

CAPÍTULO 10

LA ORGANIZACIÓN Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE PORTUGAL

*José Manuel Silva, Ana Nicolau,
Isabel Paraíso y Miguel Jerónimo
(Instituto Politécnico Leiria)*

10.1. Introducción

En Portugal, como en casi todos los países de Europa en las últimas décadas, se han producido alteraciones profundas en el ámbito de la educación especial, que han transformado lo que solía ser un planteamiento esencialmente asistencial y que incumbía prioritariamente a las instituciones estatales del ámbito de la seguridad social, en un enfoque pedagógico planeado según estrategias de inclusión en el medio escolar de todos los niños y estudiantes diferentes, acogiendo todo tipo de casos, apoyándolos de acuerdo con sus especificidades y combatiendo la exclusión a la que estos niños y jóvenes solían estar condenados.

Desde una perspectiva histórica, la primera iniciativa iniciadora de que algo empezaba a cambiar en la manera de atender este tipo de problemas se dio con la creación, en 1941, de un curso para Profesores de Educación Especial y con la organización de “clases especiales” en algunos centros educativos, (Rodrigues y Nogueira, 2010) constituidas por alumnos con dificultades escolares diversas y discapacidades variadas.

En las décadas siguientes, y conforme al despertar de movimientos de intervención cívica con profunda conciencia social, se multiplicaron las respuestas de asociaciones y otros grupos de ciudadanos organizados, de las que muchas veces formaban parte miembros de familias donde existían casos de niños con necesidad de apoyos especiales, y donde se incluían situaciones de discapacidad intelectual, parálisis cerebral y sordera, entre otros.

Junto con la perspectiva asistencial, a menudo segregadora, se fue desarrollando un nuevo paradigma que se fortaleció progresivamente con la idea de educación inclusiva y de atención y respeto a la diversidad, que llegó a su punto decisivo con la revolución ocurrida en Portugal en abril de 1974, conocida como la Revolución de los Claveles.

Consecuentemente con este movimiento transformador de la sociedad portuguesa, que originó cambios profundos en el campo político, social y educativo, se adoptaron medidas para la integración progresiva de los niños y jóvenes con discapacidad en centros y clases del sistema educativo ordinario, que empezaron entonces a beneficiar de acompañamiento cualificado, proporcionado por equipos denominados de “enseñanza especial”, constituidos por educadores y profesores con formación específica y que, en régimen itinerante (Costa y Rodrigues, 1999) prestaban apoyo a la integración escolar de estos alumnos.

Desde entonces, se ha desarrollado esta perspectiva integracionista e inclusiva y aunque se han venido registrando alteraciones dictadas por los ciclos políticos y por los distintos enfoques de las políticas educativas, se mantiene el rumbo y se ha venido afianzando la responsabilidad de las políticas públicas en la atención a la diversidad en medio escolar.

No obstante, si bien es cierto que el paradigma de integración e inclusión no es objeto de discusión en Portugal y que merece un amplio consenso, en cambio no se podrá decir lo mismo de la manera como lo interpretan los gobiernos en cada momento, sea en lo que respecta a la organización general del sistema y a las referencias nacionales e internacionales utilizadas para la clasificación de cada caso, sea en la formación y actuación de los educadores y profesores involucrados.

Como sea, Portugal tiene hoy un sistema escolar público, enteramente financiado por fondos estatales, que acoge a todos los niños y jóvenes, independientemente de sus diferencias, y que tiene como objetivo que cada uno progrese hasta donde sus capacidades lo permitan, independientemente del género, de la raza, de la lengua, de la situación económica de las familias o de las dificultades y discapacidades que pueda presentar.

La presente aportación, aunque centrada en enseñanza secundaria, trata también de los varios niveles y ciclos de enseñanza, pues es la única manera de posibilitar una visión global e integrada del sistema portugués.

10.2. Evolución de la educación especial en Portugal

En Portugal, la educación de niños con necesidades educativas especiales ha sufrido renovaciones profundas en los últimos 25 años. Desde la década de 70, los cambios en el contexto de la educación especial han venido aumentando progresivamente la integración escolar de aquellos niños. Para ello es indiscutible la importancia y el papel del Estado Portugués en la educación de los niños con necesidades educativas especiales, con vistas a responder a la integración de estos niños en los centros de educación regular.

Con las transformaciones políticas y sociales después de la revolución democrática del 25 de abril de 1974, las leyes portuguesas comienzan a proclamar la educación y la igualdad de oportunidades como derechos fundamentales. Por eso, a partir de 1974 el Ministerio de Educación asume la responsabilidad por la educación de los niños con discapacidad, pero con un número limitado de alumnos.

Esta falta de oferta educativa en los centros de educación regular ha hecho que se desarrolle paralelamente, por todo el país, una red de instituciones de educación especial. Estas instituciones constituidas como Cooperativas de Educación y Rehabilitación (CERCIS) han intentado dar respuestas pedagógicas y sociales, no sólo a los niños sino a un extenso grupo etario de la población, para el que el sistema educativo no estaba apto.

En 1986, en la *Lei de Bases do Sistema Educativo*¹⁰ se define la educación especial como una modalidad del sistema general de educación. En este documento la educación especial empieza a prestar apoyo en las estructuras educativas ordinarias, de acuerdo con las necesidades de cada alumno. Proclama también como principio organizativo “garantizar el derecho a la diferencia, merced al respeto a las personalidades y a los proyectos individuales y también a la consideración y valoración de los diferentes saberes y culturas”. Esta legislación ha configurado una “Escuela para todos”, basando el concepto de “Necesidades Educativas Especiales” en criterios pedagógicos.

En los años 90, se generalizó en todos los centros del sistema ordinario¹¹ la política educativa de integración, en que es el centro educativo el que tiene que estar preparado para proporcionar

¹⁰Decreto-Lei Nº. 46/86, de 14 de outubro. Disponible en <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/2A5E978A-0D63-4D4E-9812-46C28BA831BB/1126/L4686.pdf> (consulta: 15/09/2012)

¹¹Decreto-Lei Nº319/91, de 23 de agosto. Disponible en <http://portal.doc.ua.pt/baes/Decreto-lei319de23agosto91.pdf> (consulta: 15/09/2012)

respuestas adecuadas a la problemática del alumno de acuerdo con sus características. La atribución de esta responsabilidad a la escuela obliga a una flexibilización del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Durante este periodo surge la necesidad de construir una Escuela Inclusiva, donde todos los alumnos pueden y deben aprender en conjunto, independientemente de las dificultades y/o diferencias que presentan; tal como se recomienda en la Declaración sobre Educación para Todos, en la Declaración de Salamanca (1994) y en las normas sobre la igualdad de oportunidades para personas con discapacidad de las Naciones Unidas.

En julio de 1997¹², se desarrolla una política educativa más inclusiva con la creación de equipos de coordinación a nivel local para colaborar con las escuelas y los docentes de apoyo educativo. Denominados Equipos de Coordinación de los Apoyos Educativos (ECAE), procuran dar respuestas a los centros de una determinada zona geográfica, en la que coordinan los recursos y articulan el trabajo de los profesores de educación especial. Con este documento la escuela se hace cargo de todos los alumnos, le corresponde encontrar las estrategias de intervención adecuadas para el éxito educativo, con respuestas articuladas y flexibles apoyadas por todos los participantes del proceso educativo y así, abrir camino a colaboraciones con servicios, instituciones y alcaldías locales.

Este desarrollo y reorganización de la educación especial se sigue plasmando en un conjunto de medidas¹³ que determinan la implicación de todos los docentes en las respuestas a alumnos con dificultades de aprendizaje o de adaptación a la escuela, causadas por desventajas de distinto ámbito: cultural, social o económico, por medio de planes de recuperación, planes de acompañamiento individualizado y planes de desarrollo.

A partir de 2008, la población abarcada por los servicios de educación especial empezó a ser definida por la propuesta de *Clasificación Internacional de Funcionamiento* de la Organización Mundial de la Salud (CIF), se prevé una intervención restringida a los alumnos con limitaciones significativas en lo que respecta a la actividad y a la participación en uno o más ámbitos de la vida, causadas por alteraciones funcionales y estructurales, de carácter permanente, que provoquen dificultades en las capacidades de comunicación, relaciones interpersonales, aprendizaje, autonomía, movilidad y participación social. El objetivo es fomentar la autonomía de esos alumnos y desarrollar al máximo el potencial que tienen.

10.3. Apoyos a la educación inclusiva de la escuela pública

En la última década, se han desarrollado en Portugal el diseño y la implementación de un extenso conjunto de medidas con vistas a concretizar una política de educación inclusiva en la escuela pública. Desde esta perspectiva, “la escuela empezó a integrar a todos los niños y jóvenes tradicionalmente “excluidos” de la educación regular, así que Portugal se ha convertido en uno de los países que más privilegia la inclusión, al lado de otros como Islandia y Noruega” (CNE, 2011:68).

¹² Despacho conjunto N.º 105/97. Disponible en <http://www.prof2000.pt/users/bagao/html/dc105de97.htm> (consulta: 15/09/2012)

¹³ Decreto-Lei n.º 3/2008, Despacho n.º 453/2004, Despacho Normativo n.º 50/2005 y Despacho n.º 1/2006

10.3.1. Medidas y acciones de apoyo

A. Cuerpo de profesores de Educación Especial.

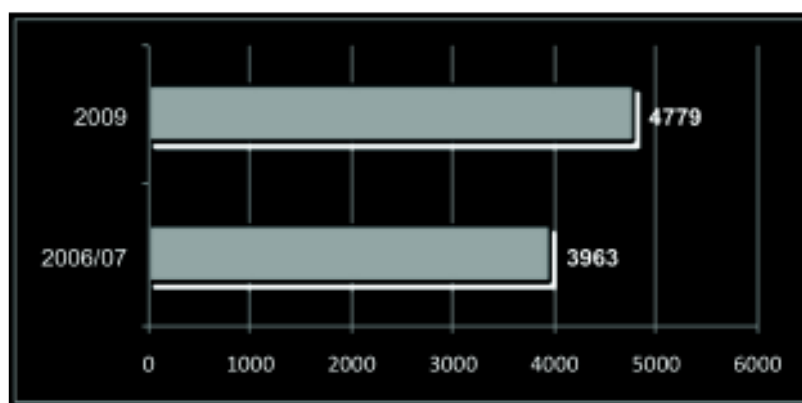
Este cuerpo de profesores concentra los recursos en la escuela y permite ahora ofrecer a los docentes una carrera propia, gracias a un cuerpo de profesores de especialidad que forma parte del cuadro de profesores de los centros, y no de estructuras de coordinación exteriores.

Se divide en tres subgrupos, docentes para la deficiencia visual, docentes para la deficiencia auditiva y docentes para el resto de las problemáticas, en particular intelectual y motora. “Les corresponde a estos profesores prestar apoyos especializados, en particular la enseñanza de áreas curriculares específicas y de contenidos que conduzcan a la autonomía, así como el apoyo a la utilización de materiales didácticos y adaptados y de tecnologías de apoyo, complementando el trabajo de los compañeros de las distintas asignaturas o clases” (DGIDC, 2009:11).

Con la creación del cuerpo de profesores de educación especial, los docentes se vuelven parte integrante, definitivamente, del personal de la escuela, con los mismos derechos y obligaciones que el resto de docentes.

En el gráfico 1 se puede comprobar el aumento del número de docentes de educación especial en los centros educativos entre 2006 y 2009, fruto de la inversión y preocupación por los problemas de los alumnos con necesidades especiales.

Gráfico 1. Número de docentes de educación especial (DGIDC, 2009:.25)



B. Escuelas y Agrupaciones Escolares¹⁴ de referencia

Se ha establecido una red de escuelas y agrupaciones escolares de referencia “para las problemáticas de baja incidencia y alta intensidad, como la ceguera, la baja visión y la sordera, y unidades de apoyo especializado para las problemáticas del espectro autista y de la multidiscapacidad” (DGIDC, 2009: 12). Estas escuelas y agrupaciones establecen una respuesta dirigida tan sólo a los alumnos que necesitan medidas educativas muy específicas, que exigen equipamientos de especialización de costosa generalización.

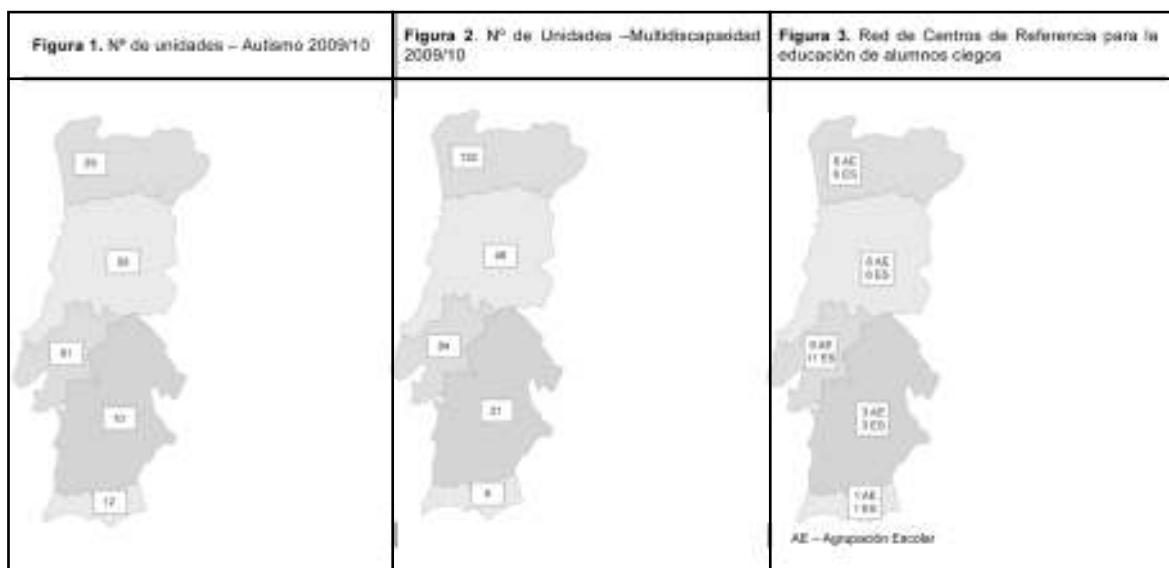
Los principales objetivos de las agrupaciones escolares de referencia son garantizar la articulación con los servicios de sanidad y de seguridad social; reforzar los equipos técnicos, que prestan servicios en el ámbito de la intervención temprana en la infancia, financiados por la seguridad social; garantizar,

¹⁴En Portugal, la mayoría de las escuelas forman parte de agrupaciones de centros de distintas etapas educativas, que se denominarán a lo largo de este documento “agrupaciones escolares”

en el ámbito del Ministerio de Educación, la prestación de servicios de intervención temprana en la infancia. Genéricamente se pretende que los varios grupos de trabajo implicados funcionen en colaboración, reuniendo todas las perspectivas en una sola y no cada uno por sí mismo, de forma aislada.

En 2010/11 se previó la creación de escuelas de referencia, 23 escuelas para la educación bilingüe de alumnos sordos, 52 para el apoyo a la educación de alumnos ciegos y con baja visión, y también unidades de apoyo especializado para 228 alumnos con trastornos del espectro autista y 310 alumnos con multidiscapacidad (DGIDC, 2009).

En la concepción de esta red de escuelas se han tenido en cuenta los criterios de proximidad y distribución territorial (Figuras 1, 2 y 3), la prioridad es fomentar mecanismos que permitan encaminar a los alumnos a estas agrupaciones escolares y posibiliten su asistencia con condiciones de calidad en estos centros de enseñanza. En vista de que actualmente la educación especial se basa en Ael supuesto de que sus alumnos deben asistir a las clases regulares con sus demás compañeros, la asistencia en recursos específicos, como las llamadas unidades especializadas, son una excepción, que existe para fines específicos. En las figuras 1 y 2 podemos comprobar la distribución territorial de las unidades especializadas para el autismo y los casos de multidiscapacidad, que corresponden a un número de 187 y 292 unidades, respectivamente.



Fuente: [DGIDC \(2009, pp.26-27\)](#)

La creación de agrupaciones escolares de referencia para el apoyo a la educación de alumnos ciegos o con baja visión (Figura 3) tiene por objetivo la concentración logística de equipamientos y recursos humanos especializados. Los alumnos de estas escuelas están integrados en una clase regular y la escuela les faculta los apoyos humanos y los equipamientos necesarios para mejorar su actividad y participación.

C. Centros de recursos TIC

La constitución de una red de Centros de Recursos de Tecnologías de Información y Comunicación (CRTIC) para la Educación Especial comenzó con el arranque parcial de 14 centros en el curso 2007-2008 y luego con la creación por el Ministerio de Educación de 25 CRTIC con el propósito de apoyar y evaluar la utilización de tecnologías y equipamientos.

La finalidad de los centros de recursos TIC para la educación especial consiste en la evaluación de estos alumnos con vistas a la adecuación de las tecnologías de apoyo a sus necesidades específicas, en la información/formación a los docentes, profesionales, auxiliares de educación y familias sobre las problemáticas relacionadas con los diferentes tipos de minusvalía o incapacidad. Cada centro tiene un territorio de actuación y apoyo a otras agrupaciones escolares, a nivel regional.

D. Centros de recursos para la inclusión

Además de la red de enseñanza regular de escuelas de referencia existe una red de instituciones privadas de educación especial que funcionan como Centros de Recursos para la Inclusión (CRI). Históricamente, y sobre todo debido a la tardía atención de la escuela pública a este tipo de situaciones, en las décadas de 70 y 80 hubo un gran número de instituciones de solidaridad social y centros privados que idearon escuelas especiales donde se desarrollaron aptitudes y recursos de gran importancia, desde equipamientos, infraestructuras y, en particular, capital humano especializado del que el sistema no deberá prescindir a medida que se vaya completando la transición a la escuela inclusiva, que es lo que pretende la gran mayoría de esas instituciones. En este orden de ideas se constituyó una red nacional de 74 CRI que inició su actividad en el curso 2009/2010.

El objetivo general de los CRI ha sido apoyar la inclusión de los niños y jóvenes con disminuciones y discapacidad, facilitándoles el acceso a la enseñanza, a la formación, al trabajo, al ocio, a la participación social y a la vida autónoma, potenciando al máximo las capacidades de cada individuo, en colaboración con las estructuras de la comunidad (DGIDC, 2007).

Las funciones de los CRI son apoyar la elaboración, la aplicación y la monitorización de programas individuales de educación; concienciar a la comunidad educativa para la inclusión de personas con discapacidad; fomentar procesos que posibiliten la transición de la escuela a la vida post escolar de los jóvenes con discapacidad, movilizándolo las entidades patronales por medio del apoyo a la integración profesional; proyectar y realizar actividades de formación a lo largo de la vida, que acompañen a estas personas no sólo en la infancia y la adolescencia, sino hasta en su edad adulta.

E. CRID – Centro de recursos para la inclusión digital, ejemplo de buena práctica:

Un ejemplo a nivel regional de una buena práctica en lo que respecta a los centros de recursos para la inclusión es el CRID, Centro de recursos para la inclusión digital, se trata de un proyecto regional de referencia en el ámbito de las tecnologías de información y comunicación aplicado a ciudadanos con necesidades especiales, su espacio está equipado con un amplio y diversificado conjunto de materiales y equipamientos que permite a las personas con necesidades especiales acceder a las TIC y, a un tiempo, disfrutar y beneficiarse de apoyo técnico cualificado en cuanto a aconsejarse y evaluar.

El CRID trabaja en colaboración con las escuelas de la región, con instituciones de enseñanza y rehabilitación de ciudadanos inadaptados, con varios tipos de disminuciones cerebrales, cognitivas y/o físicas (Sousa, 2009).

Este centro, además de capacitar a los ciudadanos con necesidades especiales para la participación en la sociedad de información, apoya y proporciona formación a los padres, a los profesionales de escuelas, de hospitales y de asociaciones de apoyo a los minusválidos. De esta manera, estudia las posibilidades de desarrollo, a través de la investigación, la creación o la adaptación de tecnologías en el ámbito de las ayudas técnicas, conciliando saberes y experiencias de distintas ramas científicas.

El número de alumnos de educación especial en las escuelas/agrupaciones escolares de enseñanza pública presenta un significativo incremento anual entre 2008/09 y 2010/11 (Cuadro 1), correspondiente a un aumento anual de un 23% en 2009/10 y de 37,55% en 2010/11, que revela claramente la extensión de la utilización del apoyo y de la educación especial a un mayor número de situaciones y problemáticas, además de la discapacidad, incluyendo así una gran proporción de alumnos con necesidades educativas especiales.

Los números del Cuadro 2 permiten un análisis más preciso del número de alumnos de educación especial por etapa de enseñanza, y se constata que la educación primaria es donde se hallan más alumnos objeto de estas medidas de apoyo educativo. La educación infantil y la secundaria son las etapas educativas donde hay menos alumnos incluidos en la educación especial, aunque la tendencia será al aumento de este número, ya que desde 2010 empezaron a formar parte de la escolaridad obligatoria.

Cuadro 1. Número de alumnos y porcentaje de crecimiento anual de la educación especial en la enseñanza pública (CNE,2011, pp.69)

Curso	Número de alumnos	Crecimiento anual (%)
2008/09	25 753	-
2009/10	31 776	23,39%
2010/11	43 708	37,55%

Cuadro 2. Número de alumnos en educación especial y en los apoyos educativos, por etapa de educación/enseñanza 2010/11 (CNE, 2011)

Nivel de educación/enseñanza	Número de alumnos
Infantil	2 527
1 ^{er} Ciclo de educación básica (Primaria)	15 557
2 ^o Ciclo de educación básica (Primaria)	10 402
3 ^{er} Ciclo de educación básica (E.S.O.)	11 981
Educación secundaria (Bachillerato)	2 791

10.3.2. Planes de apoyo educativo

Con el objetivo de apoyar a los alumnos con desventaja cultural, social, económica, en peligro de abandono educativo, con problemas de integración, con varias repeticiones de curso, con dificultades de aprendizaje y necesidades de educación especial que no sean la discapacidad, se han tomado varias medidas de respuesta relacionadas con los objetivos centrales del currículo común a todos los alumnos, que posibilitan la convalidación escolar, si bien con respuestas de distintos tipos.

A. Planes de acompañamiento individualizado

Los alumnos pueden disfrutar de planes de acompañamiento o recuperación, con un apoyo

pedagógico personalizado, cuando presentan dificultades en seguir el currículo o ya hayan repetido curso. Las estrategias consisten en el desarrollo de estrategias diferenciadas, en la adaptación del currículo y de la evaluación, entre otras medidas.

B. Planes de transición individual (PIT)

Siempre que un alumno presente necesidades educativas especiales de carácter permanente que le impidan realizar los aprendizajes previstos en el currículo, la escuela debe complementar el programa individual de educación con un plan de transición individual destinado a posibilitar la transición a la vida post escolar y, siempre que sea posible, al ejercicio de una actividad profesional con la adecuada integración social, familiar o en una institución de carácter ocupacional. La elaboración de los planes de transición individual (PIT) empieza tres años antes del límite de edad de la escolaridad obligatoria. Con el fin de preparar la transición del joven a la vida post escolar, el plan de transición individual ha de fomentar la capacitación y la adquisición de competencias sociales necesarias a la integración familiar y comunitaria.

C. Currículo específico individualizado

Para los alumnos que no consiguen realizar los aprendizajes del currículo común, existe la opción de elaborar un currículo específico individualizado que mantiene las áreas del currículo cuyas competencias sean útiles y que permita crear áreas diferentes adecuadas a cada alumno, de carácter más funcional.

D. Programas de Cualificación Profesional Inicial

Las escuelas tienen también la posibilidad de organizar programas de cualificación profesional inicial, con el propósito de proponer una habilitación profesional específica, con un menor componente teórico y un amplio componente práctico más específico.

E. Clases con plan curricular alternativo

Existe la posibilidad de crear clases con plan curricular alternativo cuando existan, como mínimo, 15 alumnos en una agrupación escolar, que siguen una vida curricular académica pero limitada a los objetivos básicos.

En el informe de Inspección Educativa de 2011 (IGE, 2011), se hizo un inventario de las medidas educativas más utilizadas en los centros o agrupaciones escolares para dar apoyo a los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales. Como se puede comprobar en el Cuadro 3 la medida de *apoyo pedagógico personalizado* ha sido la más utilizada, en un 83% de los casos, seguida de *adaptaciones en el proceso de evaluación*, en un 66,1%. El recurso a la medida educativa *adaptaciones curriculares individualizadas* se aplica a un número significativo de niños y alumnos, y consta de 46,1% de los expedientes analizados en este estudio. La medida *currículo específico individualizado* (CEI) abarca también un número considerable de alumnos (41,4%), con mayor incidencia en la educación básica.

Cuadro 3. Número de medidas educativas y planes individuales de transición aplicados en 2010, por etapa de enseñanza (Adaptado de IGE, 2011:27)

N.º de expedientes	Educación Infantil	1 ^{er} ciclo Educación Básica	2º ciclo Educación Básica	3 ^{er} ciclo Educación Básica (E.S.O.)	Educación secundaria (bachillerato)	TOTAL
Apoyo pedagógico personalizado	76	221	127	133	16	573 (83%)
Adaptaciones curriculares individualizadas	46	134	69	60	9	318 (46,1%)
Adaptaciones en el proceso de evaluación	24	188	110	115	19	456 (66,1%)
Currículo específico individualizado (CEI)	7	97	89	92	1	286 (41,4%)
Plan de transición individual (PIT)	-	1	7	54	1	63 (9,1%)

Está claro que todas las medidas educativas y planes individuales se acumulan, a menudo, con el fin de apoyar a los alumnos con necesidades especiales con todos los instrumentos de que disponen los docentes.

10.4. Conclusiones

Se ha intentado presentar de forma sintética y fácilmente comprensible, incluso para los que no conozcan el contexto portugués, el conjunto de principios, instrumentos y medidas que constituyen respuestas específicas y complementarias a las situaciones de diversidad individual identificadas por los distintos actores que interactúan en el campo de la educación infantil, primaria y secundaria.

En las últimas tres décadas, el país ha conocido un incremento de la atención a los problemas ocasionados por la diversidad de situaciones de los niños y jóvenes, sea en lo que respecta a las respuestas en el ámbito de las necesidades educativas especiales, sea en lo que respecta a las respuestas pedagógicas diferenciadas.

Portugal tiene actualmente un sistema educativo más inclusivo, una “escuela para todos” que está adaptada, en cuanto a las infraestructuras y los recursos humanos, para acoger a niños y jóvenes con los más variados problemas, multidiscapacidad, dificultades cognitivas, fragilidades sociales, déficit cultural, entre otros.

El número de docentes y técnicos con formación en el ámbito de la educación especial ha aumentado considerablemente gracias a las políticas educativas más inclusivas y al esfuerzo notable de formación y cualificación por parte de las instituciones de enseñanza superior.

Actualmente, no se trata sólo de una inversión institucional sino de una actitud de la sociedad en general, movimiento que hace mucho que rebasó los límites de las escuelas y se proyectó en todos los sectores de la sociedad portuguesa, y existe un esfuerzo permanente para conseguir una inclusión lo más lata posible, realidad que se comprueba en múltiples iniciativas de la sociedad civil, en las escuelas no superiores y también en éstas.

Como ejemplo de una práctica notablemente positiva se puede citar la campaña IPL + inclusivo, que el Instituto Politécnico de Leiria está realizando este curso, y que se propone movilizar a todo el instituto para la causa de la inclusión, no sólo por su transformación en un espacio de aprendizaje sin barreras y accesible a todos, sino también por la movilización de profesores, alumnos y funcionarios para una relación sana con todo tipo de diferencias, que sean capaces de actuar con conocimiento técnico y conciencia social.

10.5. Referencias bibliográficas

Bénard da Costa, A.Mª. y Rodrigues, D.A. (1999). Country Briefing Special Education in Portugal. *European Journal of Special Needs Education*, Volume 14, Issue 1, 70-89.

Conselho Nacional de Educação (2011). Estado da Educação 2011. A Qualificação dos Portugueses. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei Nº. 46/86, de 14 de outubro. Disponible en <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/2A5E978A-0D63-4D4E-9812-46C28BA831BB/1126/L4686.pdf> (consulta: 15/09/2012)

Decreto-Lei nº.3/2008, Despacho n.º453/2004, Despacho Normativo nº.50/2005 y Despacho n.º1/2006

Decreto-Lei Nº319/91, de 23 de agosto. Disponible en <http://portal.doc.ua.pt/baes/Decreto-lei319de23agosto91.pdf> (consulta: 15/09/2012)

Despacho conjunto N.º 105/97. Disponible en <http://www.prof2000.pt/users/bagao/html/dc105de97.htm> (consulta: 15/09/2012)

Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2007). *Centros de recursos para a inclusão. Reorientação das escolas especiais.* Lisboa: DGIDC.

Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2009). *Educação Inclusiva: da retórica à prática.* Lisboa: DGIDC.

Inspeção-Geral da Educação (2011). *Educação Especial: Respostas Educativas – Relatório 2010-2011.* Lisboa: IGE.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura y Ministério da Educação e Ciência de Espanha (1994). Declaración de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais. Conferência Mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. Paris: UNESCO.

Rodrigues, D. y Nogueira, J. (2010). Educação Especial e Inclusiva em Portugal. Factos e opções. Revista de Educação Inclusiva, Vol. 3, Nº1, 97-109.

Sousa, C. (2009). Special education: from theory to practice. Disponible en <http://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/124/1/Microsoft%20Word%20-%20artigo%20final%20II.pdf> (consulta: 21/09/2012).