

Inclusión de estudiantes sordos en Guarulhos, San Pablo, Brasil: percepciones de directores y alumnos

Por **Kelly Costa Eleuterio**

Magíster en Gobierno y Gestión de la Educación

Resumen

Este artículo presenta los resultados de un estudio de caso cualitativo realizado en cuatro escuelas públicas del municipio de Guarulhos (São Paulo, Brasil), con el objetivo de analizar la incidencia de la gestión directiva en la inclusión de estudiantes sordos en aulas regulares con oyentes. Participaron cuatro directores y dieciocho alumnos sordos, a quienes se aplicaron entrevistas semiestructuradas. Los datos fueron analizados mediante triangulación y análisis DAFO. Los resultados indican que los directores actúan como líderes transformacionales pasivos, incidiendo parcialmente en la inclusión. Aunque existen prácticas de acogida y proyectos institucionales, se observa una preocupación mayor por la inclusión social que por la enseñanza del portugués escrito como segunda lengua. Se concluye que la inclusión efectiva de estudiantes sordos en aulas regulares aún enfrenta desafíos estructurales y formativos, siendo necesario fortalecer el liderazgo directivo orientado a la equidad lingüística y pedagógica.

Palabras clave: inclusión educativa; estudiantes sordos; gestión escolar; liderazgo directivo; Guarulhos.

1. Introducción

La inclusión educativa de estudiantes con discapacidad auditiva representa uno de los mayores desafíos para los sistemas escolares contemporáneos, especialmente en América Latina. En Brasil, a pesar de los avances legales, como la Ley de Libras (Ley 10.436/2002) y la Política Nacional de Educación Especial en la Perspectiva de la Educación Inclusiva (2008), la práctica escolar aún evidencia tensiones entre lo prescrito normativamente y lo vivido cotidianamente en las aulas (Michels, 2006; Santos, 2020). En este contexto, el director escolar emerge como un actor estratégico, cuyo liderazgo puede facilitar u obstaculizar la consolidación de una cultura inclusiva (Silva y Leme, 2009; Batanero y Fernández, 2013). Sin embargo, la literatura aún presenta pocos estudios empíricos que analicen, desde la percepción de los propios

involucrados, cómo ocurre ese proceso en municipios de la periferia metropolitana de

São Paulo.

El presente artículo se deriva de una investigación de maestría en Gobierno y Gestión de la Educación, y tiene como objetivo analizar la incidencia de la gestión directiva en la inclusión de estudiantes sordos en aulas regulares con oyentes, a partir de las percepciones de directores y alumnos de cuatro escuelas públicas de Guarulhos (SP). Se espera que los hallazgos contribuyan a la reflexión sobre prácticas de liderazgo más efectivas y equitativas.

2. Metodología

El estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo descriptivo-analítico, mediante un estudio de caso múltiple (Yin, 2018). Participaron cuatro escuelas públicas de la red municipal y estatal de Guarulhos (SP), seleccionadas por conveniencia y accesibilidad. La muestra incluyó a cuatro directores y dieciocho estudiantes sordos de distintos niveles educativos (Educación Básica y Educación de Jóvenes y Adultos). Se utilizó la entrevista semiestructurada como técnica de recolección de datos, con cuestionarios diferenciados para directores y alumnos. Las entrevistas fueron individuales, grabadas y transcritas parcial o totalmente. En el caso de los estudiantes sordos, las preguntas se realizaron en Lengua de Señas Brasileña (Libras) y las respuestas fueron registradas por escrito. Además de las entrevistas, se aplicó el análisis DAFO para identificar la percepción de los gestores sobre el micro y macro entorno escolar. Los datos fueron triangulados, contrastando las opiniones de directores y estudiantes con la literatura especializada y con los datos censales del INEP (2023).

La investigación respetó los principios éticos, garantizando el anonimato de los participantes, identificados como Director A, B, C, D y Alumno A1, A2, C1, D1–D14.

3. Entrevista con los Directores e Estudiantes

3.1. Entrevista con los Directores que Gestionan Instituciones de Inclusión de Estudiantes Sordos

Las preguntas de la entrevista están numeradas del 1 al 15, siendo las ocho primeras generales y las restantes específicas. Además, se realizó un análisis DAFO con cada

director participante. Cabe señalar que las respuestas en *verbatim* corresponden al registro manuscrito realizado por la autora durante las entrevistas.

Pregunta 1: "¿Cuánto tiempo lleva de experiencia en la gestión?" R: El Gerente: "A: entre 4 a 7 años; B arriba de 11 años; C entre 4 a 7 años; D entre 8 a 10" (Director A et al, 2022). **Pregunta 2:** "¿Cuántos estudiantes sordos están bajo su dirección?" R: Los gerentes: "A, menos de 10; B, menos de 10; C menos de 10; D, entre 11 a 50" (Director A et al, 2022). **Pregunta 3:** "¿A qué grupo socioeconómico pertenecen sus estudiantes?" R: Los directores de las escuelas respondieron: "A, debajo de la línea de pobreza; B debajo de la línea de pobreza; C debajo de la línea de pobreza; D pobres y debajo de la línea de pobreza"(Director A et al, 2022). **Pregunta 4:** "¿Cuántos estudiantes sordos hay en el salón de clases para oyentes? ¿Por qué?" R: La escuela: "A, menos de 10; B, menos de 10; C, menos de 10; D, ninguno, existe sala especial" (Director A et al, 2022). **Pregunta 5:** Cómo se realiza: a) ¿El proceso de acogida del alumno sordo en la escuela? El director de la escuela "A" respondió: primeramente hubo una entrevista para saber o grado de dificultad. El alumno hizo un contrato vía dirección de enseñanza para conseguir transporte, interprete y cuidador. Es necesario tener documentación legal, laudo médico, comprobante de residencia. La madre hizo una declaración de necesidad (Director A, 2022). El gestor de la escuela "B": "fue hecho una entrevista con el individuo para saber cómo proceder. Había una cuidadora para auxiliar el alumno y también una docente interprete en Libras" (Director B, 2022). El director de la escuela "C": "hizo una entrevista con los padres. La escuela contrató un intérprete. La percepción que el alumno no era alfabetizado en LIBRAS y el docente enseña Libras para después enseñar portugués" (Director C, 2022). El gestor de la escuela "D": "Es hecho una entrevista con los padres, antes de los alumnos empezar. Después es hecho la rutina de acuerdo con el planeado de las clases" (Director D, 2022). b) ¿la inclusión del estudiante sordo en un aula regular? R: El director "A": "Es hecho una presentación a los alumnos oyentes. La directora solicita cuidados especiales, los alumnos so serviciales. La directora proporciona placas de identificación en los ambientes escolares" (Director

A, 2022). El director "B": "Los alumnos de la sala son mucho receptivos con ese individuo. Es hecho un trabajo junto con el profesor de la sala para recibir el individuo" (Director B, 2022). El director "C": "No es insertado en la (escuela) clase porque no

sabe Libras. Queda una sala con el intérprete solo. Eso fue una decisión de la gestión escolar 6 meses" (Director C, 2022). Finalmente, el director "D": "nuestros alumnos están matriculados en sala adaptada para ellos (bilingüe) con profesores intérpretes de Libras" (Director D, 2022). **Pregunta 6:** "En su opinión, el modelo de gestión democrática ¿es un modelo eficiente y eficaz a la hora de incluir a los estudiantes sordos en las aulas regulares?" R: El director "A: parcialmente". El director "B: parcialmente". El director "C: parcialmente". El director "D: sí" (Director A et al, 2022). **Pregunta 7:** "¿Quién participa en su gestión?" R: El director "A: orientadores, coordinadores pedagógicos, cuatro gestores" (Director A, 2022). El director B: dos vicedirectores, un coordinador general y tres coordinadores de área" (Director B, 2022). El director "C: todos participan. Ninguna decisión es tomada individualmente" (Director C, 2022). El gerente "D: supervisora, coordinadores pedagógicos" (Director D, 2022). **Pregunta 8:** "¿Participa en reuniones pedagógicas y de padres de estudiantes sordos?" R: El director "A: a las veces" (Director A, 2022). El director "B: sí" (Director B, 2022). El director "C: as veces" (Director C, 2022). El director "D: as veces" (Director D, 2022). **Pregunta 9:** "¿Quién/es participa en su gestión respecto a la inclusión de estudiantes sordos en el aula regular?" R: El director "A: profesor, vicedirector. Otros: Una directora colocó una psicopedagoga readaptada para dar soporte a los alumnos especiales" (Director A, 2022). El director "B: o profesor. Otros: Todos con énfasis al coordinador" (Director B, 2022). El director "C: profesor, vice-director, coordinadores pedagógicos" (Director C, 2022). El director "D: Otros: Ninguno porque es sala específica" (Director D, 2022). **Pregunta 10:** ¿Participan en la gestión los padres de alumnos sordos? R: El director "A: algunas veces". El director "B: siempre". El director "C: algunas veces". El director "D: siempre" (Director A et al, 2022). **Pregunta 11:** ¿La comunidad ha tenido voz en su gestión respecto a la inclusión de personas sordas? R: El director "A: Sí. ¿Porque? La comunidad es participativa y da sugerencias para mejorar la seguridad escolar" (Director A, 2022). El director "B: sí. ¿Porque? Es importante la mirada de los padres" (Director B, 2022). El director "C: no. ¿Porque? Falta de interés" (Director C, 2022). El director "D:

siempre. ¿Porque? hacen parte del consejo escolar” (Director D, 2022). **Pregunta 12:** ¿Existen en su gestión prácticas pedagógicas orientadas a la inclusión de estudiantes sordos en las aulas regulares? El director “A: Sí. ¿Cuáles son los procesos involucrados? ¿Cómo es su participación? Respuesta: La directora se comunica,

conversa sobre dificultad, abraza, visita, observa el alumno internado” (Director A, 2022). El director “B: Si. ¿Cuáles son los procesos involucrados? ¿Cómo es su participación? Respuesta: Hay un intérprete, sala de recursos y grupos para conversar con el profesor” (Director B, 2022). El director “C: Sí. ¿Cuáles son los procesos involucrados? ¿Cómo es su participación? Respuesta: Alfabetización, rescate por la identidad sorda, cultura. El auto-conocimiento de su papel en la escuela” (Director C, 2022). El director “D: No” (Director D, 2022). **Pregunta 13:** ¿Cómo se adapta su modelo de gestión a la realidad de incluir estudiantes sordos en las aulas oyentes? R: El director “A: Sí, porque fue criado en su gestión el proyecto de aprendizaje en Libras en la escuela para una comunicar mejor con ese alumno surdo a través de la música” (Director A, 2022). El director “B: Dar la bienvenida, esfuerzo propio porque a su formación pedagógica no abarca esa exigencia” (Director B, 2022). El director “C: Conversa con la profesora de la sala, Libras, teatro, instrumentos musicales, desfile consciencia negra para los alumnos. Apoyo total. Prepara-se sala para recibir el alumno (EJA) en ambiente sano” (Director C, 2022). El director “D: no está adaptado debido la nuestra escuela ter sala específica para alumnos sordos” (Director D, 2022). **Pregunta 14:** ¿Cómo se realiza el seguimiento del docente en la inclusión de los estudiantes sordos en el aula regular? R: El director “A: É hecho na reunión de ATPC (Aula de trabajo pedagógico colectivo) entre el profesor regente y el intérprete” (Director A, 2022). Vale la pena aclararlo que la ATPC es una clase de trabajo pedagógico colectivo. Se trata de un encuentro promovido por la Secretaría de Educación de la Provincia de São Paulo donde los gestores se reúnen de manera virtual con la Secretaria y presencialmente con el equipo escolar en cada institución de la red educativa (São Paulo, 2022). El director “B: El coordinador auxilia el profesor regente para recibir esto alumno” (Director B, 2022). El director “C: El Profesor más intérprete más aluno. El profesor tira las dudas de los alumnos. La coordinación se queda arriba” (Director C, 2022). El director “D: Ninguno” (Director D, 2022). **Pregunta 15:** Según su

observación, ¿qué beneficios obtuvieron los estudiantes sordos con su método de inclusión en el aula oyente? El director “A: La sala se convirtió más receptiva la medida que fueron entendiendo Libras” (Director A, 2022). El director “B: Socialización, el alumno se sintió incluso. Inclusive participó de la conclusión con el intérprete” (Director B, 2022). El director “C: Social/amistad, desarrollo con individuos oyentes. Conseguirán arreglar

trabajo, se formar, hacer lecciones” (Director C, 2022). El director “D: Ninguno” (Director D, 2022).

Entrevista con directores - Análisis DAFO. Se utilizó el análisis DAFO para conocer la percepción de los gestores sobre el micro y macro entorno de la escuela inclusiva dentro de su realidad. **El director “A”: Las fortalezas de su gestión** – Comunicación visual. Acción libertad. Orientación para resolver problemas (oír). **Las debilidades de su gestión** – Falta de soporte para ayudar en los gastos. Poca estructura (alternativa). Pierda de espacio pedagógico, laboratorio informática. **Oportunidades de gestión** – Acción individual visita. Proyectos para enseñar Libras. Agrupamientos, material necesario. **Amenazas a su gestión** – Falta de seguridad. Sin la Ronda escolar. Falta de profesionales (inspector y agente de organización escolar) (Director A, 2022).

El director “B”: Las fortalezas de su gestión – Os alumnos sienten que a escuela é deles. Profesionalismo. Profesionales adecuados (es hecho una evaluación por este profesional). **Puntos débiles de su gestión** – Estructura escolar. Adaptación a educación integral. **Oportunidades para su gestión** – Turmas especiales, ejemplo teatro, deporte. Curso técnico de tecnología adaptada. Proyecto de vida. **Amenazas a su gestión** – Verba curta para mejorar la estructura escolar (ampliar). Falta de seguridad, reducción de la Ronda Escolar (Director B, 2022). En São Paulo se entiende por Ronda Escolar un destacamento policial especializado en acciones ostentosas en instituciones de enseñanza.

El director “C”: Las fortalezas de su gestión – Diálogo. Unión. Equidad. **Los puntos débiles de su gestión** – Falta de tiempo para dar atención. Calidad en el tiempo. **Oportunidades de gestión** – No dije nada. **Amenazas a su gestión** – Falta apoyo de los padres/ Pedir a los padres para venir a la escuela. Falta apoyo de la comunidad. Falta apoyo de la Secretaria de Educação (Director C, 2022).

El director “D” expresó: Fortalezas de su administración – Proporciona autonomía del alumno. Proyecto semana do sordo. Aprendizaje de Libras. **Los puntos débiles de su gestión** – Apoyo de la Secretaria de Educación. Más profesionales especializados. **Las oportunidades para su gestión** - No hubo percepción. **Amenazas a su gestión** – Falta de profesores (Director D, 2022)

3.2. Entrevista con Estudiantes sordos

También se realizaron entrevistas a estudiantes sordos de las respectivas escuelas para conocer cómo es su percepción en relación con el desempeño del director en cuanto a la inclusión de los escolares en las aulas de oyentes. Todas las preguntas fueron realizadas con lenguaje de manos y la respuesta fueron escritas en el papel. Además, el formulario “Aluno A1, A2...” de la escuela “A” (escuela regular que trabaja a turnos), “Estudiante B1, B2,...” de la escuela “B” (escuela regular que trabaja tiempo completo), estudiante “C” “Estudiante C1, C2,...” (Regular y trabaja por turnos) y escuela “D” “Estudiante D1, D2,...” (Regular y trabaja por turnos y tiene centro bilingüe). Finalmente, vale la pena señalar que las respuestas en Verbatim están de acuerdo con el registro manuscrito de la propia autor de la respuesta del entrevistado.

3.1. Resultado de Cuestionario Parte General

Pregunta 1: ¿Cuánto tiempo llevas estudiando en esta escuela? R: Los alumnos de la escuela “A” respondieron: “A1, 2 años; A2, 1 año” (Alumnos A1 y A2, 2022). La escuela “B” tenía un solo alumno y estaba en proceso de formación y no había posibilidad de entrevistarlos. En la escuela “C”, el alumno respondió: “C1, 1 año” (Alumnos C1, 2022). La “D”, los estudiantes respondieron: D1, 1 año; D2, menos de 1 año; D3, más de 3 años; D4, 3 años; D5, más de 3 años; D6, más de 3 años; D7, 2 años; D8, más de 3 años; D9, 4 años; D10, 1 año; D11, menos de 1 año; D12, 1 año; D13, menos de 1 año; D14, 4 años (Alumnos D1 et al., 2022). **Pregunta 2:** ¿Cuántos amigos sordos tienes en esta escuela? R: Los alumnos de la escuela “A” respondieron: A1, 1 amigo; A2, 1 amigo (Alumnos A1 y A2, 2022). R: El de la “B” no concedió una entrevista. El alumno de la escuela “C”: “C1, ningún” (Alumnos C1, 2022). Los de “D”: D1, más de 3; D2, no respondió; D3, más de 3; D4, más de 3; D5, más de 3; D6, más de 3; D7, más de 3; D8, más de 3; D9, más de 3;

D10, más de 3; D11, más de 3; D12, más de 3; D13, más de 3; D14, más de 3 (Alumnos D1 et al., 2022). **Pregunta 3:** ¿Cuántos años tienes? R: Los de la escuela “A” respondieron: “A1, 18 años; A2, 17 años” (Alumnos A1 y A2, 2022). R: El de la “B” no concedió entrevista. El alumno de la escuela “C” respondió: “C1, 32 años” (Alumnos C1, 2022). Los alumnos de la escuela “D” respondieron: D1, 7 años; D2, 7 años; D3, 8 años; D4, 8 años; D5, 9 años; D6, 7 años; D7, 9 años; D8, 8 años; D9, 9 años; D10, 7 años; D11, 5 años; D12, 7 años; D13, 8 años; D14, 8 años (Alumnos D1 et al., 2022).

Pregunta 4: ¿En qué grado estás? R: Los de la escuela “A” respondieron: “A1, 2º año de la educación medio; A2, 2º año do educación medio” (Alumnos A1 y A2, 2022). El de la “B” no concedió una entrevista. El de “C”: “C1, 3º año educación medio (EJA)” (Alumnos C1, 2022). Los de “D”: D1, 1º año de la educación básica; D2, 2º año de la educación básica; D3, 3º año de la educación básica; D4, 3º año de la educación básica; D5, 5º año de la educación básica; D6, 2º año de la educación básica; D7, 4º año de la educación básica (tiene una enseñanza diferenciada); D8, 3º año de la educación básica; D9, 4º año de la educación básica; D10, 1º año de la educación básica; D11, prácticas 1; D12, 1º año de la educación básica ; D13, 3º año de la educación básica; D14, 2º año de la educación básica (Alumnos D1 et al., 2022). **Pregunta 5:** ¿Conoces a la familia de tus amigos que estudian aquí? R: Los de la escuela “A” respondieron: “A1, no; A2, sí” (Alumnos A1 y A2, 2022). R: El de la escuela “B” no concedió una entrevista. El de “C”: “C1, no” (Alumnos C1, 2022). Los de “D”: “D1, no; D2, sí; D3, sí; D4, sí; D5, sí; D6, no; D7, no; D8, sí; D9, no; D10, no; D11, sí; D12, no; D13, sí; D14, sí” (Alumnos D1 et al., 2022). **Pregunta 6:** ¿Estudias en un aula de alumnos oyentes? R: Los de la escuela “A” respondieron: “A1, sí; A2, sí” (Alumnos A1 y A2, 2022). El de la “B” no concedió una entrevista. “C”: “C1, Nao” (Alumnos C1, 2022). Todos los estudiantes de la escuela “D” respondieron: “no” (Alumnos D1 et al., 2022). **Pregunta 7:** ¿Vas a la sala de AEE después del turno? R: Los de la escuela “A” respondieron: “A1, no; A2, no” (Alumnos A1 y A2, 2022). El de la “B” no concedió una entrevista. “C”: “C1, No” (Alumnos C1, 2022). Todos los estudiantes de la escuela “D” respondieron: “no” (Alumnos D1 et al., 2022). **Pregunta 8:** ¿Antes de estudiar con los oyentes, ¿habló con usted el director de la escuela? ¿Te orienta sobre cómo serían las clases en la sala de oyentes? R: Los de la escuela “A” respondieron: A2, sí; A1, sí. El de la “B” no concedió una entrevista. “C:” C1,

sí. "D": D1, sí; D2, sí; D3, no respondió; D4, no; D5, sí; D6, sí; D7, sí; D8, sí; D9, sí; D10, sí; D11, sí; D12, sí; D13, sí; D14, sí (Alumnos D1 et al., 2022). **Pregunta 9:** ¿Conoces a LIBRAS? ¿Sabes leer portugués? R: Los de la escuela "A" respondieron: "A1, sí para Libras e poco para saber leer en portugués; A2, sí para Libras e poco para saber leer en portugués" (Alumnos A1 y A2, 2022). El alumno "B" no concedió una entrevista; El alumno "C1", "no" (Alumnos C1, 2022). Los de la escuela "D": D1, sí para Libras e poco para saber leer en portugués; D2, sí para Libras e poco para saber leer en portugués; D3, más o menos para las dos lenguas; D4, poco para Libras y sí para saber leer en

portugués; D5, sí para Libras y poco para saber leer en portugués; D6, sí para Libras y poco para saber leer en portugués; D7, sí para Libras y no para saber leer en portugués; D8, poco para Libras y no para saber leer en portugués (sospecha de autismo); D9, sí para Libras y poco para saber leer en portugués; D10, sí para Libras y poco para saber leer en portugués; D11, no para Libras y poco para saber leer en portugués; D12, sí para Libras y poco para saber leer en portugués; D13, sí para Libras y poco para saber leer en portugués; D14, sí para Libras y poco para saber leer en portugués (Alumnos D1 et al., 2022). **Pregunta 10:** ¿Crees que el director puede ayudarte en tu aprendizaje? Si es así, ¿cómo? R: Los de la escuela "A" respondieron: "A1, sí fornece acceso a materiales audiovisual; A2, sí fornece acceso a materiales audiovisual" (Alumnos A1 y A2, 2022). El de la "B" no concedió una entrevista. El de "C": "C1, sí, porque la directora siempre está me apoyando" (Alumnos C1, 2022). Los de "D": D1, sí; D2, sí; D3, sí por orientar, se comunicar, y ayudar no que sea necesario; D4, no; D5, el director comentó con mis padres sobre el estudio; D6, no; D7, no; D8, no; D9, sí; D10, sí ayudando la profesora; D11, no; D12, no; D13, sí; D14, sí ayudando la profesora (Alumnos D1 et al., 2022).

Parte Específica

Pregunta 11: ¿Quiénes participaron en tu inclusión al aula regular? R: Los alumnos de la escuela "A" respondieron: "A1, orientador pedagógico; A2, orientador pedagógico" (Alumnos A1 y A2, 2022). El de la "B" no concedió una entrevista. El de la B no concedió una entrevista. El alumno "C1": "vicedirectora y coordinadora" (Alumnos C1, 2022). En la escuela D no hay inserción del alumno en el aula oyente.

Pregunta 12:

¿Tus padres participan en las reuniones pedagógicas del colegio? Si es así, ¿cómo? Si no, ¿sabes por qué tus padres no participan? R: Los de la escuela “A” respondieron: “A1, sí vio conversar con la directora sobre dificultades; A2, sí mis padres ven a las reuniones pedagógicas” (Alumnos A1 y A2, 2022). El de la “B” no concedió una entrevista. El de “C”: “C1, sí, gusta de saber el proceso del o hijo” (Alumnos C1, 2022). Los de “D”: D1, sí, presencialmente, vía WhatsApp y por teléfono; D2, sí, a través de WhatsApp, personalmente y teléfono; D3, sí, WhatsApp, teléfono; D4, sí los dos; D5, sí, algunas veces porque mi padre trabaja en un hospital y mi madre sufre de surtos y mis hermanas no poden; D6, mi madre sí, mi padre más o menos; D7, sí; D8, los padres son presentes,

mas mamá viene más a la escuela; D9, sí los dos; D10, solo mi madre; D11, sí; D12, solo mi madre; D13, sí; D14, la madre sí (Alumnos D1 et al., 2022). **Pregunta 13:** ¿Los padres de tus amigos sordos participan en las reuniones escolares? En caso afirmativo y no, ¿sabe por qué? R: Los de la escuela “A” respondieron: “A1 sí; A2, sí” (Alumnos A1 y A2, 2022). El de la “B” no concedió una entrevista. “C”: “C1, no, solo un alumno” (Alumnos C1, 2022). Los de “D”: D1, sí; D2, sí; D3, sí; D4, no; D5, sí; D6, algunas veces sí; D7, sí; D8, sí; D9, sí; D10, sí; D11, sí; D12, sí; D13, sí; D14, sí (Alumnos D1 et al., 2022). **Pregunta 14:** ¿Cómo ha controlado el director su aprendizaje? R: Los de la escuela “A” respondieron: “A1, eficaz; A2, sí, explica sobre la vida, futuro y me observa” (Alumnos A1 y A2, 2022). El de la “B” no concedió una entrevista. El de “C”: “C1, No, solo un alumno” (Alumnos C1, 2022). Los de “D”: D1, sí; D2, buena; D3, buena; D4, la directora ayuda a la profesora algunas veces quedando en la sala; D5, no respondió; D6, la directora está siempre dispuesta a ayudar; D7, la directora comenta con nosotros sobre los proyectos para los sordos; D8, la directora habla con mis padres cuento tengo dificultad en la escuela; D9, la directora viene en la sala dar los recados; D11, la directora queda en sala cuando la profesora necesita, inclusive la directora ha participado de teatro con nosotros; D13, boa; D14, la directora ayuda cuando la profesora solicita (Alumnos D1 et al., 2022). **Pregunta 15:** ¿Cómo te ha ayudado el profesor en tu aprendizaje? R: Los alumnos de la Escuela “A” respondieron: “A1, con música; A2, sí, el profesor escribe, hace mímica, mira los cuadernos” (Alumnos A1 y A2, 2022). El de la “B” no concedió una entrevista. El de “C”: “C1, estoy estudiando a los pocos” (Alumnos C1, 2022). Los de “D”: D1, educación, y a me expresar mejor; D2, la profesora fornece

uniforme cuando precisa, educación; D3, en todos los sentidos (fornece uniforme, alimentación) ; D4, enseña a si comunicar, jugar; D5, profesor enseña escribir, leer, matemática, escribir en el pizarrón; D6, sí, leer, escribir, comunicar; D7, no respondió; D8, higienización; D9, me enseñó a como se comunicar; D10, él me explica cuando yo no entiendo la lección varias veces; D11, la profesora conversa conmigo cuando tengo dificultades; D12, la profesora siempre conversa cuando hago cosa errada; D13, higienización, educación, a comer correctamente; D14, enseña higienización y a se comunicar (Alumnos D1 et al., 2022).

Pregunta 16: En esta escuela, ¿qué aprendiste? R: Los de la escuela “A” respondieron: “A1, leer y escritura; A2, Química, Portugués, Matemática, Historia, Geografía” (Alumnos

A1 y A2, 2022). El de la “B” no concedió una entrevista. El de “C”: “C1, o aluno viene se desarrollando bien en clase” (Alumnos C1, 2022). Los de “D”: D1, sabe poco, bien oral; D2, a convivir, hacer amigos, a me expresar; D3, todo, a vivir a ter amigos, aprendizaje, comunicación; D4, matemática, LIBRAS; D5, brincar, ir al parque, duche, ropa, lavar las manos antes de la comida; D6, aprendí a leer, escribir rápido. D7, coordinación motora, colores; D8, coordinación motora, colores; D9, nivel do manual; D10, Portugués, Matemáticas, Libras, higienización; D11, aprendí como hacer amigos; D12, aprendí como hacer amigos; D13, como hacer amigos; D14, nivel del manual (Alumnos D1 et al., 2022). **Pregunta 17:** ¿El director te enseñó algo? ¿Qué? R: Los de la escuela “A” respondieron: “A1, sí, normas de conducta; A2, el director conoce poco a Libras, pero me enseña la socialización” (Alumnos A1 y A2, 2022). El de la “B” no concedió una entrevista. En cuanto a “C”: “C1, hubo poco involucra con la directora” (Alumnos C1, 2022). Los alumnos de “D”: D1, la directora conversa conmigo cuando me quedo triste, me aconseja; D2, sí, a me comunicar mejor siempre habla conmigo; D3, sí, a me comunicar, me expresar, a convivir; D4, no respondió; D5, no respondió; D6, no/nada; D7, higienización personal, comportamiento; D8, no; D9, nada; D10, no; D11, no; D12, no; D13, sí, a me expresar mejor; D14, nada (Alumnos D1 et al., 2022). **Pregunta 18:** ¿Te enseñó algo el profesor? ¿Qué? Los de la escuela “A” respondieron: “A1, sí, a hacer teatro; A2, el profesor tiene paciencia, y explica la disciplina con calma” (Alumnos A1 y A2, 2022). El de “B” no concedió una entrevista. El de la escuela “C”: “C1, Portugués/matemática y Libras - dictado. Leer y escribir” (Alumnos C1, 2022). Los de

“D”: D1, sí, la lengua de señas y el alfabeto portugués; D2, lengua de señas, as letras do alfabeto en portugués; D3, todo que se, la lengua de señas, las letras; D4, sí/comunicar con los amigos, Libras; D5, obedecer, estudiar; D6, aprendí con la profesora a brincar en libras, conversar; D7, comer de boca cerrada, ducho, educación; D8, higienización e comunicación. D9, Libras y Portugués; D10, socialización, lavar las manos; D11, la profesora me alfabetizó y me enseñó el Portugués; D12, me enseñó Libras y Portugués; D13 lengua de señas, la lengua portuguesa; D14, Libras, Portugués y Matemática (Alumnos D1 et al., 2022). **Pregunta 19:** ¿Te enseñó algo el subdirector? ¿Qué? R: Los de la escuela “A” respondieron: “A1 sí, presentó los locales de la escuela; A2, normas de conducta de la escuela” (Alumnos A1 y A2, 2022). El de la “B” no concedió una entrevista. “C”: “C1, higienización personal, a sentar y comer con

otros alumnos en el intervalo, a buscar ayuda” (Alumnos C1, 2022). Los de la escuela “D”: D1, sí, a me comportar mejor; D2, sí, enseña a la gente siempre a si comunicar y respetar los colegas; D3, sí, a me comunicar, me expresar y convivir; D4, no respondió y D5 no respondió; D6, no; D7, nada; D8, nada; D9, nada; D10, no; D11, no; D12, nada; D13, sí, la vice es bien observadora, siempre habla conmigo cuando preciso; D14, nada (Alumnos D1 et al., 2022). **Pregunta 20:** ¿Te enseñó algo el consejero asesor escolar? ¿Qué? R: Los estudiantes de la escuela “A” respondieron: “A1, no tuve contacto; A2; Aún no tuve contacto con el orientador” (Alumnos A1 y A2, 2022). El de la “B” no concedió una entrevista. “C”: C1, No respondió (Alumnos C1, 2022). Los del colegio “D” no cuentan con asesor educativo. **Pregunta 21:** ¿Quién más te ha enseñado? R: Los alumnos de la escuela “A” respondieron: “A1, amigos de sala de aula; A2, mis amigos sordos, oyentes y algunos familiares” (Alumnos A1 y A2, 2022). El de la “B” no concedió una entrevista. “C”: “C1, padre, madre y hermanos” (Alumnos C1, 2022). Los de “D”: D1, mis colegas de escuela; D2, mis padres; D3, la escuela de un modo general por ser un polo bilingüe; D4, mis padres; D5, mis amigos de la escuela y en casa mi madre no tiene mucho tiempo, ella cuida de mi hermana ; D6, mis padres saben poco pero también me enseñan; D7, mis amigos de la escuela; D8, mi madre y padre; D9, mis padres; D10, mis padres y amigos; D11, mis colegas de aula; D12, mi madre; D13, mis colegas de aula; D14, mis amigos de la sala (Alumnos D1 et al., 2022). **Pregunta 22:** ¿Se puede aprender en un aula de oyentes? ¿Por qué? R: Los alumnos de la escuela “A” respondieron: “A1,

sí, conociendo cultura diferente; A2, sí, mas es difícil porque los alumnos y el profesor regente tiene poco conocimiento de la lengua” (Alumnos A1 y A2, 2022). El de la “B” no concedió una entrevista. El de “C”: C1, no respondió. Los de la escuela “D” no respondieron esta pregunta porque no hay inclusión de oyentes en el aula en la institución investigada. **Pregunta 23:** ¿Te sientes bien en un aula de oyentes? ¿Por qué? R: Estudiantes de la escuela “A”: “A1, sí, los oyentes están aprendiendo Libras; A2 me siento bien, pero soy tímida” (Alumnos A1 y A2, 2022). El de la “B” no concedió una entrevista. El de “C”: C1, no respondió. Los de la escuela “D” no respondieron esta pregunta porque no hay inclusión de oyentes en el aula en la institución investigada.

4. Resultado y Discusión

4.1. Triangulación de Datos

La triangulación de datos es un recurso para validar el análisis y la conclusión de esta la investigación. La idea principal aquí es garantizar que se responda la pregunta rectora de esta investigación.

La pregunta es “¿cuál es el impacto del director como gestor escolar de las escuelas públicas del Municipio de Guarulhos, en la inclusión de estudiantes sordos en el aula regular oyente, durante el año 2022?” **Nuestra hipótesis indica que los estudiantes sordos no se ven significativamente impactados en su educación inclusiva por los directivos escolares.** Para eliminar cualquier sesgo personal, los datos recopilados a través de las entrevistas se contrastan con el análisis DAFO y los aspectos observacional y la información relevante de los datos cuantitativos disponibles sobre la inclusión de personas sordas en las escuelas para estudiantes oyentes.

Hecha la introducción, vale aclarar que seguirá la triangulación, apuntando a lo que Ávila, González y Licea (2020) dicen sobre este punto de la investigación que pretende “encontrar puntos de encuentros o posiciones comunes en los datos recopilados” (p.139). Contextualizando, consideraremos los puntos comunes en las entrevistas entre docentes, estudiantes y lo que informa otras investigaciones. Sin embargo, las respuestas dadas a través de las entrevistas revelaron algunas coincidencias que apoyan nuestra hipótesis.

Ante la pregunta de cómo se lleva a cabo el proceso de acogida e inclusión del alumnado sordo en el aula oyente de su colegio, excepto el director que no incluye, las respuestas expresan que hay aceptación. Sin embargo, no existe “algo especial” como recomienda el Departamento de Educación del Estado. Esto es importante porque la recomendación de la Secretaría de Estado de São Paulo a los directores es organizar un evento el primer día de clases para “dar la bienvenida a la gente” (São Paulo, 2021, p.12). Los resultados de la entrevista revelaron que existe un primer contacto con el estudiante sordo durante el proceso de matrícula y posteriormente, periódicamente, antes de incluirlo en un aula oyente. Sin embargo, la percepción de que los estudiantes sordos, incluidos (preguntas 8, 7) sobre la acogida e inclusión del colegio, es que el director realmente les acoge y orienta hacia otras áreas, según lo informado por el directivo. El detalle que puede llamar la atención es que, en general, los directivos

lograron acoger e incluir a pesar, según ellos, de condiciones desfavorables. Y los datos del censo escolar de 2022 del Ministerio de Educación y del Departamento de Educación de Guarulhos corroboran los datos recabados de los gestores. En general, en el Estado de São Paulo el porcentaje de estudiantes fue del 96,4% para la educación infantil, del 80,7% para la educación primaria y del 99,1% para la educación secundaria. En el municipio estudiado el número de matriculaciones de estudiantes con necesidades especiales fue de 5.867. y el porcentaje de todas las escuelas en este estudio de caso que incluían estudiantes sordos en aulas oyentes fue del 0,06% (Brasil, 2023).

Cuando se preguntó a los directores sobre la participación de los recursos humanos bajo su dirección y de la comunidad en su gestión, sólo el director “C” manifiesta que todas las personas bajo su administración participan en todos los procesos de inclusión, pero la comunidad no tiene interés en participar. Sin embargo, los demás directivos respondieron que en su gestión participan subdirectores, coordinadores y docentes y participan algunos de la comunidad, padres de familia. Sin embargo, sólo los directores “B y D” informaron que los padres de los estudiantes sordos bajo su dirección contribuyen frecuentemente a su gestión, los otros líderes escolares respondieron que a veces reciben consejos o comentarios de los padres. Sin embargo, ¿los estudiantes sordos se dieron cuenta de lo mismo que sus directores?

Observaron que la presencia de sus padres y amigos en las reuniones escolares era frecuente, pero no pudieron responder si sus padres tenían voz activa en la gestión. Mientras tanto, ¿por qué en este estudio tanto directores como estudiantes se dieron cuenta de que sólo algunos miembros de la escuela y de la comunidad participan en la gestión del líder escolar? Porque esta realidad no es exclusiva de las escuelas de este caso de estudio. Es algo crónico en Brasil y motivo de innumerables discusiones que giran en torno a la pregunta “¿cómo involucrar a todo el equipo escolar y a la comunidad en la gestión escolar?” En efecto,

según Piletti (2002) e Silva (2021) es frecuente que estas entidades no participen y, si tuvieran una participación activa, en mejoras en la gestión escolar de la comunidad. Estos autores, en sus trabajos, identificaron que la razón por la cual la participación esperada no llega gira en torno al directivo. Las investigaciones de Piletti (2002) e Silva (2021) señalaron que el desconocimiento del directivo sobre los talentos disponibles bajo su dirección y su optimización, provoca una falta de compromiso por parte de

los miembros del equipo de apoyo escolar. Otro punto es que el desconocimiento del *community manager* sobre dónde se encuentra el colegio conlleva un desinterés por parte de otros agentes comunitarios en su gestión. “Como podem administradores e professores desempenhar bem o seu trabalho se no conhecem a comunidade em que a escola está localizada? [...] É simplesmente impossível”. (Piletti, 2002, p. 139).

Ante la pregunta sobre la participación de los padres en las reuniones pedagógicas sólo el director “D” nota asistencia regular. Sin embargo, cuando se preguntó a los estudiantes si sus padres y los padres de sus amigos han participado en reuniones escolares, los estudiantes se dieron cuenta de que, en general, los padres han asistido personalmente, o mediante llamadas telefónicas o “aplicaciones de mensajería”. Sin embargo, los estudiantes no pudieron distinguir en qué tipo de reunión participaron sus padres. Además, cabe señalar que todos los directores, excepto “B”, que siempre participa en todas las reuniones escolares, asisten esporádicamente a las reuniones. Lo curioso y relevante es que, al parecer, el director “C” se contradice. Al realizar un análisis exhaustivo de las entrevistas con directivos y estudiantes, fue posible conciliar las respuestas supuestamente contradictorias. Explicar más la afirmación anterior. Se

concluye que este directivo no cuenta con el apoyo de los padres de familia en reuniones administrativas (gerencia), sino en temas pedagógicos. Los padres pueden incluso participar en reuniones administrativas y pedagógicas en las escuelas de este estudio, pero no participan de manera relevante en la gestión escolar y en cuestiones de enseñanza. ¿Pero es común que los padres, en materia pedagógica, no aporten significativamente? La respuesta es sí. “La ausencia de los padres en el ámbito escolar puede ser explicada mediante algunas cuestiones entre ellas están la estructura familiar, algunos de estos padres no tienen preparo para cuidar y sanar las necesidades que la educación de un hijo exige” (Costa y Sousa, 2017, p. 2).

Sin embargo, cuando se preguntó a los líderes escolares sobre las prácticas pedagógicas llevadas a cabo en las escuelas bajo su dirección, respondieron que las practicaban y también informaron lo que estaban haciendo. Según los directivos, la comunidad y los estudiantes han visto que en las escuelas involucradas en este caso de estudio hay proyectos variados. Como ejemplo, el proyecto “Aprendiendo Libras en la Escuela”; accesibilidad para sordos (poca, pero existente), “teatro”, “bienvenida”,

“entrenamiento de instrumentos musicales, interacción en los ensayos de desfiles y participación en los mismos”. El director “C” aplica prácticas encaminadas a “rescatar la identidad de la cultura sorda”, y con comentarios positivos de los padres ha continuado con lo que está haciendo. Además, se ve en las respuestas de los estudiantes a las preguntas 10 y 12 que esto está sustentado, pero el resultado no es satisfactorio desde la perspectiva de la matriz curricular. A modo de ejemplo, los estudiantes “A” y “B” no aprendieron a dominar su lengua materna y secundaria a través de estas prácticas. Y cuando se comparan las respuestas con la percepción que tiene el estudiante “C” sobre la práctica pedagógica de su director y su influencia en su aprendizaje, la situación empeora. Afirma que “hay poca participación directa con el director. Así que no pude decidirme”. Por lo tanto, se concluye que esta práctica pedagógica no funcionó para este estudiante en particular. El resultado es que este estudiante continúa comunicándose cómodamente a través de su método exclusivo. Este estudiante domina el “Lenguaje de Señas Casero”, y no LIBRAS ni portugués. Sin querer profundizar en el aspecto epistemológico del término “prácticas pedagógicas”, se sabe, sin embargo, que

el objetivo principal de este es mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Considerando que algunas escuelas tienen como objetivo primordial educar al estudiante para la realidad económica o la humanización, desde un punto de vista holístico esto no ocurrió. Un punto importante a considerar es la enseñanza de LIBRAS y la lengua portuguesa. El director “A” enseñó indirectamente a través de un proyecto; “B” a través de AEE e intérprete; “C” y “D” a través del profesor regente. Cabe resaltar que el aprendizaje de estos dos idiomas no ha sido exitoso, ya que el estudiante “C” no tiene dominio de su idioma y portugués escrito. Los demás dominan LIBRAS, pero están en proceso de aprender a escribir el segundo idioma obligatorio. Un dato relevante es que los estudiantes de la escuela “D” todavía tienen “tiempo escolar” para dominar la escritura y la lectura en portugués como lo tienen en los grados iniciales. El agravante es que los demás ya están terminando sus estudios secundarios y no dominan ambos idiomas. Este resultado, desde la perspectiva del éxito escolar, entrar al mercado laboral sin poder comunicarse con compañeros, intérpretes y oyentes no es un buen indicador. Sin embargo, ¿este resultado también está relacionado con centrarse únicamente en la inclusión? La respuesta es afirmativa. Según el Sentido de la Educación Básica de 2022 (INEP, 2022, p.23), las redes de educación pública municipales y estatales en Brasil

muestran que, respectivamente, pasaron del 97,0% y 98,0% en 2002 al 97,8% y 98,9% en 2022, el porcentaje de alumnos de educación especial de 4 a 17 años incluidos en clases comunes por dependencia administrativa. Pero esto es resultado de las Leyes de Inclusión que se han ido desarrollando a lo largo de los años. En concreto, la ley exige que los centros educativos proporcionen apoyo educativo integral a los alumnos con discapacidad en el aula para que la inclusión sea una realidad. (Silva, 2022, p.1). Por lo tanto, esto avala la actitud de los directivos de centrarse únicamente en la inclusión.

5. Conclusión

Aunque los líderes escolares promovieron la inclusión y la enseñanza de LIBRAS, no lograron avanzar en la lectoescritura en portugués, considerada esencial para los estudiantes sordos. Excepto en la escuela “D”, las demás carecen de proyectos para la enseñanza del portugués. La escuela “A” priorizó el proyecto “Libras na Escola” y

actividades en lengua de señas; la escuela “B” centró su trabajo en la lengua materna a través del AEE e intérprete; y la escuela “C” desarrolló acciones de inclusión, pero sin proyectos lingüísticos específicos. Esta falta de enfoque en la segunda lengua contribuye a que los egresados tengan dificultades para comunicarse eficazmente con oyentes.

Las respuestas a las preguntas 14, 16, 17, 19 y 20 indican que directores y subdirectores enseñan principalmente temas de convivencia, comunicación, higiene y conducta, mientras otros miembros de la gestión no realizan acciones formativas. En contraste con las respuestas de los directores (preguntas 11 a 13), se observa que priorizan proyectos y eventos de inclusión, actuando más como líderes transformacionales que como promotores de la segunda lengua. Así, la enseñanza de Libras y del portugués escrito recae en los docentes. Esta orientación se relaciona con la “Matriz Nacional Común de Competencias para Directores”, que “refuerza la importancia del trabajo del director en la creación de un entorno propicio en la escuela para la mejora de las prácticas en el aula y para el aprendizaje escolar”. (Brasil, 2021, p. 2).

Para ello, el rol del director es importante en: I) Apoyar, evaluar y facilitar el desarrollo del trabajo docente (evaluación y seguimiento de los docentes, inversión en el desarrollo profesional de los docentes, mantenimiento de culturas de trabajo colaborativas); II) Definir metas, evaluaciones y responsabilidades (enfaticando la autonomía/discreción

del director en el establecimiento de metas y la planificación, así como el uso de datos en beneficio de los estudiantes); III) Gestión estratégica de recursos (uso estratégico de los recursos humanos y financieros, alineándolos con los propósitos pedagógicos); IV) Sistema de liderazgo (actuando más allá de los límites de la escuela, estableciendo relaciones con otras escuelas para el intercambio de experiencias y mejores prácticas). (Brasil, 2021, pp. 2-3).

Las respuestas a las preguntas 12 y 13 muestran cómo cada director aborda la inclusión de estudiantes sordos, mientras que las preguntas 14 y 15 revelan su seguimiento y los resultados percibidos. En la escuela “A”, el director realiza visitas domiciliarias, observa la interacción en los recreos e integra a los estudiantes sordos en proyectos de Libras y música; el seguimiento ocurre en reuniones CTPC. Los alumnos

confirmaron este acompañamiento y señalaron sentirse cómodos en el aula oyente. El director “B” actúa mediante orientaciones a docentes regulares y del AEE; el seguimiento lo realiza el coordinador pedagógico. Según él, el estudiante participa de todas las actividades, aunque no fue posible confirmar su percepción. El director “C” acompaña al alumno sordo explicando su papel en la inclusión y promoviendo actividades como teatro y música. El seguimiento es indirecto, vía docentes e intérpretes. Observó avances personales y mayor confianza, aunque el estudiante no pudo describir aprendizajes en el aula oyente, pues la inclusión ocurre en otros espacios debido a la falta de alfabetización. Esta postura ilustra una práctica que debería ser normativa.

Sin embargo, lo que en realidad se observa es que los otros estudiantes fueron introducidos en el aula de audición sin estar alfabetizados de antemano y esto no es lo ideal. Y la razón es que “la lengua de señas, como sistema simbólico, es considerado específico al individuo sordo, que, por signos de naturaleza gestual, espacial y visual, traduce los procesos de percepción y aprensión de la experiencia del mundo vivido por la crianza sorda, vacío de la capacidad auditiva y, por tanto, no tiene como tener aprendizaje naturalmente (Cabral y Córdula, 2017, p. 2).

6. Referencias

Alumnos A1 y A2. (2022). *Alumnos de la escuela A: Entrevista con alumnos sordos*

matriculados na rede pública de Guarulhos, Brasil.

Alumnos C. (2022). *Alumnos de la escuela C: Entrevista con alumnos sordos matriculados na rede pública de Guarulhos, Brasil.*

Alumnos D1, Alumnos D2, Alumnos D3, Alumnos D4, & Alumnos D5. (2022). *Alumnos de la escuela D: Entrevista con alunos sordos matriculados na rede pública de Guarulhos, Brasil.*

Ávila, D. G., González, D. M., & Licea, M. E. (2020). Triangulación de datos como estrategia de investigación educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(1), 135–150. Batanero, J. M. F., & Fernández, A. H. (2013). Liderazgo directivo e inclusión educativa: Estudio de casos. *Perfiles Educativos*, 35(142), 27–41.

Brasil. (2021). *Matriz Nacional Comum de Competências do Director Escolar*. Ministério da Educação.

Brasil. (2023). Censo da Educação Básica 2022: Notas estatísticas. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Cabral, R. M., & Córdula, E. B. L. (2017). Os desafios no processo de alfabetização de surdos. *Revista Educação Pública*, 17(5), 1–7.

Costa, N. G., & Sousa, K. C. A. (2017). A importância da participação dos pais nas reuniões escolares. *Anais do IV Congresso de Ensino, Pesquisa e Extensão da UEG*, 4, 1–6.

Director A. (2022). *Director de la escuela A: Entrevista com directores de alunos surdos matriculados na rede pública de Guarulhos, Brasil*.

Director B. (2022). *Director de la escuela B: Entrevista com directores de alunos surdos matriculados na rede pública de Guarulhos, Brasil*.

Director C. (2022). *Director de la escuela C: Entrevista com directores de alunos surdos matriculados na rede pública de Guarulhos, Brasil*.

Director D. (2022). *Director de la escuela D: Entrevista com directores de alunos surdos matriculados na rede pública de Guarulhos, Brasil*.

INEP. (2022). Sentido da Educação Básica 2022. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

Michels, M. H. (2006). Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, 11(33), 497–512.

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

Piletti, N. (2002). *Estrutura e funcionamento do ensino fundamental* (26ª ed.). Ática.

Santos, A. S. (2020). A importância do gestor escolar na inclusão de alunos com necessidades especiais. *Revista Alamedas*, 8(2), 1–12.

São Paulo (Estado). (2021). *Acolhimento: Documento orientador*. Coordenadoria Pedagógica – COPED.

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

Silva, R. G. (2021). *Gestão democrática como desafio escolar* (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação João de Deus de Lisboa.

Vioto, J. R. B., & Vitaliano, C. R. (2019). O papel da gestão pedagógica frente à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. *Dialogia*, 33, 47–59.