 59, p. 657-667, 2017. <https://doi.org/10.5902/1984686X28086>
- BROWN, T. A. *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guilford Press, 2006.
- BRUNHARA, J. A. et al. Acessibilidade da pessoa com deficiência no ensino superior. *Revista CEFAC*, v. 21, n. 3, 2019. <https://doi.org/10.1590/1982-0216/201921313018>
- BUTLER, J.; KERN, M. L. The PERMA-Profilier. *International Journal of Wellbeing*, v. 6, n. 3, p. 1-48, 2012. <https://doi.org/10.5502/ijw.v6i3.526>
- CABO VERDE, E. J. S. R.; CORRÊA, L. S.; SANTOS, J. O. L. Atitudes dos professores de Educação Física. *Revista EDUCAmazônia*, v. 25, n. 1, p. 149-178, 2020.
- CAPELLINI, V. L. M. F. et al. Formação de professores para a educação inclusiva. *Revista Educação Especial*, v. 26, n. 45, p. 15-30, 2013.
- CARNEIRO, L.; FABRÍCIO, A. Florescimento no trabalho à luz da percepção de alunos de stricto sensu. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso – UNIJUÍ.
- CHAVES, S. M. S. et al. Florescimento no trabalho. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 39, p. 1-17, 2019. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003184816>
- DEMEROUTI, E.; BAKKER, A. B.; GEVERS, J. M. P. Job crafting and extra-role behavior. *Journal of Vocational Behavior*, v. 91, p. 87-96, 2015. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.09.001>
- DEMO, G.; FOGAÇA, N.; COSTA, A. C. Políticas e práticas de gestão de pessoas. *Cadernos EBAPE.BR*, v. 16, n. 2, p. 250-263, 2018. <https://doi.org/10.1590/1679-395159073>
- DIAS, P. C. For a qualitative leap in inclusion. *Procedia*, v. 191, p. 1119-1123, 2015. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.453>
- DIAS, P. C. A.; CADIME, I. M. D. Percepções dos educadores sobre inclusão. *Ensaio*, v. 26, n. 98, p. 91-111, 2018. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362018002600962>
- DIENER, E. et al. New well-being measures. *Social Indicators Research*, v. 97, n. 2, p. 143-156, 2010. <https://doi.org/10.1007/s11205-009-9493-y>
- FRUMOS, L. Attitudes and self-efficacy of Romanian teachers. *Revista Romaneasca*, v. 10, n. 4, p. 118-135, 2018.
- GAL, E.; SCHREUR, N.; ENGEL-YEGER, B. Inclusion of children with disabilities. *International Journal of Special Education*, v. 25, n. 2, p. 89-99, 2010.
- GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. A. O professor e as condições de trabalho. *Educação e Pesquisa*, v. 31, n. 2, p. 189-199, 2005.



- GOUVEIA, C. S. P. Atitudes e práticas dos professores. 2019. Dissertação (Mestrado) – Universidade Fernando Pessoa.
- GREGUOL, M.; MALAGODI, B. M.; CARRARO, A. Inclusão de alunos com deficiência. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 24, n. 1, p. 33-44, 2018. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382418000100004>
- KEYES, C. L. M. The mental health continuum. *Journal of Health and Social Behavior*, v. 43, n. 2, p. 207-222, 2002.
- KUUTTINEN, E. Inclusive education from teachers' perspective. 2017. Dissertação (Mestrado) – University of Jyväskylä.
- LEITE, A. M. A. A. et al. Flourishing. *Gestão & Regionalidade*, v. 32, n. 95, p. 90-107, 2016.
- LEUNG, C. H.; MAK, K. Y. Training and attitudes of teachers. *International Journal of Inclusive Education*, v. 14, n. 8, p. 829-842, 2010. <https://doi.org/10.1080/13603110902748947>
- LOEWENTHAL, K. M. *An introduction to psychological tests and scales*. 2. ed. London: Psychology Press, 2001.
- LOREMAN, T.; FORLIN, C.; SHARMA, U. An international comparison. *Disability Studies Quarterly*, v. 27, n. 4, 2007.
- LORENZO-SEVA, U.; VAN GINKEL, J. R. Multiple imputation. *Anales de Psicología*, v. 32, n. 2, p. 596-608, 2016.
- MAHAT, M. The development of an instrument. *International Journal of Special Education*, v. 23, n. 1, p. 82-92, 2008.
- MARTINS, M. F. D. et al. O trabalho das docentes. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, v. 17, n. 2, p. 281-289, 2014.
- MENDONÇA, H. et al. Florescimento no trabalho. In: SIQUEIRA, M. M. M. (Org.). *Novas medidas do comportamento organizacional*. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- NAIFF, L. A. M. et al. Ensino público e privado. *Psicologia em Pesquisa*, v. 4, n. 1, p. 57-64, 2010.
- OLIVEIRA, C. S.; PEREIRA, D. A. A.; PINTO, S. G. Atitudes de futuros profissionais. *Revista Diálogos e Perspectivas*, v. 4, n. 2, p. 63-74, 2017.
- OLIVEIRA-SILVA, L. C.; SILVA, A. P. S. S. Florescendo no trabalho. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, v. 16, n. 2, p. 197-205, 2015.
- OMOTE, S.; BALEOTTI, L. R.; CHACON, M. C. M. Escala de atitudes sociais. *Revista Diálogos e Perspectivas*, v. 1, n. 1, p. 21-28, 2014.
- OMOTE, S.; VIEIRA, C. M. A importância das variáveis pessoais. In: OLIVEIRA, A. A. S. et al. *Educação Especial e Inclusiva*. Curitiba: CRV, 2018.
- RAUTENBACH, C. L. Flourishing of employees. 2015. Tese (Doutorado) – North-West University.
- RODRIGUES, A.; ASSMAR, E. M. L.; JABLONSKI, B. *Psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2022.
- SALOVIITA, T. Teacher attitudes towards inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*, v. 20, n. 1, p. 64-73, 2020.
- SANTOS, S. G. Desafios para a Educação Inclusiva. *Revista Triângulo*, v. 14, n. 2, p. 114-132, 2021.
- SELIGMAN, M. E. P.; CSIKSZENTMIHALYI, M. Positive psychology. *American Psychologist*, v. 55, n. 1, p. 5-14, 2000.
- SILVA, N. O mal-estar da professora alfabetizadora. *Revista Mal-Estar e Subjetividade*, v. 5, n. 1, p. 11-44, 2005.
- SILVA, R. J. R. Validação da MATIES. 2019. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Porto.
- SOLÍS GARCÍA, P.; BORJA GONZÁLEZ, V. Actitudes del profesorado. *Retos*, n. 39, p. 7-12, 2021.
- SOUZA, M. M. G. S. Atitudes sociais em relação à inclusão. *Revista Educação Especial*, v. 30, n. 59, p. 751-762, 2017.



- SRIVASTAVA, M.; DE BOER, A. A.; PIJL, S. J. Preparing for inclusive classroom. *Teacher Development*, v. 21, n. 4, p. 561-579, 2017.
- ŠTEMBERGER, T.; KISWARDAY, V. R. Attitude towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, v. 33, n. 1, p. 47-58, 2017.
- TIMMERMAN, M. E.; LORENZO-SEVA, U. Dimensionality assessment. *Psychological Methods*, v. 16, n. 2, p. 209-220, 2011.
- VAZ, S. et al. Factors associated with primary school teachers' attitudes towards the inclusion of students with disabilities. *PLoS ONE*, v. 10, n. 8, e0137002, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0137002>
- VIEIRA, C. M.; DENARI, F. E. Programa informativo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 18, n. 2, p. 265-282, 2012.
- YADA, A.; SAVOLAINEN, H. Japanese teachers' attitudes. *Teaching and Teacher Education*, v. 64, p. 222-229, 2017.