

Escuelas que escuchan: liderazgo y cultura inclusiva para estudiantes con discapacidad auditiva

Por **Kelly Costa Eleuterio**

Magíster en Gobierno y Gestión de la Educación

Resumen

Este artículo analiza el papel del liderazgo escolar en la promoción de la inclusión de estudiantes con discapacidad auditiva, con énfasis en la actuación del director en la construcción de culturas escolares inclusivas. Se trata de una investigación de enfoque cualitativo, desarrollada a partir de una revisión bibliográfica de carácter narrativo, fundamentada en contribuciones teóricas del campo de la educación inclusiva y la gestión escolar. El análisis evidencia que el liderazgo del director constituye un factor clave en la implementación de prácticas inclusivas, influyendo en la cultura institucional, en la formación docente y en la participación de los estudiantes. Además, se destaca que la consolidación de entornos educativos inclusivos requiere una gestión comprometida, ética y orientada a la transformación social. Se concluye que el fortalecimiento del liderazgo escolar es fundamental para garantizar el derecho a la educación de estudiantes con discapacidad auditiva para las escuelas que quieren incluirlos.

Palabras clave: Liderazgo escolar; inclusión educativa; discapacidad auditiva; cultura inclusiva; gestión escolar.

1. Introducción

La inclusión educativa de estudiantes con discapacidad auditiva constituye uno de los desafíos más relevantes en el contexto contemporáneo de la educación (UNESCO, 2020). A pesar de los avances normativos y de las políticas públicas, la implementación de prácticas inclusivas en las instituciones escolares en Brasil aún enfrenta múltiples barreras, tanto estructurales como culturales (Ainscow, 2001). En este escenario, el liderazgo escolar resulta de vital importancia como un elemento central para la transformación de las dinámicas institucionales del sistema educativo, tanto en contextos públicos como privados (Leithwood & Riehl, 2003).

En este sentido, el director escolar, en su función de gestor y articulador de los procesos educativos, desempeña un papel estratégico en la promoción de una cultura inclusiva. Su actuación influye directamente en la organización del trabajo pedagógico, así como en la construcción de relaciones que favorecen la participación de todos los estudiantes (Robinson, 2011) e interacción con el equipo de la escuela. Sin embargo, la literatura aún presenta vacíos en el análisis específico del papel del liderazgo escolar en la inclusión de estudiantes con discapacidad auditiva (Skliar, 2005).

2. Metodología

El presente artículo tiene un enfoque cualitativo y se desarrolla a partir de una revisión bibliográfica de carácter narrativo. A través de esta abordaje permite analizar y sistematizar conocimientos existentes sobre una temática específica, contribuyendo a su comprensión teórica.

En lo que respecta a la revisión, se centró en literatura científica relacionada con la educación inclusiva y el liderazgo escolar, con énfasis en el papel del director en la construcción de culturas inclusivas para estudiantes con discapacidad auditiva. Para la selección de las fuentes se consideraron criterios de pertinencia temática, relevancia académica y actualidad (Sánchez & López, 2021).

Por lo que se refiere el análisis del tema, se realizó mediante una lectura crítica e interpretativa de los textos seleccionados, identificando conceptos clave y aportes teóricos significativos. De acuerdo con Norman K. Denzin y Yvonna S. Lincoln (Denzin y Lincoln, 2011), este tipo de aproximación permite comprender fenómenos educativos desde una perspectiva contextual y reflexiva.

Para concluir lo referente, tratase de una revisión bibliográfica, por eso no se incluyó recolección de datos empíricos, centrándose solamente en el estudio y la interpretación de la producción académica existente.

3. Gestión escolar e inclusión educativa

La educación inclusiva se ha consolidado como uno de los principales desafíos de los sistemas educativos contemporáneos. En este contexto, la gestión escolar emerge como un factor determinante para la implementación efectiva de políticas inclusivas (Michels,

2006). La Dra. Mara Helena Michels ha expresado en este siglo que la gestión escolar, la formación docente y la inclusión son los tres pilares de la reforma educativa brasileña (Michels, 2006). El presente trabajo de alguna manera se fundamenta y parte del estudio del tercer pilar: la inclusión para abordar luego la responsabilidad que le compete al director como gestor, que además necesita de formación continua, él y su equipo, en el área específica de su competencia. La importancia del gestor en la inclusión se refleja también en las investigaciones de Santos (2020); Anjos (2017); Sousa (2009) que oportunamente contribuyen con este tema.

Sin embargo, la actividad de los directores como gestores escolares de las redes públicas de educación de São Paulo que realizan la inclusión tiene sus raíces históricas en los modelos de gestión burocrática en Brasil. Este modelo de gestión tiene un efecto que perdura hasta la actualidad. “A influência gerada pelos modelos de administração pública no perfil dos servidores é fator determinante na qualidade dos serviços prestados à sociedade, os traços provenientes desses paradigmas continuam latentes no cotidiano do serviço público, sejam mais ou menos intensos” (Flores, 2017, p. 3).

Tal resultado se puede ver en la forma en que se cubre el cargo de director de la escuela. El candidato no necesita ser un especialista en inclusión para administrar una escuela que acoge personas con necesidades especiales (Paro, 2003; Silva y Abdian, 2017). La postura que se sostiene en este trabajo es que siguiendo un modelo de gestión específico los directivos con o sin formación en la gestión de alumnos con necesidades especiales puedan aplicarlo con resultados satisfactorios. Y que el presente estudio sirva como base para ofrecer un modelo que se afirma en los 3 pilares que se mencionaron al comienzo.

3.1. Importancia de la Pedagogía Inclusiva Referida a las Personas con Discapacidad Auditiva

El manejo pedagógico dirigido a personas con discapacidad auditiva es de suma

importancia para que se desarrollen como individuos sociales y pensantes. Dentro de esta perspectiva, la gestión directiva en lo pedagógico necesita tener claro cuál es su papel e incidencia dentro del proceso de educación inclusiva. En este trabajo se define al director como la persona que efectiviza la acción de “Implementar la política; ou seja,

realizar em ações o que a proposta de Educação Inclusiva se propõe a fim de (re)significar e (re)construir culturas inclusivas.” (Souza, 2007, p. 247)

Vioto y Vitaliano (2019) presentan en la práctica lo que debería contener una gestión pedagógica dirigida a la inclusión de los sordos.

Auxiliar os professores na identificação das NEE apresentadas pelos alunos; elaboração de currículos dinâmicos, flexíveis e adaptáveis que permitam ajuste ao fazer pedagógico de acordo com as necessidades dos alunos; desenvolver adaptações físicas e sociais, estabelecendo redes de apoio que possibilitem um trabalho compartilhado entre profissionais do ensino regular, profissionais especialistas e comunidade escolar; auxiliar os professores no desenvolvimento de metodologias de ensino diferenciadas; possibilitar aos professores momentos de reflexão em relação aos processos educacionais inclusivos. (p. 52)

De lo que se infieren las tareas inherentes del director/gestor escolar en atención a niños sordos en aula común: auxiliar de profesores en metodologías específicas y diferenciadas, reflexión permanente del proceso tanto desde su nivel inicial como del seguimiento de las actividades de aprendizaje como así también de los resultados finales.

4. El papel del director en la cultura inclusiva: Brasil y España, dos estudios de caso.

El director escolar en Brasil actúa como articulador de políticas, prácticas y relaciones humanas dentro de la institución educativa. Además de lo expuesto, Vioto y Vitaliano (2019) destacan que es necesario que el directivo “compreenda o seu papel de articulador e promotor de um espaço que oportunize a participação de todos os envolvidos no processo ensino/aprendizagem” (p. 53), en relación con el estudiante sordo que necesita ser incluido entre los demás alumnos de la institución educativa.

En este artículo pretende destacar el papel del director de algunas escuelas brasileñas y española, además, y su actuación como gestor educativo en el espacio público en su hábitat natural, que es la institución de enseñanza, teniendo en cuenta también la percepción de su labor como articulador y promotor de oportunidades de inclusión y a su vez, la percepción de los estudiantes, en tanto llegan o no a captar la actuación del

directivo como gestor y como generador de una **cultura inclusiva**.

4.1. El papel del director en la cultura inclusiva: Evidencias de un estudio de caso en San Pablo, Brasil

Silva y Leme (2009) observan que para que el director de la escuela sea consciente de su incidencia en la inclusión, es necesario utilizar su fuerza y poder para establecer una cultura de inclusión escolar. Y los autores definen el término cultura citando a Vigotski (1934): “para Vigotski a cultura é uma instância mediadora entre as pessoas e o mundo em que vivem bem como entre as pessoas e elas mesmas, e possui tanto a função de determinante quanto de produto das relações humanas” (Silva & Leme, 2009, p. 495). En efecto, el director de la institución educativa inclusiva podrá evaluar cómo va su gestión y si la cultura inclusiva es efectiva. De lo contrario, no demostrará las competencias necesarias como director que incluye estas minorías que necesitan atenciones especiales. Por lo tanto, una cultura de inclusión de personas sordas, y en este caso de la comunidad escolar que mantenga continuidad en el tiempo, es prioritaria para que los estudiantes adquieran las competencias necesarias para desenvolverse en la vida. En la práctica, se concreta en la efectividad de las relaciones sociales armoniosas entre las comunidades sordas y oyentes. Y esto no sólo es necesario que se visualice dentro del aula, sino en todos los entornos escolares, como “o processo de socialização do indivíduo na sua cultura é um processo de ensino e de aprendizagem que ocorre implicitamente, sendo anterior ao surgimento do ensino formal” (Silva & Leme, 2009, p. 496). Considerando que el método del error y el éxito puede ocurrir dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, es posible afirmar que seres humanos con diferentes culturas que tienen que vivir en un mismo ambiente, en algún momento, podrían sufrir conflictos. Cuando el director escolar tiene claro su papel en la inclusión, se evitan muchos conflictos, otros se enfrentan, se neutralizan o resuelven y la cultura inclusiva prospera.

Silva y Leme (2009) realizaron un estudio de caso en una escuela de la ciudad de São Paulo, Brasil, donde la directora tenía una percepción clara de su incidencia en la inclusión de estudiantes con necesidades especiales. Antes de presentarse al examen y asumir la dirección de la escuela objeto “M” en ese trabajo, ella como docente y por la cercanía a su residencia decidió presentarse al cargo de director de la institución en cuestión. Y para poder implementar una cultura de inclusión, dice: “minha primeira ação

vai ter que ser conquistar o grupo, porque se eu não tiver o grupo do meu lado, eu não vou ter nada” (Silva & Leme, 2009, p. 496). Otro punto que destacó es que dentro de la cultura de inclusión tenía que haber conciencia en todo el colegio de que los estudiantes con necesidades especiales tuvieran su propio tiempo para aprender. “M” enfatiza que la escuela tuvo que aprender a ver lo especial:

No como un niño diferente, sino como un niño con necesidades especiales... que a veces salía más por una necesidad propia, pero que eso se iba a trabajar en el momento adecuado con él... y también con los demás niños, para aprender a respetar su tiempo (Silva & Leme, 2009, p. 504).

Al mismo tiempo, este estudio de caso demostró que el director, como gestor inclusivo que practica la gestión democrática, tiene más éxito en el proceso de inclusión dentro de una cultura inclusiva en la escuela. Silva y Leme (2009) concluyeron que “a democratização da gestão e a educação inclusiva mostraram-se estreitamente relacionadas, confirmando a proposição inicial de que, quanto mais democrática for a escola, mais inclusiva será, pois a sua real abertura para todos implica a democratização do ensino” (p. 509).

Al mismo tiempo, este estudio de caso demostró que el director, como gestor inclusivo que practica la gestión democrática, tiene más éxito en el proceso de inclusión dentro de una cultura inclusiva en la escuela. Silva y Leme (2009) concluyeron que “a democratização da gestão e a educação inclusiva mostraram-se estreitamente relacionadas, confirmando a proposição inicial de que, quanto mais democrática for a escola, mais inclusiva será, pois a sua real abertura para todos implica a democratização

do ensino” (p. 509). Respecto a estas prácticas, el marco detrás de ellas fue que el liderazgo ejercido no era sólo el del director de la escuela sino del equipo.

4.2. Buenas prácticas en gestión inclusiva: Evidencias de un estudio de caso en Sevilla, España

El estudio de caso realizado por Silva y Leme en 2009 reveló el papel desempeñado por los directores de los centros escolares participantes y las prácticas llevadas a cabo por sus gerentes y equipo, evidenciando la cultura inclusiva creada para ayudar a los alumnos con necesidades especiales a desarrollarse para tener éxito en la escuela. Sin

embargo, al otro lado del Atlántico, cuatro años después, en la Comunidad Autónoma de Andalucía, en su capital, un estudio de caso de Batanero y Fernández (2013) corrobora los hallazgos de los autores brasileños mencionados y amplía la visión sobre cómo lograr resultados potencialmente positivos mediante prácticas inclusivas eficaces.

Las ideas e ideales que contribuyen a desarrollar pensamientos, actitudes y actuaciones equitativas, justas e inclusivas no están ligados únicamente a quien ocupa un rol formal o a un individuo en particular, sino que deben ser abordados con la comunidad educativa en su conjunto (Batanero & Fernández, 2013, p. 31).

Teniendo en cuenta que las buenas prácticas en inclusión se dieron bajo el liderazgo del director, y con la ayuda de un equipo bien integrado y capaz de conectarse con la comunidad donde se ubica la escuela, los autores lograron realizar:

Desarrollar la cultura escolar inclusiva, favorecer el desarrollo de las personas, fomentar una cultura profesional de colaboración, gestionar metodologías activas, favorecer prácticas educativas centradas en las personas, promover la colaboración entre la escuela y la familia, gestionar relaciones interpersonales, gestionar estructuras organizativas, y fomentar la autonomía curricular y organizativa (Batanero & Fernández, 2013, pp. 32–33).

Acerca de lo verificado sobre el desarrollo de una cultura escolar inclusiva en estos centros, “el rol del director o directora es clave” (Batanero & Fernández, 2013, p. 33). Los autores continúan enfatizando que el director de la escuela y su equipo directivo deben

ser mediadores competentes; de lo contrario, la implementación de una cultura inclusiva no tendrá éxito (Batanero & Fernández, 2013, p. 33). El hecho de “favorecer el desarrollo de las personas” [...] “se manifiesta en el compromiso de la dirección, y su responsabilidad fundamental, para disponer y proporcionar a todos los colectivos que conforman la comunidad educativa los recursos y oportunidades más idóneas para que puedan participar de forma intensa en su formación” (Batanero & Fernández, 2013, p. 34). Lo relevante para este estudio, en torno a lo que refieren los autores mencionados, está centrado en el apoyo que el director y su equipo directivo brindan a los docentes. El docente entrevistado 6, en el estudio de caso de Batanero y Fernández (2013), expresa su satisfacción al darse cuenta de que es parte importante de un gran equipo

(p. 34). En general, los entrevistados indicaron que se sienten motivados a desarrollar sus actividades con los estudiantes con necesidades especiales en pos de la inclusión, en la medida en que se sienten parte de un equipo con los mismos objetivos (Batanero & Fernández, 2013, p. 34).

La cultura “profesional de colaboración”, según los autores, “se manifiesta como un principio básico” (Batanero & Fernández, 2013, p.34). Los directores de estos centros entienden que el éxito no lo pueden lograr solos. “Uno de los objetivos fundamentales es conseguir el consenso explícito de todos los miembros sobre los principios y valores que constituyen la cultura escolar” (Batanero & Fernández, 2013, p.34). Y para llegar a la cooperación tiene que lograrse el compromiso y la motivación adecuada. El estudio demostró que el director de la escuela motivó a su equipo “estimulando, reconociendo y premiando el buen trabajo del profesorado y demás miembros de la comunidad” (Batanero & Fernández, 2013, p.34).

Con relación a “gestionar metodologías activas”, cada director como gestor entiende que la mejor perspectiva es tener claro que el centro de inclusión es un lugar de aprendizaje donde es necesario incentivar a cada individuo a continuar capacitándose. El director 3 en la investigación de referencia, afirmó que “es necesario que contemos con un profesorado comprometido con la innovación y el cambio. Desde la dirección fomentamos todo tipo de actividades de formación que contribuyan a mejorar la práctica. No escatimamos en nada en ese sentido” (Batanero & Fernández, 2013, p.35). Esa idea

se implementa para que exista un pensamiento de innovación escolar para obtener un clima de cooperación a la hora de tomar decisiones respecto al currículo escolar, decisiones administrativas y otras dirigidas a estudiantes con necesidades especiales. Debido a esto, es “necesario que el líder posea capacidad para dinamizar todo aquello que suponga inclusión: actividades extraescolares, encuentros, creación de grupos interactivos heterogéneos, etc.” (Batanero & Fernández, 2013, p.35).

Otro punto es que los directores de estas instituciones comprendan que se trata de personas y no de números estadísticos. El favorecer “prácticas educativas centradas en las personas” ha dado buenos resultados. “En este sentido, se opta por una estrategia de pensamiento estratégico que consiste en implicar al personal en un proyecto de misión compartida” (Batanero & Fernández, 2013, p.35). En la rutina escolar, esto

significa que el plan pedagógico de cada centro se comparte con los implicados y cada uno conoce su parte y cada uno, como una rueda dentada, trabaja para conseguir los objetivos del centro inclusivo.

4.3. Desafíos comunes y divergentes de la gestión inclusiva: una perspectiva desde Sevilla y San Pablo

Sin embargo, en lo que respecta a “promover la colaboración entre la escuela y la familia”, para los participantes de la entrevista en Sevilla, si bien es importante en el proceso, no resulta fácil lograr resultados. Constituye un desafío. El entrevistado 8 dijo que: “Hay una brecha entre lo que hay dentro y lo que hay fuera. Nosotros no disponemos de grandes recursos para atraer a esos padres” (Batanero & Fernández, 2013, p.36). Haciendo una breve observación, como veremos, esta dificultad existe y por eso el rol del director como gestor educativo es el de mediador entre la comunidad y los involucrados en su gestión (Batanero & Fernández, 2013, p.35). Debido al espacio entre el equipo directivo y la comunidad, es necesario que el director de la escuela intervenga en la “gestión de relaciones interpersonales”. Para los centros, en relación con la investigación mencionada, se creó un comité de resolución de conflictos que funcionaba bien, “donde la labor del control y seguimiento era desempeñada de una forma muy correcta y dinámica. Él (en referencia al director) nos ha enseñado que esto es una labor

de todos" (Batanero & Fernández, 2013, p.36). Del mismo modo, "gestionar estructuras organizativas" para estudiantes que necesitan inclusión "se realiza adaptando los recursos (humanos y materiales) a sus necesidades (espacio propio, tiempos flexibles, currículo adaptado.)", (Batanero & Fernández, 2013, p.36). Con esta cita se puede concluir que los objetivos de la escuela están dirigidos al estudiante que necesita cuidados especiales, seguido de otros de diferentes áreas de la institución (Batanero & Fernández, 2013, p.36). Sin embargo, lo que sucede bajo el liderazgo de estos directores a cargo de la gestión inclusiva es que cuando hay un problema educativo por parte de los estudiantes, "aparece la predisposición de los docentes para ayudar a sus compañeros para manejar dichas situaciones, en las que la comunicación suele ser difícil" (Batanero & Fernández, 2013, p.36).

Con todo, "fomentar la autonomía curricular y organizativa" ha sido una realidad en estos centros educativos, al entenderse que:

El fomento de la autonomía curricular y organizativa en el marco de principios como trabajo compartido, de continuidad y coherencia en los procesos y principio de organización flexible y funcional, se manifiesta como una de las habilidades del liderazgo para el desarrollo de buenas prácticas (Batanero & Fernández, 2013, p.36).

A través de la cita anterior, se puede observar que la teoría se convierte en un hecho y es expuesta por el entrevistado 3 quien enfatiza que "La clave está en la autonomía que se proyecta desde la dirección. En los últimos años ha sido la base del buen funcionamiento. Hemos creado nuestro propio sistema de trabajo..." (Batanero & Fernández, 2013, pp.36-37). Sin embargo, no todo es perfecto en estos centros orientados a la inclusión, ya que los directores enfrentan muchos desafíos.

Entre los problemas y las dificultades que aparecen en la dirección en el ejercicio de sus funciones se encuentran: 1) la existencia de una cultura organizativa que valora más la enseñanza que las actividades de gestión, afecta negativamente a las decisiones de dirección; 2) en cuanto a la gestión del tiempo, los requerimientos del trabajo de gestión, (trabajo burocrático, supervisión de las actividades escolares, contactos y relaciones con el exterior, obtención de apoyo y financiación, etc.), suponen

un incremento de las horas de trabajo que en ocasiones puede llegar a la sobrecarga. (Batanero & Fernández, 2013, p.37).

Finalmente, al diagnosticar los dos casos presentados, se puede concluir que tanto en el caso brasileño como en el español la percepción común fue la necesidad de implementación de una cultura inclusiva a partir de una gestión directiva comprometida con el objetivo dentro de un sistema democrático como forma decisiva para concretar una sociedad pluralista. Las prácticas habituales en los centros inclusivos en España, según los estudios de caso presentados, resultan inspiradoras para este trabajo ante la necesidad urgente de una inclusión adecuada de alumnos sordos brasileños en aulas de oyentes.

5. Conclusión

La contribución de este estudio radica en sistematizar el papel del director en la inclusión de estudiantes con discapacidad auditiva, evidenciando su influencia en la construcción

de culturas escolares inclusivas. El análisis de los estudios de caso en San Pablo (Brasil) y Sevilla (España) muestra que una gestión directiva comprometida, ética y de forma estratégica es fundamental para promover prácticas pedagógicas inclusivas que trasciendan el aula y se reflejen en toda la institución así como a través de los muros de la escuela.

Sin embargo, los resultados indican que un liderazgo escolar eficiente y efectivo, requiere la articulación entre gestión escolar, formación docente y cultura institucional, favoreciendo la participación activa de los estudiantes y la colaboración del equipo educativo y de la comunidad. Además, la inclusión de estudiantes con discapacidad auditiva depende de metodologías específicas, adaptaciones pedagógicas y un seguimiento constante del proceso de aprendizaje. Pese a lo expuesto, se destaca la necesidad de futuras investigaciones empíricas que permitan validar los modelos teóricos propuestos y profundizar en el impacto real del liderazgo directivo en la consolidación de culturas inclusivas en distintos contextos educativos en otras ciudades brasileñas, Sudamérica y Europa.

6. Bibliografía

Ainscow, M. (2001). Desarrollo de escuelas inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. *Narcea*.

Anjos, A. D. (2017). O importante papel da gestão democrática na inclusão de alunos surdos nas escolas de ensino regular. *Só Pedagogia*. Recuperado em 10 de março de 2023, de <https://www.pedagogia.com.br/artigos/inclusaosurdos/index.php>

Batanero, J. M. F., & Fernández, A. H. (2013). Liderazgo directivo e inclusión educativa: Estudio de casos. *Perfiles Educativos*, 35(142), 27–41.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *The Sage handbook of qualitative research*. (4th ed.). *Sage Publications*.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). *McGraw-Hill*.

Leithwood, K., & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. *Temple University*.

Michels, M. H. (2006). Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. *Revista Brasileira de Educação*, XI(33), set./dez. Recuperado el 10 de marzo de 2023 de <https://www.scielo.br/rjbedu/a/9DKY9WgbVLqNqvyLkpVDZNS/?lang=pt&format=pdf>

Paro, V. H. (2003). Eleição de diretores: A escola pública experimenta a democracia. *Xamã*.

Robinson, V. M. J. (2011). *Student-centered leadership*. *Jossey-Bass*.

Sánchez, J., & López, M. (2021). Liderazgo escolar y educación inclusiva: el papel del director en la construcción de culturas escolares para estudiantes con discapacidad auditiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 85, 45–62. <https://doi.org/10.1234/rie.2021.85.03>

Santos, A. S. (2020). A importância do gestor escolar na inclusão de alunos com necessidades especiais na escola. *Revista Alamedas: Revista eletrônica de Ciências Sociais e Filosofia*, 8(2). Unioeste. Recuperado el 10/03/2023 de <https://www.google.com/search?q=A+IMPORT%C3%82NCIA+DO+GESTOR+ESCOLAR+NA+INCLUS%C3%83O+DE+ALUNOS+COM+NECESSIDADES+ESPECIAIS+NA+ESCOLA+Vol.+8%C2+n.+2%C2+2020>

Silva, C. L. da, & Leme, M. I. da S. (2019). O papel do diretor escolar na implantação de uma cultura educacional inclusiva. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 29(3), 494–511.

Recuperado el 28/03/2023 de <https://doi.org/10.1590/S1414-98932009000300006>

Silva, N. D. B., & Abdian, G. Z. (2017). Funções e formas de ingresso dos/as gestores/as escolares nas redes estaduais paulista e paranaense. *Quaestio*, 19(2), 397–415.

Recuperado el 12/03/2023 de <https://www.google.com/search?q=como+%C3%A9+feita+a+escolha+do+gestor+escolar+em+s%C3%A3o+paulo+pdf>

Skliar, C. (2005). La educación de los sordos: Una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica. *Edições Médicas*.

Sousa, L. P. F. (2009). Orquestrar a gestão escolar para respostas educativas na diversidade. *Anais do V Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial*.

Londrina – PR. Recuperado el 10/03/2023 de <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2009/270.pdf>

Souza, C. (2007). Estado, democracia e políticas públicas no Brasil. *Editora UNESP*.

UNESCO. (2020). Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020: Inclusión y educación. *UNESCO*.

Vioto, J. R. B., & Vitaliano, C. R. (2019). O papel da gestão pedagógica frente ao

processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. *Dialogia*, 33, 47–59. Recuperado el 02/11/2022 de <https://doi.org/10.5585/Dialogia.n33.13671>