

**Declaração n.º 247/2004 (2.ª série).** — Torna-se público que esta Direcção-Geral registou com o n.º 02.01.18.00/01.04-PP, em 10 de Setembro de 2004, o Plano de Pormenor do Bairro da Corredoura, no município de Vagos, ratificado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 89/2004, publicada no *Diário da República*, 1.ª série-B, n.º 158, de 7 de Julho de 2004.

13 de Setembro de 2004. — Pelo Director-Geral, o Subdirector-Geral, *Jorge Reis Martins*.

**Declaração n.º 248/2004 (2.ª série).** — Torna-se público que esta Direcção-Geral registou com o n.º 04.12.11.01/01.04-PU, em 9 de Setembro de 2004, o Plano de Urbanização de Assumar, no município de Monforte, ratificado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 90/2004, publicada no *Diário da República*, 1.ª série-B, n.º 160, de 9 de Julho de 2004.

13 de Setembro de 2004. — Pelo Director-Geral, o Subdirector-Geral, *Jorge Reis Martins*.

**Declaração n.º 249/2004 (2.ª série).** — Torna-se público que esta Direcção-Geral registou com o n.º 05.08.16.00/OC-04.PD/A, em 13 de Setembro de 2004, a alteração ao Plano Director Municipal de Vila Real de Santo António, ratificada pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 114/2004, publicada no *Diário da República*, 1.ª série-B, n.º 178, de 30 de Julho de 2004.

14 de Setembro de 2004. — Pelo Director-Geral, o Subdirector-Geral, *Jorge Reis Martins*.

**Declaração n.º 250/2004 (2.ª série).** — Torna-se público que esta Direcção-Geral registou com o n.º 02.01.17.00/OB-04.PD/A, em 13 de Setembro de 2004, a alteração ao Plano Director Municipal de Sever do Vouga, ratificada pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 101/2004, publicada no *Diário da República*, 1.ª série-B, n.º 170, de 21 de Julho de 2004.

14 de Setembro de 2004. — Pelo Director-Geral, o Subdirector-Geral, *Jorge Reis Martins*.

## TRIBUNAL DE CONTAS

### Secção Regional dos Açores

**Aviso n.º 9060/2004 (2.ª série).** — Por despacho do conselheiro Presidente do Tribunal de Contas, em exercício, de 18 de Agosto de 2004:

Maria Palmira Esteves Pires Serrão, assessora do quadro de pessoal da Direcção-Geral do Tribunal de Contas — autorizada a prestar serviço na Secção Regional dos Açores, ao abrigo do artigo 27.º do Decreto-Lei n.º 427/89, de 7 de Dezembro, em regime de des-tacamento, pelo período de um ano, com possibilidade de renovação, e efeitos a partir de 13 de Setembro de 2004.

15 de Setembro de 2004. — O Subdirector-Geral, *Fernando Flor de Lima*.

## 2.º TRIBUNAL MILITAR TERRITORIAL DE LISBOA

**Anúncio n.º 155/2004 (2.ª série).** — *Processo n.º 27/2001.* — O Doutor Orlando dos Santos Nascimento, juiz auditor de turno no 2.º Tribunal Militar Territorial de Lisboa, faz saber que José Alberto Carvalho Gomes, soldado, NIM 18767497, Unidade: BA, solteiro, servente, 24 anos, natural de França, filho de António Carlos Matos Gomes e de Maria Celeste Carvalho Gomes, residente na Rua do Campo Novo, 149, 4405 Vilar do Paraíso, Vila Nova de Gaia, com processo pendente no 2.º Tribunal Militar Territorial de Lisboa, se encontra acusado da prática de um crime de deserção previsto e punido nos artigos 142.º, n.º 1, alínea a), e 149.º, n.º 1, alínea a), 1.ª parte, ambos do Código de Justiça Militar, foi, por despacho de 9 de Setembro de 2004, e por se ter apresentado neste 2.º Tribunal Militar Territorial de Lisboa, declarada caducada a declaração de contumácia, nos termos do n.º 1 do artigo 336.º do Código Penal.

10 de Setembro de 2004. — O Juiz Auditor, *Orlando dos Santos Nascimento*. — O Secretário Interino, *Manuel Augusto Gonçalves das Neves*, SAJ CAV.

## CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

**Parecer n.º 9/2004.** — *Ante-projecto de decreto-lei relativo ao regime da educação especial e do apoio sócio-educativo.*

### Preâmbulo

No uso das competências que por lei lhe são conferidas, e nos termos regimentais, após apreciação do projecto de parecer elaborado pelos conselheiros relatores Prof. Doutor Leandro da Silva Almeida e Prof.ª Doutora Maria da Conceição Alves Pinto, o Conselho Nacional de Educação (CNE), em sua reunião plenária de 8 de Julho de 2004, deliberou aprovar o referido projecto, emitindo, assim, o seu terceiro parecer no decurso do ano de 2004.

### I — Introdução

O anteprojecto agora em apreço pretende estabelecer o regime da educação especial e do apoio sócio-educativo.

Tanto a educação especial como o apoio sócio-educativo são modalidades de intervenção educativa que têm como fundamento o princípio estruturante das sociedades democráticas da igualdade dos cidadãos, nomeadamente perante a educação, e esta relação está explicitamente formulada ao longo do documento, em particular nos n.ºs I e II do preâmbulo.

Recordemos que o consenso que actualmente existe sobre o princípio da igualdade de oportunidades face à educação é relativamente recente. Basta lembrar que foi já nos anos 60 que se realizaram as pioneiras investigações que delimitaram os primeiros contornos do estado do problema da (des)igualdade em educação, por exemplo, nos Estados Unidos, Reino Unido e França.

A ideia de intervir no sentido de promover a igualdade de oportunidades perante a educação é ainda mais recente. A título ilustrativo relembremos que nos Estados Unidos da América [país que se destacou por ter sido o próprio Congresso a encomendar o primeiro grande estudo sobre a situação da (des)igualdade dos cidadãos face à educação], a primeira medida de apoio aos jovens de grupos sociais desfavorecidos para acederem ao ensino superior não foi aprovada no âmbito da secção dos direitos e garantias dos cidadãos, mas sim sob o título «educação para a defesa nacional» (Alves Pinto, 1995).

Por outro lado, importa explicitar que as questões de igualdade de oportunidades perante a educação começaram por ser equacionadas em termos de igualdade de acesso e só mais tarde se conjugaram estas questões com a igualdade de sucesso. Mas mesmo esta nova formulação surgiu mergulhada em ambiguidades, nomeadamente quando ela foi (e ainda muitas vezes continua a ser) entendida numa lógica de uniformidade. E isto tanto mais quanto nas sociedades ocidentais temos sido confrontados com a realidade de essas desigualdades, face à educação, serem universais, fortes e persistentes (R. Boudon, 2000). Só progressivamente a problematização da igualdade, pensada no referencial de valores democráticos, conduziu à reformulação destas questões a partir de uma nova perspectiva, pela abordagem da equidade. Numa sociedade democrática, mais do que uma perspectiva igualitarista, de pendur uniformizante, importa que se assumam as diferenças e a diversidade, se trabalhe a partir delas, para que cada um possa, socialmente enquadrado, desenvolver as suas potencialidades (G. Lerbet, 1978).

A equidade assume actualmente uma centralidade na definição das políticas educativas, sociais, culturais e económicas (CNE, 2003 a), quando se pretende prevenir e lutar contra as diferentes formas e processos de exclusão social e promover o bem-estar social (C. I. P. Q. V., 1998). Mas, pese embora a centralidade da equidade, as sociedades ainda não descobriram a forma de responder aos desafios que ela lhes levanta. Com efeito, urge conjugar o princípio da equidade com o da diversidade na sociedade do século XXI, diversidade esta que tem vindo a aprofundar-se, com a multiculturalidade crescente que a caracteriza.

Num contexto como este, torna-se incontornável uma reflexão aprofundada sobre a socialização que desejamos e aquela que concretizamos nas nossas escolas. O próprio conceito de socialização, aplicado ao processo de desenvolvimento das crianças e jovens que frequentam a escola, só começa a surgir nos anos 80. Até aí, o uso do conceito de socialização estava acantonado às situações definidas como «problema social», que incomodavam, como era o caso de estudos sobre a delinquência. A compreensão, enquanto socialização, dos processos de escolarização de grupos de origem cultural diversa, no seio de uma escola cuja matriz acolhe com maior naturalidade determinados grupos, é algo que emerge na sociologia europeia apenas nos últimos 20 anos. Até aí, escolarizar era tão-só integrar numa perspectiva de imposição de padrões culturais transmitidos pela escola. Olhava-se para os grupos sociais que resistiam em reconhecer a bondade da cultura escolar como grupos detentores de «défice cultural». Punham-se, então, em marcha «programas compensatórios» que ignoravam e pretendiam apagar a diversidade e a especificidade cultural

dos grupos de origem e de pertença das crianças e jovens. O discurso situava-se numa perspectiva de igualdade de oportunidades numa aceção uniformizante, acabando por atribuir aos alunos, e posteriormente às famílias, a responsabilidade da ineficácia das medidas políticas tomadas.

Na actualidade, cada vez se assume mais que o grande desafio das sociedades é o da equidade dos seus sistemas educativos. Equidade de um sistema estruturalmente diverso e onde emergem resistências múltiplas a qualquer processo simplista de uniformização. O desafio educativo deixa de ser o das crianças e jovens em risco para passar a ser o da escola em risco de insucesso, o do sistema educativo (CNE, 2003) em risco de ineficácia e o da sociedade que arrisca a sua coesão social.

Responder a este desafio civilizacional supõe a construção de intervenções adequadas à diversidade, nomeadamente multicultural, da comunidade que somos. Esta diversidade, se já estava presente décadas atrás, tem-se vindo a aprofundar nos últimos tempos. Temos hoje escolas que servem alunos e famílias bem diversos em termos sociais, culturais e étnicos. Face a esta nova realidade, é previsível que vários actores sociais, nomeadamente educativos, sintam dificuldade em lidar com a diferença.

Os programas que os professores têm de cumprir, realmente, são concebidos para o aluno médio. A avaliação realizada a nível dos alunos e das próprias escolas transporta a ideia de que há «uma única boa maneira» de organizar e de ser escola. Ao mesmo tempo, pese embora os discursos pedagógicos, a generalidade dos professores não foi preparada, na sua formação inicial e contínua, para lidar com a diferença. E tudo o que introduza diferença, diversidade, constitui-se em risco de insucesso a ser carregado pelo aluno: ou porque não era «visto» ou porque se fazia desaparecer da «vista» pela segregação. Assim, durante muito tempo, muitos jovens em «risco educativo» foram e ainda vão «abandonando» a escola. Também durante muito tempo a resposta encontrada para os que nasceram claramente diferentes, ou que a vida tornou diferentes, foi a da segregação.

A construção de uma escola que contribua para a equidade supõe a opção por uma escola inclusiva que assegure um quadro de socialização enriquecedor em que todas as crianças aprendam a viver e a conviver com a diferença. Para se implantar uma escola inclusiva, «que é uma escola melhor para todos» (Benard da Costa, 1996), será necessário um enfoque ecológico-sistémico (Bairrão, 1995) perspectivando intervenção a diferentes níveis, nomeadamente: *i*) mudanças jurídico-legislativas; *ii*) mudanças organizativas e de gestão ao nível das escolas; *iii*) mudanças a nível pessoal do professor e de outros intervenientes; *iv*) apoio a todos os alunos, numa perspectiva de educação de qualidade para todos; *v*) mudanças ao nível da natureza e da estrutura do currículo, e *vi*) mudanças nos modelos de apoio individual aos alunos.

Em termos de políticas educativas, a construção de um sistema justo pressupõe intervenção concertada a nível do macrosistema, mesossistema (escola) e microsistema (turma). É neste contexto que importa analisar o projecto de diploma agora em apreço, uma vez que se trata de legislar sobre medidas que, entre outras, devem ter como objectivo primordial contribuir para a equidade em educação.

## II — Considerações gerais

Trata este projecto de diploma do regime da educação especial e do apoio sócio-educativo. São duas vertentes de intervenção educativa que têm historicamente vivido em estreita, eventualmente por vezes demasiada, proximidade. E isto porque não se tem conseguido, na prática, delimitar o que releva da educação especial e o que releva do apoio — apoio pedagógico, apoio psicopedagógico, apoio sócio-educativo. Aliás, a errância terminológica da adjectivação desse apoio é bem sintomática da dificuldade de delimitar o seu campo específico. Pese embora a dificuldade, urgia especificar o que deve ser o campo de intervenção de profissionais especializados para apoiar crianças e jovens com necessidades específicas e declaradas com um perfil consagrado em normas internacionais e que aqui se denomina, na linha da nossa tradição, por ensino especial. A par desta vertente temos o «apoio sócio-educativo» que releva de intervenções que pretendem dar resposta a «constrangimentos ao processo de ensino e aprendizagem, de carácter temporário» (artigo 21.º).

O objectivo de estabelecer alguma clarificação distintiva do que se entende por educação especial e por apoio sócio-educativo é, em si mesmo, positivo. É isto tanto mais que o apoio sócio-educativo tem tido dificuldade em se afirmar num campo que lhe seja específico. A educação especial, eventualmente porque tem uma tradição muito maior, decorrente não só mas também do seu trajeto histórico, tem tido uma preponderância considerável; o apoio sócio-educativo, por seu turno, tem vindo a fazer o seu caminho à sombra da educação especial. Não se esgotando uma na outra, importa clarificar o conteúdo de uma e outra expressão, pois as palavras podem ser fonte de entendimento e desentendimento. Esta distinção desejável não se deve traduzir numa menor relevância de um tipo de intervenção relativamente a outro.

Importa sublinhar que equipas multidisciplinares serão incontornáveis na sinalização, avaliação e prossecução de programas de apoio, quer no ensino especial quer no apoio sócio-educativo, admitindo-se que a multidisciplinaridade num caso e noutro seja diferente. Para a educação especial, a participação de médicos, terapeutas, psicólogos e professores especializados nas equipas multidisciplinares é fundamental. Para o apoio sócio-educativo, é incontornável que as equipas integrem psicólogos, técnicos de intervenção social (tradicionalmente conhecidos por «assistentes sociais», agora preparados para intervir em meios multiculturais), em parceria com os professores especializados em áreas de apoio à aprendizagem, de facilitação da socialização escolar e de mediadores entre a escola e a família. Muito do apoio sócio-educativo terá de integrar estratégias de intervenção que envolvam as famílias, muitas delas a necessitar, elas próprias, de apoio especializado.

Na elaboração deste parecer tomaram-se em consideração alguns textos publicados pelo CNE, entre os quais o livro coordenado por J. Bairrão, *Subsídios para o Sistema de Educação. Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais* (1998), e a obra coordenada por A. M. Benard da Costa, *Uma Educação Inclusiva a partir da Escola Que Temos* (1999). Considerou-se, também, o parecer n.º 1/99 do CNE, «Crianças e alunos com necessidades educativas especiais». Do mesmo modo, importava analisar a legislação anterior nesta matéria, mesmo que a revogar pelo novo decreto-lei, assim como orientações internacionais subscritas por Portugal. Por último, procurou-se considerar os múltiplos pareceres e comentários enviados ao CNE a propósito do documento em análise, assim como os contactos estabelecidos com diversos profissionais (professores do ensino regular e especial, psicólogos) e instituições (escolas regulares e de ensino especial, sindicatos, associações).

Numa primeira análise, propomo-nos evidenciar aspectos positivos e aspectos que nos merecem discordância no projecto em apreço.

## III — Pontos positivos

1 — Um esforço de integração, num único diploma legal, de normativos dispersos, e nem sempre coerentes entre si, ao nível da educação especial (necessidades educativas especiais para grupos específicos de alunos) e do apoio sócio-educativo (dificuldades na aprendizagem). Sendo necessário atender e aprofundar as especificidades destes dois tipos de problemas, importa assumi-los num *continuum* de respostas, procurando rentabilizar profissionais e demais recursos usualmente envolvidos (os professores são necessários mas não suficientes nesta matéria). Acresce que o projecto aponta para um elenco de modalidades de atendimento e de oferta de recursos educativos diversos para responder às necessidades educativas especiais dos alunos.

2 — Uma relativa descentralização dos problemas estruturais e funcionais das crianças/adolescentes (no sentido de características intrínsecas ou entidades de diagnóstico), ou ainda das famílias (fracos índices de escolarização, socialização, rendimento e coesão familiar), a favor de uma maior valorização dos problemas funcionais na adaptação e na aprendizagem escolar, nomeadamente em termos de necessidades especiais e de apoios que reclamam. Esta mudança na leitura do problema e na organização dos serviços e respostas pode promover esquemas de avaliação e de intervenção mais contextualizados no currículo e nas próprias metodologias de ensino e avaliação, a par de uma leitura mais ecológico-sistémica, envolvendo nas respostas a escola, a família e serviços da comunidade.

3 — O projecto em apreço assume-se, citando o texto de enquadramento da proposta, como «peça estruturante da prossecução do desígnio estratégico de diminuição, sistemática e sustentada, do insucesso e do abandono escolar e de criação de condições para a qualidade e relevância social das aprendizagens». Saudando este postulado, importa implementar práticas que conduzam à sua efectiva concretização, numa lógica de justiça, solidariedade social e igualdade de oportunidades de acesso e, cada vez mais premente, de sucesso educativo e escolar. Infelizmente, Portugal não tem sido capaz de estender a escolaridade «obrigatória» à totalidade da sua população juvenil, antecipando-se maiores dificuldades neste objectivo junto destes grupos de alunos e quando se propõe a extensão a 12 anos da escolaridade «obrigatória» (cf. parecer anterior do CNE a propósito do projecto de lei de bases da educação).

4 — A organização dos serviços de educação especial e dos apoios sócio-educativos enfatiza uma lógica multidisciplinar de intervenção. Isto pressupõe equipas de profissionais diversos devidamente coordenadas e coesas no seu funcionamento. Pressupõe, ainda, uma adequada articulação de serviços até agora relativamente dispersos e descoordenados. A criação dos CASE poderá ser uma oportunidade nesse sentido ao se propor um modelo ecológico-sistémico de intervenção, rentabilizando serviços das escolas e da comunidade. Seria interessante que alguma convergência já conseguida ao nível dos profissionais que operam no terreno possa ser incentivada e trespassada para as redes locais (serviços, unidades funcionais), utilizando sinergias afectas aos

diversos ministérios que, de uma forma bastante explícita, se pretende agora fazer convergir a nível da intervenção dos CASE (artigo 31.º). Dado que a qualidade e o sucesso da implementação destas medidas irão depender da funcionalidade das equipas e dos profissionais, dever-se-ia evitar definições reducionistas dos perfis e dos processos de acesso às funções de coordenação dos CASE.

5 — A referência explícita, nesta proposta legislativa, a situações educativas menos abordadas no nosso quotidiano educativo e escolar merece também uma alusão bastante positiva neste parecer: *i*) as necessidades educativas e o apoio às crianças com características de sobredotação (em vários momentos do articulado da proposta de decreto-lei); *ii*) a previsão da elaboração atempada do plano individual de transição para a vida activa (artigo 19.º); *iii*) o cuidado com o processo de ensino-aprendizagem dos alunos estrangeiros residentes em Portugal (artigo 24.º); *iv*) a disponibilização de recursos ao ensino e aprendizagem nas situações de internamento hospitalar ou no quadro do Instituto de Reinserção Social (artigo 31.º); *v*) a referência, ainda que de modo insuficiente, à intervenção precoce (artigos 4.º, 11.º e 15.º, designadamente), ou, ainda, *vi*) a redução do número de alunos por turma quando aí se integram alunos com necessidades educativas especiais, medida que, não sendo suficiente, se revela muitas vezes necessária.

#### IV — Pontos negativos

1 — A construção de uma escola de todos e para todos passa, necessariamente, por uma sensibilização e intervenção junto de toda a comunidade educativa, o que não é explicitado neste documento. Os objectivos visados ficarão necessariamente limitados se se circunscrever toda a lógica do sistema à intervenção junto das crianças/jovens com necessidades específicas, através da acção de técnicos/docentes «especializados». Importa ainda salientar que o projecto não torna claro que as instâncias agora previstas só terão sentido se entrarem a sua intervenção com a dos outros actores da comunidade educativa. Não se pode construir um sistema de educação especial e apoio sócio-educativo que fique a pairar ou separado da realidade concreta das escolas.

2 — O documento encontra-se redigido de uma forma bastante irregular. Assim, a par de um nível elevado de pormenorização com que são tratados alguns pontos (veja-se o número de alíneas operacionalizando as competências do CASE — artigo 35.º), assistimos a níveis de elevada generalidade noutros. Neste caso, referimo-nos a questões relativas à constituição dos próprios CASE, à sua distribuição geográfica, à composição das equipas, às especialidades dos profissionais que as constituem, às práticas a instituir, por exemplo.

3 — A sinalização em geral, mas muito particularmente a avaliação da sinalização, é aqui perspectivada como se de procedimentos não especializados se tratasse. Se estamos de acordo que a sinalização deve integrar as pessoas que mais familiarmente contactam com a criança, importa assegurar uma intervenção tecnicamente fundamentada. Isto implica que o sistema integre profissionais habilitados para tal tarefa (equipa multidisciplinar), o que torna completamente inadequado que a avaliação da sinalização possa ser realizada pelo órgão de direcção executiva da escola (artigo 12.º). Somos, no entanto, de parecer que a direcção executiva da escola tem uma participação incontornável no processo de decisão da avaliação e da concretização dos apoios. O documento é omissivo quanto aos meios que serão efectivamente assegurados à escola para concretizar as estratégias de intervenção que vierem a ser propostas pela equipa multidisciplinar. Ao mesmo tempo, importa reconhecer a necessidade da detecção precoce de determinados problemas para poder intervir de forma atempada e, desse modo, prevenir dificuldades de adaptação e de aprendizagem escolar.

4 — Discordamos da descaracterização dos SPO, alguns deles integrando psicólogos escolares com 20 anos de ligação às escolas. As actividades de orientação vocacional e os programas de apoio psicopedagógico dirigidos aos alunos, o apoio aos órgãos de gestão e aos professores ou o trabalho com as famílias e a comunidade não são aqui suficientemente tomados em consideração. Os SPO têm uma actividade que não se limita às necessidades educativas especiais e ao apoio sócio-educativo, pelo que a sua relação com os CASE terá de ser devidamente ponderada. Entendemos que uma eventual integração dos serviços de psicologia nos CASE poderá ter efeitos opostos: se for feita correctamente, poderá criar sinergias; a ser feita atabalhoadamente, poderá prejudicar consideravelmente a sua acção. Mais do que uma simples integração, importaria clarificar a intervenção dos psicólogos, tanto no âmbito do ensino especial como do apoio sócio-educativo, numa lógica de cooperação dos SPO com os CASE.

5 — O preenchimento de lugares nos CASE deve ser feito por concurso, garantindo-se assim que, tendencialmente, as pessoas mais bem preparadas irão integrar e coordenar os CASE. Ainda a este propósito, se o legislador não quis avançar na explicitação da composição e funcionamento dos CASE, não se compreende a razão de tanta especificação ao nível da colocação do pessoal docente. Sobre

a colocação de docentes, aproveitamos para expressar que: *i*) o critério primordial tem de ser o da competência técnica, e não o da adequação da dimensão de horários, discorrendo-se, portanto, dos critérios do artigo 43.º; *ii*) o método de colocação de professores, por excelência, terá de ser baseado em critérios de qualidade e por concurso, e *iii*) a figura de «experiência reconhecida» deve ser aprofundada, salvaguardando-se a sua creditação por uma instância, de preferência de âmbito nacional, que assegure critérios gerais de qualidade.

6 — Constata-se a ausência no documento de uma referência mais explícita à formação especializada dos profissionais envolvidos. Importaria explicitar a necessidade de a formação inicial e contínua integrar componentes de sensibilização dos educadores/docentes e outros profissionais para o desenvolvimento da escola inclusiva, em todos os níveis de ensino. Da mesma forma, importaria rever os perfis de formação especializada (explicitando as competências que é desejável desenvolver) adaptados ao desempenho de funções na educação especial e no apoio sócio-educativo (despacho conjunto n.º 198/99).

7 — Há que encontrar as condições legais (ao nível da escola e de legislação laboral) para o exercício da co-responsabilização dos pais ou encarregados de educação pelo acompanhamento dos filhos abrangidos por este diploma e prever, de forma clara, os mecanismos e as instâncias da sua efectiva participação. A responsabilidade dos pais tem de ter uma expressão mais consentânea com o que está previsto em todo o quadro legal português.

#### Bibliografia

- ALVES PINTO, C. (1995) — *A Sociologia da Escola*, Lisboa: MacGrawHill.
- BAIRRÃO, J. (1995) — «A perspectiva ecológica em psicologia da educação», in *Psicologia*, Lisboa: A. P. P., n.º 3, pp. 7-30.
- BAIRRÃO, J. (1998) — *Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Subsídios para o Sistema de Educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- BENARD DA COSTA, A. M. (1996) — «A escola inclusiva: do conceito à prática», in *Inovação*. Lisboa: IIE, n.º 9, pp. 151-163.
- BENARD DA COSTA, A. M. (1999) — «Uma educação inclusiva a partir da escola que temos», in *Uma Educação Inclusiva a partir da Escola Que Temos*, Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- BOUDON, R. (2000) — *L'axiomatique de l'inégalité des chances*, Paris: l'Harmattan, pp. 9-32 (reedição de artigo publicado, em 1990, in *Revue Commentaire*, n.º 51, Outono de 1990, pp. 533-542).
- C. I. P. Q. V. (1998) — *Cuidar o Futuro — Um Programa Radical para Viver Melhor*. Lisboa: Trinova.
- CNE (1999) — parecer n.º 1/99, «Crianças e alunos com necessidades educativas especiais», in *Pareceres 1999*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- CNE (1999) — *Uma Educação Inclusiva a partir da Escola Que Temos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- CNE (2003 a) — *Educação de Infância em Portugal: Situação e Contextos Numa Perspectiva de Promoção de Equidade e Combate à Exclusão*. Lisboa: CNE (aguarda publicação).
- CNE (2003) — *Identificação de Riscos Educativos no Ensino Básico*. Lisboa: CNE.
- CORREIA, L. M. (2003) — *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um Guia para Educadores e Professores*. Porto: Porto Editora.
- LERBET, G. (1978) — *L'égalité des chances: les voies vers l'équité éducative*, Maurecourt: Mesonance, 1, n.º 2.

8 de Julho de 2004. — O Presidente, Manuel Carlos Lopes Porto.

#### PROVEDORIA DE JUSTIÇA

**Despacho n.º 20 106/2004 (2.ª série).** — Dou por finda, a seu pedido, a comissão de serviço no cargo de secretário-geral da Provedoria de Justiça do licenciado José António Pinto Belo, inspector superior principal do quadro da Inspeção-Geral do Trabalho, com efeitos a partir de 1 de Outubro de 2004.

14 de Setembro de 2004. — O Provedor, H. Nascimento Rodrigues.

**Louvor n.º 976/2004.** — Louvo o licenciado em Direito José António Pinto Belo ao cessar, a seu pedido, a comissão de serviço como secretário-geral da Provedoria de Justiça, pela grande dedicação com que exerceu as suas funções, pela extrema lealdade com que as desempenhou e pela permanente e sensível atenção prestada à gestão da Provedoria de Justiça.

14 de Setembro de 2004. — O Provedor, H. Nascimento Rodrigues.