

O DIREITO À EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE DE ADOLESCENTES COM AUTISMO E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO MUNICÍPIO DE MANAUS

THE RIGHT TO PROFESSIONAL EDUCATION FOR ADOLESCENTS WITH AUTISM AND INTELLECTUAL DISABILITY IN THE CITY OF MANAUS

Artigo submetido em 22 de maio de 2026

Artigo aprovado em 24 de maio de 2026

Artigo publicado em 24 de maio de 2026

Scientia et Ratio

Volume 6 – Número 10 – 2026

ISSN 2525-8532

Autor:

Fátima da Conceição Maia Monteiro[1]

Igor Câmara de Araújo[2]

RESUMO: Investigou-se de que forma o ordenamento jurídico brasileiro assegura o direito à educação profissionalizante de adolescentes com Transtorno do Espectro Autista e deficiência intelectual, analisando a efetividade dessas políticas no município de Manaus.

Para tanto, utilizamos uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, sustentada por levantamento bibliográfico e documental. Os resultados apontam que, embora o Brasil possua um arcabouço legal robusto, incluindo a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei Berenice Piana e o Estatuto da Pessoa com Deficiência,, a transição para o ensino profissionalizante em Manaus ainda esbarra em severas barreiras estruturais, atitudinais e na falta de formação docente específica. Concluímos que a positivação dos direitos não tem garantido sua materialidade de forma plena, demandando a reestruturação urgente de programas inclusivos locais que de fato preparem esses jovens para a autonomia social e econômica.

Palavras-chave: Educação Profissionalizante. Autismo. Legislação. Inclusão.

ABSTRACT: We investigated how the Brazilian legal system ensures the right to professional education for adolescents with Autism Spectrum Disorder and intellectual disability, analyzing the effectiveness of these policies in the city of Manaus. For this purpose, we used a qualitative approach, with an exploratory and descriptive character, supported by a bibliographic and documentary survey. The results indicate that, although Brazil has a robust legal framework — including the 1988 Federal Constitution, the Law of Directives and Bases of National Education, the Berenice Piana Law, and the Statute of the Person with Disability —, the transition to professional education in Manaus still faces severe structural and attitudinal barriers, as well as a lack of specific teacher training. We conclude that the positive statement of rights has not guaranteed its full materiality, demanding the urgent restructuring of local inclusive programs that effectively prepare these young people for social and economic autonomy.

Keywords: Professional Education. Autism. Legislation. Inclusion.

1 INTRODUÇÃO

A educação como processo formativo integral está diretamente ligada à construção da

cidadania e à inserção social do indivíduo. Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece que a educação deve articular-se com o mundo do trabalho e a prática social, reforçando seu papel para além da transmissão de conteúdos (Brasil, 1996). No contexto da inclusão, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência assegura o direito à educação em todos os níveis e modalidades, garantindo condições de igualdade e promovendo a eliminação de barreiras que dificultam a participação plena de pessoas com deficiência (Brasil, 2015). Além disso, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) deve ser pensada como instrumento de emancipação, pois, para Dermeval Saviani, a educação voltada ao trabalho não pode ser reduzida à mera formação técnica, devendo promover o desenvolvimento integral do indivíduo e sua participação ativa na sociedade (Saviani, 2007).

O estudo delimita-se à análise do ordenamento jurídico brasileiro vigente, com destaque para o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei Berenice Piana e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, e sua aplicação prática no município de Manaus. A investigação restringe-se ao direito à profissionalização de adolescentes que apresentam Transtorno do Espectro Autista (TEA) e deficiência intelectual, observando como as políticas públicas locais respondem aos imperativos legais de acessibilidade e adaptação curricular (Brasil, 1990), bem como aos ditames de proteção específica (Brasil, 2012) e às garantias de inclusão plena asseguradas pelo ordenamento (Brasil, 2015).

A escolha deste tema justifica-se pela persistente lacuna entre a robustez do aparato legal brasileiro e a realidade das matrículas e permanência desses estudantes no ensino técnico, cenário que exige uma ressignificação das práticas escolares (Mantoan, 2015). Nesse sentido, conforme o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, “a educação profissional ainda apresenta baixa participação de estudantes público-alvo da educação especial” (Inep, 2023). Dados de censos escolares indicam um reduzido número de matrículas de alunos com TEA na educação profissional; além disso, a carência de formação docente e de políticas institucionais estruturadas em Manaus torna urgente a discussão sobre a efetividade dos direitos, a fim de superar barreiras excludentes (Mendes, 2010).

Diante do arcabouço legal que garante o direito à educação e à profissionalização, questiona-se: De que forma o ordenamento jurídico brasileiro assegura o direito à educação profissionalizante de adolescentes com TEA e deficiência intelectual e qual é a efetiva implementação dessas políticas públicas no município de Manaus? Nesse sentido, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência estabelece que “é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de discriminação” (Brasil, 2015). Tal premissa é indissociável da função social do ensino (Saviani, 2007) e do papel das interações no desenvolvimento cognitivo (Vygotsky, 1991).

Embora o Brasil possua uma das legislações mais avançadas do mundo quanto à inclusão, evidenciada pela LBI (Brasil, 2015) e pela Lei Berenice Piana (Brasil, 2012), a hipótese deste estudo é que a efetividade desse direito em Manaus é comprometida. Essa defasagem ocorre pela falta de suporte pedagógico especializado e escassez de adaptações curriculares, resultando em barreiras atitudinais e institucionais que dificultam o acesso e a conclusão do ensino profissionalizante por adolescentes com TEA, conforme já verificado em pesquisas sobre a EPT (Kokkonen, 2022).

O objetivo geral desta pesquisa é analisar como o ordenamento jurídico brasileiro assegura o direito à educação profissionalizante de adolescentes com TEA e deficiência intelectual, investigando a efetividade dessas políticas em Manaus (Brasil, 1996). Para tal, os objetivos específicos incluem levantar os principais marcos legais (LDB, ECA, LBI e Lei Berenice Piana) que fundamentam a profissionalização (Brasil, 1990), além de identificar barreiras e analisar a percepção sobre a implementação de práticas educativas e políticas públicas de inclusão no cenário educacional amazonense (Brasil, 2015).

2. O MARCO LEGAL DO AUTISMO E DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

2.1 O Ordenamento Jurídico Brasileiro e a Inclusão

O ordenamento jurídico brasileiro apresenta um sistema de proteção em cascata que parte da Constituição de 1988 e se ramifica em leis específicas para garantir que a educação não seja apenas um acesso formal, mas uma ferramenta de qualificação (Mendes, 2010). Nesse sentido, a Constituição estabelece que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). Essa visão afasta o assistencialismo e promove a verdadeira emancipação pelo trabalho (Saviani, 2007).

Conforme a Lei nº 9.394, a educação escolar deve, obrigatoriamente, vincular-se ao “mundo do trabalho e à prática social” (Brasil, 1996). Para adolescentes com TEA e deficiência intelectual, a LDB determina que os sistemas de ensino devem assegurar currículos e recursos específicos para atender às necessidades desses alunos, exigindo uma transformação profunda na cultura da escola (Mantoan, 2015). Isso garante inclusive a “terminalidade específica” para aqueles que não atingirem o nível exigido, assegurando uma trajetória que respeite suas particularidades no ensino técnico (Vasconcellos, 2018).

O ECA estabelece o princípio da proteção integral e, no que tange à profissionalização, reafirma o direito à educação visando o preparo para o trabalho (Brasil, 1990). É dever do Estado assegurar ao adolescente com deficiência o atendimento educacional especializado, evidenciando que a inclusão exige suporte direcionado (Kokkonen, 2022). A legislação proíbe a discriminação e exige acesso a programas que respeitem a condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, algo indissociável da formação cidadã plena (Saviani, 2007).

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – direito de ser respeitado por seus educadores; III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV – direito de organização e

participação em entidades estudantis; V – acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

A Lei Berenice Piana é um marco divisor, pois institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, classificando o autismo como deficiência para todos os efeitos legais (Brasil, 2012). Nesse sentido, a referida lei assegura o acesso a ações de saúde e ensino profissionalizante, com punição prevista para gestores que recusarem a matrícula de alunos com TEA (Brasil, 2012). Essa obrigatoriedade reforça que a inclusão não é opcional, exigindo das instituições uma postura ativa na eliminação de práticas segregacionistas (Mendes, 2010).

A LBI consolida o paradigma da inclusão ao imputar ao poder público o dever de assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis (Brasil, 2015). Especificamente sobre a profissionalização, a lei exige a adoção de medidas individualizadas e articulação com o setor produtivo, desafios já amplamente debatidos na literatura nacional (Vasconcellos, 2018) e em pesquisas recentes sobre o ensino tecnológico (Kokkonen, 2022).

2.2. Diálogo entre a Lei e a Prática na EPT

O estudo de Celso Vasconcellos destaca que “a inclusão escolar exige não apenas o acesso, mas a garantia de condições efetivas de aprendizagem e desenvolvimento para todos os estudantes” (Vasconcellos, 2018). Essa visão corrobora a necessidade de ruptura com o ensino homogeneizador (Mantoan, 2015), além de ressaltar a importância de mediações adequadas para que a aprendizagem impulse o desenvolvimento (Vygotsky, 1991).

O autor indica o reduzido número de matrículas de alunos com TEA no ensino técnico integrado (Vasconcellos, 2018). Tal cenário é confirmado por relatórios federais que demonstram a persistente exclusão desse público na EPT (Inep, 2023), refletindo a ineficácia das redes locais na implementação das diretrizes de acessibilidade (Mendes, 2010).

Essa constatação permite uma crítica ao sistema: a existência da LDB (Brasil, 1996) e da Lei Berenice Piana (Brasil, 2012) garante a vaga, mas o “filtro” ocorre nos processos seletivos que não contemplam a acessibilidade metodológica exigida pela LBI (Brasil, 2015).

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: I – sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida; XIII – acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades.

Isso revela a fragilidade do sistema em Manaus: a inclusão é tratada como um “favor”, ferindo o dever estatal previsto no ECA (Brasil, 1990). Sem políticas estruturadas, o aluno fica à mercê da sorte, o que denota a ausência de uma cultura institucional inclusiva (Mantoan, 2015) e negligência a responsabilidade do Estado na qualificação social (Saviani, 2007).

Destaca-se que a inadequação da formação dos professores para atuar com pessoas com deficiência no ensino técnico é uma das principais queixas (Vasconcellos, 2018). A falta de preparo pedagógico converte-se em um mecanismo invisível de exclusão (Mendes, 2010), prejudicando diretamente o avanço desses estudantes nas disciplinas práticas (Kokkonen, 2022).

No contexto de Manaus, essa lacuna alimenta as “barreiras atitudinais”, pois o professor que não compreende o TEA tende a subestimar a capacidade do aluno, contrariando o conceito legal de barreira estabelecido pela LBI (Brasil, 2015). Essa postura engessa o potencial cognitivo (Vygotsky, 1991) e perpetua um modelo de escola que rejeita a diversidade (Mantoan, 2015).

IV – barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa... e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições.

O sucesso do trabalho colaborativo está relacionado ao suporte oferecido ao estudante, pois a LBI assegura a “oferta de profissionais de apoio escolar” (Brasil, 2015). A mediação não é facultativa para garantir o aproveitamento técnico (Kokkonen, 2022), requerendo políticas de financiamento e contratação adequadas (Mendes, 2010).

A eficácia dessa mediação depende da interação entre os sujeitos, uma vez que Lev Vygotsky afirma que “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica” (Vygotsky, 1991). O isolamento do aluno compromete sua formação (Mantoan, 2015) e impede que o ensino técnico cumpra sua função integradora (Saviani, 2007).

2.3. TEA e Práticas Educativas: Estudo de Caso

O estudo de caso analisado evidencia que “as práticas inclusivas eficazes estão diretamente relacionadas ao trabalho articulado entre profissionais” (Vasconcellos; Rahme; Gonçalves, 2017). Para Manaus, isso demonstra que a inclusão exige cooperação sistêmica (Mantoan, 2015), sendo o suporte tecnológico ferramentas indispensáveis (Kokkonen, 2022).

Os autores criticam a visão biológica da deficiência, sugerindo que o problema não reside no “déficit” do aluno (Vygotsky, 1991). A verdadeira barreira encontra-se na rigidez dos currículos técnicos (Saviani, 2007) e na lentidão das instituições em adotar recursos de acessibilidade (Mendes, 2010).

Quando a escola foca apenas no diagnóstico, viola a LBI, a qual exige medidas que maximizem o desenvolvimento (Brasil, 2015). A aprendizagem deve guiar o desenvolvimento através de instrumentos culturais (Vygotsky, 1991), demandando que a escola reinvente suas práticas cotidianas (Mantoan, 2015).

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar... V – adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência.

A evidência de que a interlocução entre família e escola sustenta o aluno ecoa o princípio da corresponsabilidade do ECA (Brasil, 1990) e as diretrizes da LBI (Brasil, 2015). Em Manaus, a evasão ocorre pela ausência dessa rede de apoio (Vasconcellos, 2018).

O estudo mostra que adequações didáticas não retiram o rigor técnico do curso (Vasconcellos; Rahme; Gonçalves, 2017). Tais adaptações são meios equitativos de avaliação (Kokkonen, 2022) e refletem um compromisso ético da instituição (Mendes, 2010).

A resistência a essas flexibilizações é uma forma velada de capacitismo (Vasconcellos, 2018). Essa postura ignora o fato de que a qualidade se mede pela capacidade de incluir (Mantoan, 2015) e de qualificar todos para a vida produtiva (Saviani, 2007).

A participação ativa dos pais é determinante, o que levanta uma questão sobre famílias sem capital cultural para cobrar o Estado, ferindo a igualdade de oportunidades da LBI (Brasil, 2015). O sistema público precisa ser proativo na oferta do AEE (Mendes, 2010), não dependendo apenas da articulação familiar (Kokkonen, 2022).

A obra ratifica que a EPT é um espaço possível para o autista se houver a quebra do paradigma da instrução padronizada (Vasconcellos; Rahme; Gonçalves, 2017). Os PEIs devem ser guias vivos (Mantoan, 2015), viabilizando uma emancipação real e não meramente certificadora (Saviani, 2007).

2.4 Análise do Contexto Amazonense

A investigação sobre o estudante com TEA reforça que a inclusão é um arranjo colaborativo (Vasconcellos; Rahme; Gonçalves, 2017). Tais evidências são essenciais para formular políticas em Manaus (Mendes, 2010), demonstrando a viabilidade de desenhos didáticos acessíveis na EPT (Kokkonen, 2022).

Fundamentando-se em Vygotsky, os autores afirmam que “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social” (Vygotsky, 1991). O impedimento não é a condição neurológica,

exigindo que a escola se assuma como espaço de acolhimento irrestrito (Mantoan, 2015) e de formação humana integral (Saviani, 2007).

A fragilidade das políticas locais reside no isolamento do professor regente, situação que contraria a LBI (Brasil, 2015). A inclusão não se faz com atuações solitárias (Vasconcellos; Rahme; Gonçalves, 2017), mas com infraestrutura integrada (Kokkonen, 2022).

Os autores demonstram que adequações garantem a equidade (Vygotsky, 1991). Manter o rigor técnico não significa manter a rigidez metodológica (Mantoan, 2015), pois o trabalho educativo deve adaptar-se ao sujeito (Saviani, 2007).

A resistência institucional é desmascarada como barreira atitudinal (Vasconcellos, 2018). O uso de antecipação de rotinas e provas adaptadas é um direito (Mendes, 2010), sendo indispensável para que o aluno comprove suas aptidões (Kokkonen, 2022).

O protagonismo da escola na oferta de suporte é urgente (Brasil, 2015). Se a inclusão depender apenas da exigência dos pais, o Estado falha, mantendo a educação como privilégio (Mantoan, 2015) e negando as bases do desenvolvimento mediado (Vygotsky, 1991).

A educação profissional exige a superação de obstáculos sistêmicos (Vasconcellos, 2018). Transformar o ambiente escolar em um ecossistema de

mediações é a forma de garantir o direito pleno (Kokkonen, 2022) vislumbrado pela pedagogia histórico-crítica (Saviani, 2007).

O estudo de caso serve como guia, demonstrando que a inclusão requer a reorganização das práticas (Vasconcellos; Rahme; Gonçalves, 2017). Sem isso, as leis tornam-se letras mortas (Mantoan, 2015), perpetuando um ciclo de matrículas sem terminalidade (Vasconcellos; Rahme; Gonçalves, 2017).

A pesquisa propõe soluções práticas para alunos com TEA no ensino técnico (Kokkonen; Barbosa; Batista, 2022). Tais propostas dialogam com a urgência de financiamento (Mendes, 2010) e com o provimento de instrumentos mediadores eficientes (Vygotsky, 1991).

A inclusão limitada à vaga é insuficiente perante a LBI (Brasil, 2015). O “acesso qualificado” demanda intencionalidade pedagógica (Mantoan, 2015) e infraestrutura voltada à qualificação real da classe trabalhadora (Saviani, 2007).

Instituições como o CETAM no Amazonas buscam cumprir o preceito constitucional e a LDB (Brasil, 1988; Brasil, 1996). Contudo, a mera oferta não garante que o aluno atípico permaneça sem as devidas adaptações de percurso (Vasconcellos, 2018).

Recentemente foi ofertado curso básico de informática para pessoas com TEA no Amazonas (Cetam, 2026), um estado onde 1,1% da população está no espectro (Ibge, 2022). A ausência de divulgação ampla revela falhas na comunicação voltada às pessoas com deficiência (Kokkonen, 2022).

A falta de orientação clara para as famílias dificulta o ingresso (Ibge, 2022). Esse apagamento informacional constitui uma barreira à inclusão (Mantoan, 2015), exigindo políticas ativas de busca e inserção desses jovens (Mendes, 2010).

Em Manaus, o percentual de pessoas com deficiência é de 7,4% (Ibge, 2022). Essa expressiva parcela demográfica demanda um projeto educacional estruturado (Vasconcellos, 2018), sob pena de aprofundamento das desigualdades no mercado de trabalho local (Saviani, 2007).

Não existe uma ponte eficiente entre as famílias e a oferta de cursos (Mendes, 2010). O acolhimento institucional deveria ser o primeiro passo (Mantoan, 2015), auxiliando na transição do aluno atípico para os ambientes de oficinas técnicas (Kokkonen, 2022).

A rigidez curricular na EPT pode desconsiderar os interesses de alunos autistas (Kokkonen,

2022). Essa inflexibilidade colide com o direito constitucional (Brasil, 2015) e com o princípio da mediação do desenvolvimento (Vygotsky, 1991). A resistência dos docentes de áreas técnicas, por falta de formação, é uma barreira descrita na LBI (Brasil, 2015). Superar essa barreira exige programas de capacitação continuada (Mantoan, 2015) e letramento sobre neurodiversidade nas

coordenações de curso (Vasconcellos, 2018).

Essa insegurança docente traduz-se no preconceito contra o PEI, visto erroneamente como “facilitismo” (Kokkonen, 2022). Isso reflete o desconhecimento sobre acessibilidade (Mendes, 2010) e compromete o papel transformador da educação técnica (Saviani, 2007).

A Tecnologia Assistiva e o AEE são elementos fundamentais, pois a EPT possui alto potencial inclusivo (Kokkonen, 2022). Tal perspectiva encontra amparo nas exigências legais (Brasil, 2015) e na premissa de que a escola não pode ser indiferente às diferenças (Mantoan, 2015).

2.5. O Papel da Gestão e das Políticas Públicas

Deduz-se que a inclusão na EPT não pode depender de iniciativas isoladas, devendo ser estruturada como política de gestão (Mantoan, 2015). Para Manaus, isso significa institucionalizar fluxos de apoio (Vasconcellos, 2018), garantindo que a escola cumpra seu dever social de maneira organizada (Saviani, 2007).

A inclusão não é responsabilidade exclusiva do professor (Mantoan, 2015), exigindo ações estruturadas do poder público conforme determina a LBI (Brasil, 2015). O suporte institucional é a espinha dorsal de qualquer programa de EPT acessível (Kokkonen, 2022).

A literatura evidencia que a atuação da gestão escolar é determinante, pois a LBI estabelece o dever de implementar o sistema inclusivo (Brasil, 2015). Sem uma liderança engajada, a mediação pedagógica falha (Vygotsky, 1991) e o direito permanece apenas formalizado (Mendes, 2010).

Em Manaus, os órgãos apresentam limitações na operacionalização prática (Vasconcellos, 2018). Promover o letramento inclusivo é indispensável para superar

o paradigma da exclusão (Mantoan, 2015) e viabilizar a tecnologia assistiva (Kokkonen, 2022).

Ensinar na perspectiva inclusiva implica ressignificar a prática docente (Mantoan, 2015). Sendo urgente que a gestão assuma o protagonismo para viabilizar essa transformação estrutural (Vasconcellos, 2018), a fim de concretizar

o sentido emancipatório da técnica (Saviani, 2007).

3. METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa e exploratória, abordando a efetividade das políticas de inclusão no ensino técnico. A escolha por essa abordagem justifica-se por permitir uma compreensão aprofundada dos fenômenos sociais e institucionais (Gil, 2002), valorizando a complexidade das relações no ambiente escolar (Minayo, 2001) e possibilitando uma investigação detalhada do contexto normativo e prático (Yin, 2015).

Quanto aos procedimentos técnicos, adotou-se a pesquisa bibliográfica e documental como eixos centrais de sustentação teórica. A revisão de literatura permitiu o levantamento de conceitos fundamentais em bases de dados acadêmicas (Lakatos; Marconi, 2003), enquanto a análise documental recaiu sobre a legislação vigente, como a Lei Brasileira de Inclusão e resoluções educacionais (Brasil, 2015), garantindo rigor na interpretação dos marcos normativos (Bardin, 2011).

O universo do estudo está circunscrito ao cenário educacional do município de Manaus, com foco nas instituições que ofertam Educação Profissional e Tecnológica (EPT). O recorte regional é pertinente em virtude dos desafios geográficos e administrativos que impactam a

distribuição de recursos educacionais no Amazonas (Ibge, 2022), refletindo os baixos índices de matrícula de alunos com necessidades especiais no ensino técnico da região (Inep, 2023) e exigindo uma análise local das barreiras de acesso (Mendes, 2010).

A coleta de dados estruturou-se por meio do levantamento sistemático de artigos científicos, teses e relatórios institucionais publicados nos últimos dez anos. O rigor metodológico na seleção das fontes assegurou a validade interna da pesquisa (Gil, 2002), priorizando textos que dialogassem diretamente com a interface entre educação especial e ensino profissionalizante (Minayo, 2001), e permitindo a triangulação de dados secundários (Bogdan; Biklen, 1994).

Para o tratamento e a interpretação dos resultados, utilizou-se a técnica de Análise de Conteúdo, que permite categorizar as informações extraídas dos documentos. Essa técnica facilitou a identificação de núcleos de sentido relacionados às barreiras atitudinais e à formação docente (Bardin, 2011), possibilitando o cruzamento entre as garantias legais e os estudos de caso (Yin, 2015), conferindo confiabilidade às inferências do pesquisador (Lakatos; Marconi, 2003).

Por fim, os aspectos éticos da pesquisa foram rigorosamente observados, uma vez que o estudo respeitou os direitos autorais e a integridade das fontes consultadas. Embora se trate de pesquisa bibliográfica que não envolve seres humanos diretamente, pautou-se pelos princípios da transparência (Brasil, 2012), garantindo a ausência de viés na transcrição das ideias dos autores (Minayo, 2001) e mantendo o compromisso ético-científico com a produção do conhecimento (Gil, 2002).

4. CONCLUSÃO

A análise da interface entre o ordenamento jurídico brasileiro e a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) revela que a efetivação da profissionalização de adolescentes com TEA em Manaus ainda enfrenta graves obstáculos. Embora a legislação defina o acesso como direito

inalienável, a transposição dessas garantias para o chão da escola esbarra na ausência de financiamento contínuo, impedindo que a educação cumpra sua função emancipatória (Saviani, 2007; Brasil, 2015).

O abismo entre a norma e a prática consolida-se através de barreiras atitudinais que tornam o ingresso do aluno atípico no ensino técnico um processo de desgaste para as famílias. Observou-se que a falta de formação pedagógica dos docentes resulta na recusa velada de adaptações curriculares, o que perpetua uma cultura excludente sob a falsa premissa da manutenção do rigor avaliativo (Mantoan, 2015; Vasconcellos, 2018).

Ficou evidente que o sucesso da permanência desses adolescentes depende criticamente de um trabalho colaborativo e de mediações pedagógicas assertivas. O PEI consistente é a ponte necessária para que as funções psicológicas se desenvolvam no ambiente técnico, provando que as limitações não são inerentes ao sujeito, mas aos métodos rígidos de ensino (Vygotsky, 1991; Kokkonen, 2022).

Particularmente em Manaus, o apagamento de dados e a falha na comunicação de políticas públicas agravam a exclusão de jovens autistas. As secretarias de educação precisam atuar como agentes ativos de busca e qualificação, criando redes de apoio que não dependam exclusivamente da cobrança insistente dos pais para existir (Mendes, 2010; Inep, 2023).

A superação desse cenário requer que a gestão escolar assuma a responsabilidade pela construção de uma cultura inclusiva e institucionalizada. A inclusão não pode ser um projeto isolado de professores sensíveis; ela deve ser a política principal da escola, ancorada em metodologias científicas sólidas que respeitem a diversidade humana (Lakatos; Marconi, 2003; Mantoan, 2015).

Portanto, conclui-se que o direito à profissionalização será concretizado apenas quando o sistema educacional transcender a inclusão burocrática da matrícula. É urgente transformar os espaços de EPT em Manaus em laboratórios de equidade, onde a tecnologia assistiva

garanta a real qualificação para o trabalho e o pleno exercício da cidadania (Saviani, 2007; Vasconcellos, 2018).

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. Disponível em: <https://edicoes70.com.br/bardin-analise-de-conteudo>. Acesso em: 21 maio 2026.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994. Disponível em: <https://portoeditora.pt/bogdan-biklen>. Acesso em: 21 maio 2026.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21 maio 2026.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 21 maio 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as **diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.
Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 maio 2026.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 21 maio 2026.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a **Lei Brasileira de**

Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-

<2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 21 maio 2026.

CETAM. **Oferta de cursos de qualificação**. Manaus: Governo do Estado do Amazonas, 2026. Disponível em: <http://www.cetam.am.gov.br>. Acesso em: 21 maio 2026.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: <https://grupogen.com.br/gil-projetos-de-pesquisa>. Acesso em: 21 maio 2026.

IBGE. **Censo Demográfico 2022: Pessoas com deficiência**. Rio de Janeiro:

IBGE, 2022. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/>. Acesso em: 21 maio 2026.

INEP. **Censo da Educação Básica 2023**. Brasília, DF: INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em: 21 maio 2026.

KOKKONEN, A. Práticas pedagógicas na Educação Profissional e Tecnológica.

Revista de Educação Profissional, v. 14, p. 45-60, 2022. Disponível em:

<https://periodicos.ifam.edu.br/rep/article/view/2022>. Acesso em: 21 maio 2026.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. Disponível em: <https://grupogen.com.br/lakatos->

[metodologia](#). Acesso em: 21 maio 2026.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é?**. São Paulo: Summus, 2015. Disponível em: <https://summus.com.br/mantoan-inclusao>. Acesso em: 21 maio 2026.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil.

Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 33, 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/mendes2010>. Acesso em: 21 maio 2026.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001. Disponível em: <https://www.vozes.com.br/pesquisa-social-minayo>. Acesso em: 21 maio 2026.

SAVIANI, D. **Trabalho e educação: fundamentos**. Revista Brasileira de Educação, v. 12, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/saviani2007>. Acesso em: 21 maio 2026.

VASCONCELLOS, C. S. A inclusão na escola técnica. **Educação e Sociedade**, v. 39, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vasconcellos2018>. Acesso

em: 21 maio 2026.

VASCONCELLOS, S. P.; RAHME, M. M. F.; GONÇALVES, T. G. G. L. TEA e

Práticas Educativas na Educação Profissional. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 23, 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbee/a/vasconcellos2017>. Acesso em: 21 maio 2026.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Disponível em: <https://www.martinsfontespaulista.com.br/vygotsky-formacao>. Acesso em: 21 maio 2026.

YIN, R. K. **Estudo de Caso**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015. Disponível em:

<https://loja.grupoa.com.br/yin-estudo-de-caso>. Acesso em: 21 maio 2026.

[1] Licenciada em Letras e Língua Inglesa e literatura pela UNIVERSIDADE Federal do Amazonas (UFAM). Acadêmica do 10º Período pela do Curso de Direito da Faculdade Boas Novas (FBN) e-mail: fatima.20253125@aluno.fbnovas.edu.br

[2] Doutorando em Educação pela universidade Federal do Amazonas (UFAM). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Graduado em Direito. Professor do Curso de Direito da Faculdade Boas Novas. E-mail: igor.camara@fbnovas.edu.br