

## **ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ACESSO E CONDIÇÕES DE FUNCIONAMENTO NA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA/CE**

Luana Adriano Araújo (1); Gabriel Carvalho Ribeiro Lima (2).

(1) Universidade Federal do Ceará. E-mail: luana.adriano88@gmail.com (2) Ministério Público do Ceará. E-mail: gac5\_@hotmail.com.

**Resumo:** O presente trabalho analisa os critérios e condições para a garantia do Atendimento Educacional Especializado, com base na legislação educacional vigente. Discorre sobre os resultados de pesquisa desenvolvida, em 2017, pelo Grupo de Trabalho em Educação Inclusiva – GTEI, no que concerne às condições do serviço de AEE em 30 escolas da rede municipal de ensino da cidade de Fortaleza/CE, com destaque para a garantia de acesso ao atendimento especializado e as condições das Salas de Recursos Multifuncionais. Analisa as dificuldades apresentadas para a oferta adequada desse serviço pelo município estudado.

**Palavras-chave:** Educação inclusiva. Atendimento Educacional Especializado. Acesso. Condições de oferta.

### **Introdução**

Os fundamentos do Atendimento Educacional Especializado, doravante AEE, como conhecidos atualmente, foram definidos, em grande medida, pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, aprovada em 2008. Nesse documento, em consonância com os desenvolvimentos na própria concepção de deficiência, aportados por meio das lutas dos movimentos sociais em prol de uma sociedade mais inclusiva, das mudanças legais no plano nacional e internacional e dos estudos acadêmicos em áreas diversas, a Educação Especial é redefinida enquanto modalidade integrada ao ensino regular, diferentemente da concepção substitutiva que vigorava anteriormente, inclusive, de alguma forma, nas próprias diretrizes relacionadas à educação especial, que permitiam, na época, que a educação especial substituísse a escola regular<sup>1</sup>. É a partir dessas definições que foram elaboradas as normativas, em plano nacional, que norteiam a educação especial. Nesse novo cenário, a sala de aula comum ganha papel central no processo inclusivo, com o efeito integrador das ações desenvolvidas no AEE.

---

<sup>1</sup> Assim dispõe o Art. 3º, da Resolução CNE/CEB nº02/2001: Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, **em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns**, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Com o Decreto nº6.571/2008, posteriormente revogado pelo Decreto nº7.611/2011, foram estabelecidos os critérios para oferta do AEE, mantendo a definição trazida no texto da Política Nacional, definindo-o da seguinte forma:

Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o caput **serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente**, prestado das seguintes formas:

I - **complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento**, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II - **suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação**. (Grifo nosso)

Destinada a orientar as ações em educação especial, principalmente em face do Decreto 6.571/2008, foram elaboradas diretrizes para o AEE, por meio da Resolução nº04/2009. Para garantir que tal Atendimento seria coerente com a concepção de educação inclusiva, a realização do AEE foi definida nos seguintes termos:

Art. 5º. O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.

Logo, a Sala de Recursos Multifuncionais passa a ter centralidade enquanto espaço onde se desenvolverão as atividades destinadas à complementação ou suplementação do aprendizado do estudante, como bem apontam HARLOS et. Al, 2014, a definição de tais salas afasta qualquer conotação de sala de aula, no sentido de substituírem as atividades na sala comum. Destaque-se o fato de que as atividades das SRMs realizar-se-ão em turno diverso, para garantir que o aluno estará na sala de aula comum e não excluído em uma sala apartada, enquanto os demais alunos da escola participam do processo de aprendizagem<sup>2</sup>. A expansão desses espaços foi objeto de ações do Governo Federal, de forma que boa parte das SRMs existentes e seus equipamentos advieram dessas ações, com 15.551 salas de recursos

<sup>2</sup> Saliente-se que, ainda que tenha essa formatação, as SRMs também podem constituir-se em espaço de exclusão. Nesse sentido ver BUENO, J. G. S. As pesquisas e a produção do conhecimento em educação especial: as investigações sobre políticas de educação especial no Brasil. *Distúrbios da Comunicação*, v.24, n.3, p. 285-297, 2012.

implantadas entre 2005 e 2009.

Por fim, para os fins do presente trabalho, cabe destacar que grande impasse relativo à exigência de laudo médico para garantia do acesso do estudante ao AEE foi resolvido com a Nota Técnica nº04/2014/MEC/SECADI/DPEE, que dispõe, claramente:

Neste liame não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico.

Diante deste arcabouço normativo regulamentando os fundamentos e os critérios de funcionamento do AEE, surge o questionamento sobre como tais regulamentações tem se traduzido em uma prática verdadeiramente inclusiva, em como a legislação tem se materializado na prática escolar. Com vistas a obter um panorama que permita a elaboração de uma resposta a essa pergunta é que se desenvolveu a pesquisa aqui apresentada, tendo como lócus a cidade de Fortaleza, Ceará. Com base em tais objetivos, e nos termos da metodologia adotada, é que apresenta-se o recorte aqui analisado.

## **Metodologia**

A pesquisa de campo deu-se por meio de entrevista estruturada e aplicação de questionários em 30 escolas públicas municipais de Fortaleza/CE no período entre 01.02.2017 e 28.06.2017. Referido recorte contemplou 5 escolas<sup>3</sup> com maior número de estudantes com deficiência matriculados em cada um dos seis distritos educacionais de Fortaleza/CE considerando-se o Relatório dos Estudantes com Deficiência por Unidades Escolares fornecido pela SME (constante em páginas 323-326 do PA nº2016/364556). Juntas, tais escolas atendem um total de 1.077 estudantes com deficiências (dentre os 4.175 matriculados no momento do recorte). A pesquisa empírica foi realizada no bojo de uma investigação maior efetivada no âmbito do Grupo de Trabalho em Educação Inclusiva (GTEI)<sup>4</sup>, junto ao Ministério Público do Ceará, do qual os autores são membros. Para esta investigação, utilizou-se, ainda, informações constantes no PA Nº 2016/364556 da 16ª Promotoria de Justiça Cível, sobretudo aquelas fornecidas pela Célula da Educação Especial (CEDESP) da Coordenadoria

---

<sup>3</sup> Para identificação, cada distrito educacional foi nomeado como A, B, C, D, E e F, sendo cada uma das cinco escolas selecionadas em cada distrito classificadas em 1, 2, 3, 4 e 5. A combinação de cada letra e o número identifica as instituições pesquisadas.

<sup>4</sup> Grupo criado junto ao Ministério Público do Ceará, sob Portaria-PA Nº 07/2016 de 27 de julho de 2016, e renovado pela Portaria Nº 11/2017 de 9 de novembro de 2017

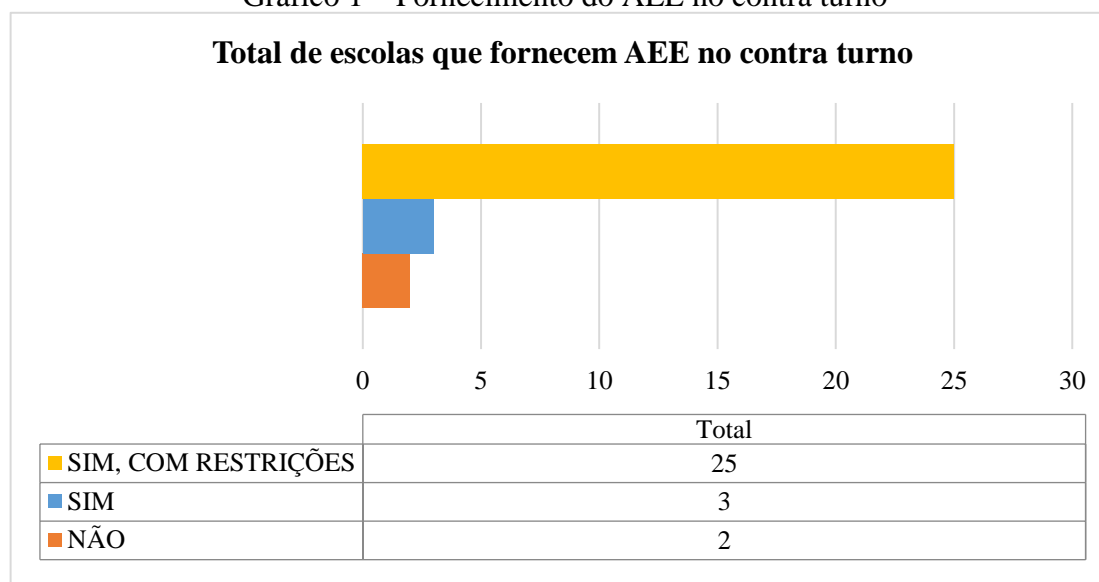
do Ensino Fundamental (COEF) por meio de resposta a ofícios relacionadas à realização das estratégias do PME 2015-2025 e pronunciamentos em atas de audiência<sup>5</sup>.

### Resultados e discussão.

Em relação ao acesso ao AEE, de início, 28 das escolas investigadas afirmaram possuir SRM, sendo que as duas escolas sem tal estrutura informaram que encaminhavam os alunos para outra instituição. Ademais, das 28 escolas que afirmaram contar com a estrutura de SRM, em 13 relatou-se que há o fornecimento do AEE a estudantes com deficiência de outras instituições, sendo que o total de estudantes recebidos totaliza o montante de 91. Tal quantitativo não está contabilizado no total de estudantes matriculados nas escolas investigadas, dado que sua matrícula foi efetivada em outras instituições.

No que se refere à exigência de laudos médicos, detectou-se que sete das escolas apenas fornecessem o AEE com a apresentação de laudo pelo estudante com vistas a comprovar que este pertence ao público-alvo do atendimento. Um segundo ponto de análise no quesito de acesso diz respeito à oferta do AEE no contra turno. Questionadas sobre esse aspecto, apenas três das escolas responderam afirmativamente, enquanto 25 reportaram que, apesar de o atendimento ser feito usualmente no contra turno, há restrições.

Gráfico 1 – Fornecimento do AEE no contra turno



Fonte: Grupo de Trabalho Educação Inclusiva, 2017.

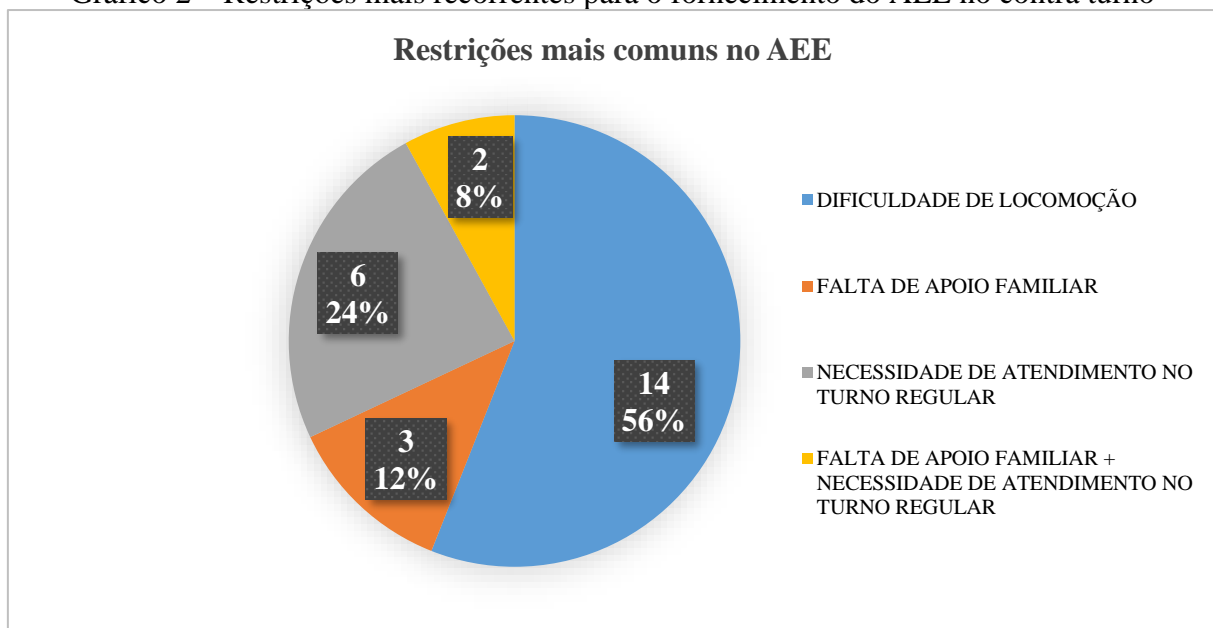
Quanto à natureza de tais restrições, as mais comuns foram as seguintes:

<sup>5</sup> A autorização para o uso de tais informações consta nos Termos de Anuência existentes em Anexos A e B deste trabalho.



dificuldade de locomoção no período inverso ao da escolarização, em virtude de impossibilidade de familiares conduzirem os estudantes com deficiência à escola ou da ausência de transporte escola neste período; falta de apoio familiar, em face da ausência de proatividade para levar os estudantes com deficiência ao atendimento; e necessidade de atendimento no turno regular, por orientação da SME, no sentido de prestar o serviço na sala de aula comum, notadamente para alunos autistas ou com deficiência intelectual, ou por ausência de profissionais de apoio.

Gráfico 2 – Restrições mais recorrentes para o fornecimento do AEE no contra turno



Fonte: Grupo de Trabalho Educação Inclusiva, 2017.

Alguns relatos específicos destacam as dificuldades enfrentadas pelas escolas no atendimento no contra turno. Na escola E1, por exemplo, reportou-se que no caso de atendimento de determinados estudantes com autismo e paralisia cerebral, o AEE é feito no turno, substituindo, quando fornecido, o ensino regular, em virtude da alta demanda por atendimentos, de sorte que a própria escola decidiu manejar os casos considerados mais delicados. Na instituição F3, reportou-se que há estudante cego que recebe AEE no turno por não existir intérprete ou profissional de apoio, de forma que a professora do AEE fornece o serviço na sala de SRM no turno regular. Ainda, na escola D2, informou-se que a professora do AEE é sobrecarregada ao fazer as vezes de profissional de apoio, em virtude da demanda não suprida por este, relatando ainda que tal situação prejudica o atendimento dos estudantes no contra turno.

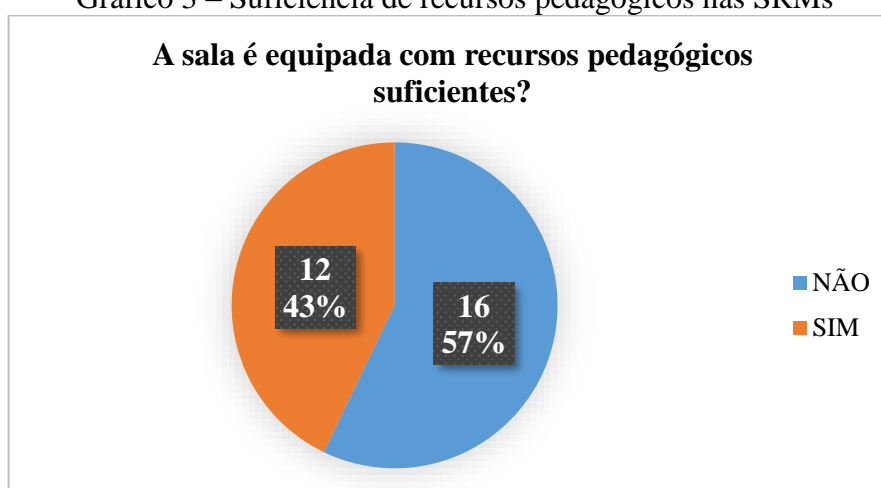
Curiosamente, no documento intitulado “Orientações Pedagógicas para o



Desenvolvimento do Trabalho nas Salas de Recursos Multifuncionais/Atendimento Educacional Especializado”, produzido pela SME, há a explicação de que o AEE dos estudantes do ensino fundamental pode acontecer na SRM ou na sala de aula comum, mediante parceria entre professores. Ademais, em tal documento, há referência explícita a possibilidade de atendimento de alunos com transtornos globais do desenvolvimento, preferencialmente, no contexto da sala comum, visando contribuir para sua efetiva participação nas atividades e na rotina escolar. No entanto, tais orientações não encontram reverberação nas notas técnicas, pareceres e resoluções do MEC acerca da matéria.

Quanto às condições da oferta do AEE, como apontado, as SRM cumprem um papel importante na promoção da inclusão, ao possibilitarem o fornecimento de atendimento das demandas individualizadas de apoio, de sorte que a qualidade de suas estruturas deve ser condizente com o relevante papel desempenhado. Neste sentido, averiguou-se nas escolas investigadas a percepção dos entrevistados acerca das condições das SRM, questionando-se, inicialmente, pela existência ou inexistência de suficiência dos recursos pedagógicos. Conforme se infere de gráfico abaixo, 16 escolas apontaram não possuir tais recursos de maneira avaliada como suficiente, enquanto doze reportaram que tais recursos se apresentam suficientes. Cumpre destacar que, na resposta deste quesito, o grupo entrevistado esteve livre para definir tanto o que se entende por “recursos pedagógicos” quanto por suficiência.

Gráfico 3 – Suficiência de recursos pedagógicos nas SRMs



Fonte: Grupo de Trabalho Educação Inclusiva, 2017.

Além da suficiência de recursos, a percepção dos entrevistados acerca da estrutura física e arquitetônica da SRM também restou interpelada na investigação. Sobre isto, questionou-se primeiramente sobre a existência de contraste entre as cores do piso, paredes e móveis da sala em questão, obtendo-se a quase totalidade das SRM das escolas não conta com

este requisito de acessibilidade (26 do total de 30), enquanto em apenas 2 se reportou que este recurso está presente.

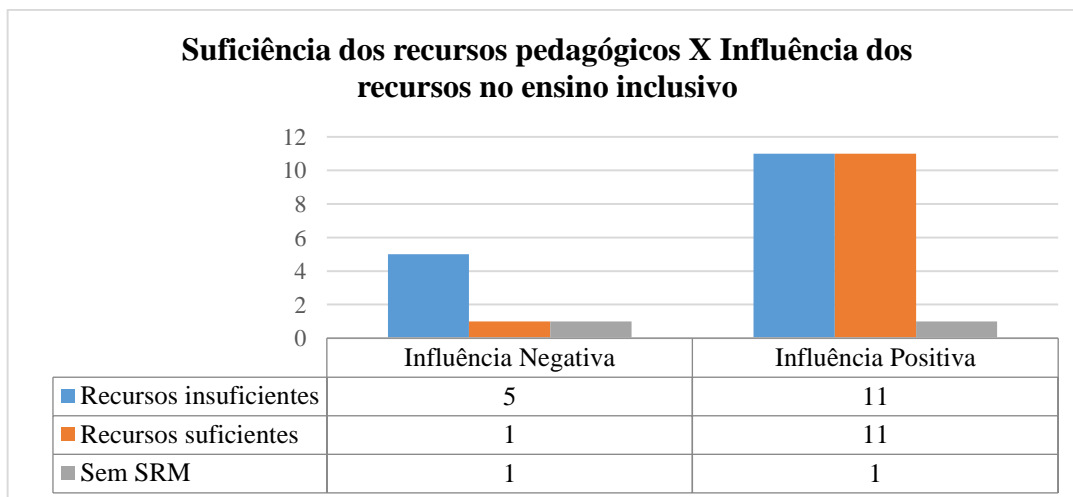
Veja-se que em todas as escolas investigadas nas quais estão matriculados estudantes com baixa visão, reportou-se a inexistência de contraste entre as cores de pisos, paredes e móveis. A inexistência deste fator, já identificada em outras pesquisas como geradora de problemas para questões de acessibilidade em SRM (COSTA, 2014, p.97-17), impacta a qualidade da estrutura deste espaço, na medida em que o contraste permite o entendimento de diferentes planos e níveis, possibilitando, assim, a orientação espacial.

Quanto à disposição do espaço dentro da SRM, 10 (36%) escolas afirmaram possuir espaço entre as mesas de atendimento e separação entre os ambientes, enquanto 18 (64%) escolas afirmaram não dispunham de tal estrutura, de forma que em 20 escolas a SRM consiste em um compartimento único para atendimento, planejamento e realização de todos os tipos de atividades. Veja-se que especificamente em duas escolas, reportou-se que a SRM possui dimensões reduzidas, fazendo-se necessária uma ampliação.

Mesmo que compostas por um único cômodo, 22 (79%) das escolas não reportaram existência de obstáculos para a aproximação de pessoas em cadeira de rodas, de forma que apenas 6 escolas relataram tal problemática. É preciso destacar que o estado da SRM ou de recursos pedagógicos multifuncionais foi citada em 23 escolas como um fator de influência positiva na qualidade do ensino inclusivo, configurando-se este caractere como o mais mencionado nas escolas investigadas. Apenas em 7 escolas se considerou o estado da SRM ou dos recursos pedagógicos multifuncionais como uma influência negativa na qualidade do ensino, enquanto em nenhuma o referido fator foi reportado como indiferente na qualidade do ensino, o que indica sua relevância.

Por outro lado, faz-se necessário perceber que, das 16 escolas que relataram insuficiência de recursos multifuncionais, apenas 5 relataram referida insuficiência como negativa na qualidade do ensino inclusivo, enquanto 11 entenderam que tais recursos, ainda que insuficientes, configuram uma influência positiva. Ou seja, mesmo reconhecendo a insuficiência dos recursos multifuncionais, as escolas entendem, no geral, que o estado destes é positivo na qualidade do ensino inclusivo. Tal cenário pode qualificar-se como um indicativo de que, apesar da acentuada carência, há um entendimento de que estes recursos são essenciais para a manutenção da qualidade da inclusão nas escolas.

Gráfico 4 – Relação entre a existência ou suficiência de recursos multifuncionais e a influência na inclusão



Fonte: Grupo de Trabalho Educação Inclusiva, 2017.

## Conclusões

Diante do panorama apresentado, é possível tecer considerações importantes sobre a política de educação inclusiva de Fortaleza no que concerne ao atendimento Educacional Especializado. Ainda que a ampliação da quantidade de salas de recursos multifuncionais seja digna de nota, é de se destacar que as condições para o atendimento realizado nesses espaços ainda precisa de maiores investimentos.

A existência de escolas que negam o atendimento com base em ausência de laudo médico revela a persistência de práticas excludentes na rede municipal, sendo ponto que exige mais atenção dos responsáveis pela política pública em apreço, de forma a verificar se as orientações porventura fornecidas são de fato cumpridas. Ademais, o atendimento no contra turno é flagrante exceção na rede, em descumprimento do que determina a legislação e ao que orienta a noção de educação inclusiva, discutida na introdução, devendo o Poder Público do município revisitar as orientações expedidas, garantindo que o AEE seja realizado no turno adequado.

Garantir o acesso, tanto formal quanto materialmente ao AEE é requisito imperioso para o fortalecimento da inclusão nos sistemas de ensino, cabendo à administração municipal disponibilizar formas de acesso ao AEE para os alunos interessados que dependam de transporte escolar para seu deslocamento, e, diante da dificuldade apresentada para o trabalho com a família desses estudantes, revela-se como fundamental uma melhor articulação com estas para garantir que possam estar plenamente informados sobre as condições de oferta e os benefícios do atendimento especializado.

## Referências





ADRIANO ARAÚJO, Luana. **Os desafios para a efetivação do direito à educação inclusiva: igualdade, diferença e deficiência nas Escolas Públicas Municipais de Fortaleza(CE).** 2018. 392p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>> . Acesso em: 16.nov.2013.

\_\_\_\_\_. MEC. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC, 2008a.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. 2008b. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm)> . Acesso em: 16 abr.2018.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Brasília, DF: MEC, 2009<sup>a</sup>. Disponível em:<[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)>. Acesso em 16 de abr. 2018.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação especial, o Atendimento Educacional especializado e dá outras providências. 2011a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm)>. Acesso em: 16 abr. 2018.

BUENO, J. G. S. **As pesquisas e a produção do conhecimento em educação especial: as investigações sobre políticas de educação especial no Brasil.** Distúrbios da Comunicação, v.24, n.3, p. 285-297, 2012. Disponível em:<<https://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/view/13144>>. Acesso em: 15 de maio 2018.

CARVALHO, E. N. S. **Educação especial e inclusiva no ordenamento jurídico brasileiro.** *Revista Educação Especial*, Rio de Janeiro, v.26, n.46, p.261-276, 2013. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 22 abr. 2018.

COSTA, Silvia Kimo; SILVA JUNIOR, Milton Ferreira da. **Dispositivos Políticos, aspectos arquitetônicos de instituições de ensino e formas de inclusão e exclusão social na territorialidade sul baiana.** *Revista Oculum Ensaios*, v. 11; n. 1; 2014, pp. 97-117. Disponível em:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=351732218007>>. Acesso em: 18 de abr. 2018.

HARLOS, Franco Ezequiel; DENARI, Fátima Elisabeth; ORLANDO, Rosimeire Maria. **Análise da estrutura organizacional e conceitual da educação especial brasileira (2008-2013).** *Rev. bras. educ. espec.*, Marília, v. 20, n. 4, p. 497-512, Dez. 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382014000400003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382014000400003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 22 de abr. 2018.



**CINTEDI**

**ANEXO A**

**AUTORIZAÇÃO DE USO DE DADOS –  
SME**



Prefeitura de  
**Fortaleza**  
Secretaria Municipal  
da Educação


**Termo de Anuência**

A Secretaria Municipal da Educação está de acordo com a execução do projeto de pesquisa acerca da qualidade do ensino educacional inclusivo, coordenado pela pesquisadora mestranda Luana Adriano Araújo, vinculada à Pós-Graduação do Curso de Direito da Universidade Federal do Ceará e pela pesquisadora Professora Doutora Beatriz Rêgo Xavier, vinculada ao corpo docente da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Ceará, ambas coordenadoras do Árvore-ser (Grupo de Estudos Aplicados em Direito das Pessoas com Deficiência), formalizado na Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Ceará sob o código CH.2016.PJ.0113 .

O referido projeto de pesquisa é reconhecido pela Portaria-PA nº 07/2016, de 27 de julho de 2016, a qual constitui Grupo de Trabalho, integrado, inicialmente, pelo Árvore-ser/UFC e pelo Ministério Público do Estado do Ceará, tendo por desiderato averiguar a qualidade e a eficácia dos serviços educacionais prestados às crianças e aos adolescentes com deficiência no município de Fortaleza.

Este órgão assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa no âmbito das instituições educacionais vinculadas a esta Secretaria, autorizando a utilização dos dados colhidos no curso das atividades do Grupo de Trabalho para fins de pesquisa. Declaramos conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução 466/2012 do CNS. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados.

Fortaleza/CE, 16 de Junho de 2014

  
Antonia Dalila Saldanha de Freitas  
Secretária Municipal da Educação

▶ Avenida Desembargador Moreira, 2875 • Dionísio Torres • CEP 60.170-002 Fortaleza, Ceará, Brasil  
85 3459-5900

(83) 3322.3222  
contato@cintedi.com.br  
**www.cintedi.com.br**



**CINTEDI**

**ANEXO B**

**AUTORIZAÇÃO DE USO DE DADOS –  
MP/CE**



**MPCE**  
Ministério Público  
do Estado do Ceará

**NÚCLEO DE DEFESA DA EDUCAÇÃO  
16ª PROMOTORIA DE JUSTIÇA CÍVEL**

**Termo de Anuência**

A 16ª Promotoria de Justiça Cível, do Ministério Público do Estado do Ceará, está de acordo com a execução do projeto de pesquisa acerca da qualidade do ensino educacional inclusivo, coordenado pela pesquisadora mestranda Luana Adriano Araújo, vinculada à Pós-Graduação do Curso de Direito da Universidade Federal do Ceará e pela pesquisadora Professora Doutora Beatriz Rêgo Xavier, vinculada ao corpo docente da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Ceará, ambas coordenadoras do Árvore-ser (Grupo de Estudos Aplicados em Direito das Pessoas com Deficiência), formalizado na Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Ceará sob o código CH.2016.PJ.0113 .

O referido projeto de pesquisa é reconhecido pela Portaria-PA Nº 07/2016 de 27 de julho de 2016, a qual constitui Grupo de Trabalho, integrado, inicialmente, pelo Arvore-ser/UFC e pelo Ministério Público do Estado do Ceará, tendo por desiderato averiguar a qualidade e a eficácia dos serviços educacionais prestados às crianças e aos adolescentes com deficiência no município de Fortaleza.

Eu, Elizabeth Maria Almeida de Oliveira, presidente do Procedimento Administrativo Nº 2016/364556, em face do qual está formalizado referido Grupo de Trabalho, autorizo a utilização das informações colhidas no curso das atividades do Grupo de Trabalho para fins de pesquisa. Declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução 466/2012 do CNS. Esta instituição está ciente de suas coresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados

Fortaleza/CE, 13 de junho de 2017

  
Elizabeth Maria Almeida de Oliveira

Promotora de Justiça da 16ª Promotoria de Justiça Cível

**NÚCLEO DE DEFESA DA EDUCAÇÃO  
16ª PROMOTORIA DE JUSTIÇA CÍVEL**  
Rua Assunção, 1242 – José Bonifácio. CEP.: 60.050-011. Fortaleza-CE. Tel.: 3452-1541  
E-mail institucional: 16pmjcciv@mpce.mp.br

(83) 3322.3222

contato@cintedi.com.br

[www.cintedi.com.br](http://www.cintedi.com.br)