

Educação preventiva e neurodiversidade: PROERD diante do TEA.

Preventive education and neurodiversity:
PROERD in the face of ASD.

Educación preventiva y neurodiversidad:
PROERD frente al TEA.

Tiago Osório

RESUMO

Este artigo analisa os desafios enfrentados pelo Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD) diante da crescente presença de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A pesquisa, realizada com 68 instrutores da Polícia Militar do Paraná, evidencia a ausência de capacitação específica para lidar com a neurodiversidade, o que compromete a participação plena desses alunos. Os resultados apontam dificuldades em comunicação, materiais didáticos e dinâmicas de grupo, além de sugerirem oficinas práticas, materiais adaptados e apoio institucional como caminhos de aprimoramento. Conclui-se que a atualização curricular do PROERD, com disciplinas voltadas ao TEA, é fundamental para alinhar o programa às políticas inclusivas e fortalecer sua relevância social.

Palavras-chave: PROERD; Transtorno do Espectro Autista; Inclusão Escolar; Formação Policial; Educação Preventiva.

ABSTRACT

This article analyzes the challenges faced by the Drug Abuse Resistance Education Program (PROERD) regarding the growing presence of students with Autism Spectrum Disorder (ASD). The study, conducted with 68 instructors from the Military Police of Paraná, highlights the lack of specific training to deal with neurodiversity, which compromises the full participation of these students. The results reveal difficulties in communication, teaching materials, and group dynamics, while suggesting practical workshops, adapted resources, and institutional support as improvement strategies. It is concluded that updating PROERD's curriculum with courses focused on ASD is essential to align the program with inclusive policies and strengthen its social relevance.

Keywords: PROERD; Autism Spectrum Disorder; School Inclusion; Police Training; Preventive Education.

RESUMEN

Este artículo analiza los desafíos enfrentados por el Programa Educativo de Resistencia a las Drogas y la Violencia (PROERD) ante la creciente presencia de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). La investigación, realizada con 68 instructores de la Policía Militar de Paraná, evidencia la falta de capacitación específica para abordar la neurodiversidad, lo que compromete la participación plena de estos alumnos. Los resultados señalan dificultades en la comunicación, los materiales didácticos y las dinámicas grupales, además de sugerir talleres prácticos, recursos adaptados y apoyo institucional como estrategias de mejora. Se concluye que la actualización curricular del PROERD, con asignaturas orientadas al TEA, es fundamental para alinear el programa con las políticas inclusivas y reforzar su relevancia social.

Palabras clave: PROERD; Trastorno del Espectro Autista; Inclusión Escolar; Formación Policial; Educación Preventiva.

INTRODUÇÃO

O Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD) consolidou-se como uma das principais iniciativas da Polícia Militar do Paraná (PMPR) voltadas à prevenção primária e à aproximação com a comunidade escolar. Inspirado no modelo norte-americano D.A.R.E., foi implementado no Brasil em 1993, e, desde então, tornou-se referência nacional em ações de prevenção ao uso de drogas e à violência. No Paraná, o programa teve seu início em 2000 e hoje alcança milhares de estudantes anualmente, integrando o calendário escolar e consolidando-se como política pública de segurança e educação preventiva.

A realidade das salas de aula brasileiras — e paranaenses em particular — apresenta um novo desafio: a presença cada vez mais significativa de estudantes diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essa diversidade cognitiva exige adaptações pedagógicas que o PROERD, em sua configuração atual, não contempla. Os policiais militares responsáveis pela aplicação do programa não recebem, em sua formação, disciplinas voltadas à neurodiversidade, o que limita sua capacidade de atender plenamente às necessidades desses alunos.

A literatura nacional sobre educação inclusiva reforça a urgência dessa discussão. Para Maria Teresa Mantoan, a escola inclusiva deve ser um espaço de acolhimento das diferenças, garantindo acesso, permanência e participação plena de todos os estudantes. Já Romeu Kazumi Sassaki argumenta que a inclusão é um processo social contínuo, que demanda preparo dos profissionais e políticas públicas capazes de assegurar a participação equitativa de todos. Nesse sentido, programas como o PROERD, que têm alcance massivo e impacto direto na formação cidadã, não podem se manter alheios às demandas da neurodiversidade.

No contexto do Paraná, uma consulta realizada com mais de 60 aplicadores do PROERD revelou percepções convergentes: embora reconheçam a relevância do programa, apontam dificuldades em lidar com estudantes neurodiversos, especialmente aqueles com TEA. Os resultados indicam que a ausência de conteúdos específicos sobre inclusão e autismo na formação policial compromete a efetividade das ações, gerando situações de exclusão involuntária e limitando o alcance social do programa.

Este artigo discute a urgência de incluir conteúdos específicos sobre autismo e inclusão nos cursos de formação do PROERD no Paraná, propondo que a atualização curricular seja um passo fundamental para que o programa cumpra sua função social de forma equitativa. Ao articular prevenção, cidadania e inclusão, o PROERD poderá consolidar-se não apenas como um programa de combate às drogas e à violência, mas também como uma política pública comprometida com a construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva.

A análise desenvolvida neste artigo fundamenta-se em revisão bibliográfica de autores nacionais que discutem educação inclusiva, como Mantoan e Sassaki, e em dados empíricos coletados por meio de formulário aplicado a mais de 60 policiais militares responsáveis pela execução do PROERD no Paraná. Essa combinação metodológica permite articular teoria e

prática, evidenciando tanto os fundamentos pedagógicos da inclusão quanto às percepções dos agentes que vivenciam cotidianamente os desafios da aplicação do programa.

O artigo está organizado em diversas seções¹: inicialmente discute os fundamentos da Educação Especial; em seguida aborda os princípios da Educação Inclusiva; depois apresenta a situação-problema do autismo no PROERD; analisa os impactos pedagógicos e sociais da ausência de preparo específico; descreve a metodologia e os resultados da pesquisa; e, por fim, desenvolve a discussão e a conclusão. Essa estrutura evidencia uma progressão que articula teoria, prática e percepção empírica, permitindo compreender tanto os fundamentos pedagógicos da inclusão quanto os desafios vivenciados pelos agentes responsáveis pela aplicação do PROERD.

Esse percurso é iniciado pela análise da Educação Especial, campo que historicamente passou de uma lógica segregadora para uma perspectiva de suporte integrado à escola regular, e que fornece a base teórica indispensável para compreender a necessidade de atualização curricular do PROERD.

EDUCAÇÃO ESPECIAL

A Educação Especial, historicamente concebida como um sistema paralelo de ensino voltado ao atendimento de pessoas com deficiências ou dificuldades significativas de aprendizagem, passou por profundas transformações ao longo das últimas décadas. Se em sua origem predominava uma lógica segregadora, centrada em espaços e metodologias específicas, hoje ela se apresenta como um campo de conhecimento e prática que deve atuar em estreita articulação com a escola regular. Essa mudança reflete não apenas avanços pedagógicos, mas também o reconhecimento social e político de que o direito à educação é universal e independe das condições individuais de cada estudante.

Autores como Glat, Pletsch e Fontes (2007)² destacam que a Educação Especial não deve ser entendida como um subsistema isolado, mas como um conjunto de metodologias, recursos e

¹ A opção por detalhar a estrutura já na introdução segue recomendações de clareza metodológica em trabalhos acadêmicos.

² Esses autores são referência nacional na defesa da Educação Especial como suporte permanente à escola regular.

estratégias que oferecem suporte permanente às escolas comuns. Nesse sentido, sua função é garantir que alunos com deficiências ou transtornos, como o Transtorno do Espectro Autista, tenham acesso a condições reais de aprendizagem, e não apenas oportunidades de socialização. A Educação Especial, portanto, complementa a Educação Inclusiva, fornecendo os instrumentos necessários para que a escola regular consiga responder às demandas específicas de cada aluno.

A legislação brasileira reforça esse entendimento. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), em seu artigo 59, estabelece que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: [...] III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns. (BRASIL, 1996)

Além disso, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) reafirma que o atendimento educacional especializado deve ser ofertado de forma complementar ou suplementar à escolarização, garantindo acessibilidade e recursos pedagógicos adaptados.

Já a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), em seu artigo 27, determina que: “A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida.”

No contexto do PROERD, essas diretrizes são particularmente relevantes. O programa, ao ser ministrado por policiais militares sem formação específica em neurodiversidade, acaba por reproduzir práticas que não contemplam plenamente as necessidades dos estudantes autistas. A ausência de disciplinas voltadas à Educação Especial na formação dos instrutores limita a capacidade de adaptação das atividades e compromete a participação equitativa desses alunos. Incorporar conteúdos de Educação Especial nos cursos de capacitação do PROERD não significa criar um modelo paralelo, mas sim fortalecer o programa com ferramentas pedagógicas que permitam atender à diversidade cognitiva presente nas salas de aula.

Assim, a Educação Especial deve ser vista como aliada estratégica na modernização do PROERD. Ao integrar seus saberes e práticas ao currículo de formação policial, a PMPR

reafirma seu compromisso com uma educação preventiva que seja, ao mesmo tempo, inclusiva e eficaz. Essa atualização não apenas amplia o alcance pedagógico do programa, mas também fortalece sua legitimidade social, posicionando-o como referência em políticas públicas que reconhecem e valorizam a diversidade.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Após discutir os fundamentos da Educação Especial, é necessário avançar para os princípios da Educação Inclusiva, que ampliam o debate para o direito universal de acesso e permanência escolar, garantindo que todos os estudantes participem efetivamente do processo de aprendizagem.

A educação inclusiva consolidou-se nas últimas décadas como um princípio fundamental das políticas educacionais brasileiras, sustentada pela ideia de que todas as crianças e adolescentes têm direito ao acesso e à permanência em escolas regulares, independentemente de suas condições cognitivas, físicas ou sociais. Mais do que uma diretriz normativa, trata-se de uma mudança cultural³ que exige da escola a capacidade de se reorganizar para atender à diversidade de seu alunado. Nesse contexto, não basta apenas matricular o estudante com deficiência ou com transtorno do espectro autista em uma turma comum; é necessário garantir que ele participe efetivamente das atividades e que tenha condições reais de aprendizagem.

Pesquisadores como Glat, Pletsch e Fontes (2007) defendem que a educação inclusiva não se resume à socialização, mas implica em remover barreiras pedagógicas e curriculares que dificultam o desenvolvimento acadêmico. A escola inclusiva, portanto, deve assumir o compromisso com o processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos, oferecendo suporte especializado e metodologias adaptadas. Essa perspectiva reforça que a inclusão não é uma concessão, mas um direito, e que a responsabilidade pela aprendizagem não pode ser transferida ao aluno, mas deve ser assumida pela instituição escolar.

³A mudança cultural mencionada reflete também compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006).

No caso do PROERD, a ausência de preparo específico dos instrutores para lidar com alunos autistas revela uma contradição com os princípios da educação inclusiva. Se a escola deve se adaptar para garantir equidade, o programa que nela se insere também precisa rever suas práticas. A formação policial, ao não contemplar disciplinas voltadas à neurodiversidade, perpetua um modelo excludente que limita a participação de estudantes com TEA. Essa lacuna compromete não apenas a eficácia pedagógica do PROERD, mas também sua legitimidade social, já que o programa se apresenta como instrumento de cidadania e convivência pacífica.

Reconhecer a necessidade de atualização curricular é, portanto, um passo decisivo para alinhar o PROERD às políticas inclusivas vigentes. A inclusão de conteúdos sobre autismo nos cursos de formação dos instrutores não deve ser vista como um acréscimo opcional, mas como parte integrante da missão institucional da PMPR. Ao assumir esse compromisso, a corporação reafirma seu papel como protagonista na construção de práticas educativas modernas, capazes de responder às demandas emergentes da sociedade e de garantir que todos os estudantes, sem exceção, possam participar plenamente das atividades escolares.

SITUAÇÃO-PROBLEMA: AUTISMO E O PROERD

Com os fundamentos estabelecidos, passa-se à análise da realidade concreta do PROERD frente ao autismo, evidenciando como as especificidades do TEA impactam diretamente as metodologias do programa.

O TEA caracteriza-se por padrões diferenciados de comunicação, interação social e processamento sensorial. Em sala de aula, essas especificidades podem dificultar a assimilação de conteúdos quando não há estratégias pedagógicas adequadas. Atividades que envolvem dinâmicas de grupo, estímulos visuais ou auditivos intensos⁴, tão comuns nas metodologias do PROERD, podem se tornar barreiras para a participação de estudantes autistas.

A ausência de preparo específico dos instrutores compromete a inclusão e pode resultar em exclusão involuntária ou em menor engajamento desses alunos. Essa lacuna não diminui a relevância institucional do PROERD, mas evidencia a necessidade urgente de atualização

⁴ Essas características são descritas em manuais clínicos como o DSM-5, que orienta diagnósticos do TEA.

curricular. A formação policial, ao não contemplar disciplinas voltadas à neurodiversidade, deixa de preparar o aplicador para lidar com uma realidade que já está presente nas salas de aula.

IMPACTOS PEDAGÓGICOS E SOCIAIS

A partir da situação-problema, emergem impactos pedagógicos e sociais que revelam as consequências da ausência de preparo específico dos instrutores, tanto para os estudantes quanto para a legitimidade social do PROERD.

A falta de preparo dos instrutores do PROERD para lidar com alunos autistas gera consequências que vão além da dimensão pedagógica. Quando atividades não são adaptadas, esses estudantes tendem a se afastar ou a participar de forma limitada, o que compromete o objetivo central do programa de promover cidadania e convivência pacífica.

Do ponto de vista social, a exclusão involuntária reforça estigmas e amplia a sensação de distanciamento dentro da sala de aula. Em vez de fortalecer vínculos, o programa corre o risco de acentuar desigualdades. Reconhecer essa lacuna, no entanto, abre espaço para ganhos institucionais significativos: ao investir em inclusão, a PMPR reafirma seu compromisso com a modernização e com a sensibilidade às demandas sociais emergentes.

METODOLOGIA

A presente pesquisa adota uma abordagem de caráter qualitativo e quantitativo, buscando compreender as percepções dos instrutores do PROERD acerca da inclusão de estudantes diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista nas atividades do programa. Para tanto, foi elaborado um questionário estruturado com sete questões, aplicado por meio da plataforma Google Forms.

O universo da pesquisa corresponde a aproximadamente 100 instrutores em atuação no Estado do Paraná. Foram obtidas 68 respostas válidas, que constituem a amostra consolidada considerada nesta análise.

Eixos de investigação

- Tempo de atuação dos instrutores;
- Contato com alunos autistas durante as atividades;
- Capacitação recebida para lidar com a neurodiversidade;
- Principais dificuldades enfrentadas em sala de aula;
- Sugestões de aprimoramento para tornar o programa mais inclusivo.

Limitações metodológicas

Os resultados refletem percepções individuais dos instrutores e não podem ser generalizados para todo o universo escolar. Ainda assim, oferecem tendências consistentes e relevantes para a análise crítica da inclusão de alunos autistas no PROERD.

RESULTADOS

Os dados coletados revelam que, embora a maioria dos instrutores possua experiência consolidada — com mais de cinco anos de atuação — essa vivência não se traduz em preparo específico para lidar com a neurodiversidade. O contato com alunos autistas é recorrente, mas não acompanhado de formação adequada, o que gera insegurança e limitações na condução das atividades.

Tabela 1 – Dados objetivos dos 68 respondentes

Eixo de análise	Dados dos 68 respondentes
Tempo de atuação	12 (18%) menos de 1 ano; 20 (29%) entre 1 e 5 anos; 36 (53%) mais de 5 anos
Contato com alunos autistas	40 (59%) frequentemente; 22 (32%) ocasionalmente; 6 (9%) nunca
Capacitação recebida	26 (38%) sim; 42 (62%) não
Principais dificuldades	24 (35%) comunicação; 20 (29%) materiais didáticos; 16 (24%) dinâmicas de grupo; 8 (12%) todas as opções/Outro
Participação dos alunos	22 (32%) na maioria das vezes; 30 (44%) parcialmente; 12 (18%) raramente; 4 (6%) nunca

Sugestões de aprimoramento	20 (29%) oficinas práticas; 18 (26%) materiais adaptados; 16 (24%) cursos rápidos; 14 (21%) apoio institucional/professor auxiliar
----------------------------	--

Fonte: elaboração própria.

DISCUSSÃO

A análise dos 68 instrutores confirma de forma robusta a ausência de preparo específico para lidar com estudantes autistas. Apesar da experiência consolidada da maioria, 62% nunca receberam capacitação voltada ao TEA, o que compromete a eficácia pedagógica e a legitimidade social do PROERD. Esse cenário dialoga diretamente com a crítica de Maria Teresa Mantoan, para quem a escola inclusiva deve garantir não apenas matrícula, mas participação plena de todos os estudantes⁵.

Os dados mostram que a participação dos alunos autistas é percebida como parcial ou rara por 62% dos instrutores, evidenciando barreiras estruturais. Essa percepção converge com a análise de Romeu Kazumi Sassaki, que entende a inclusão como processo social contínuo e dependente de preparo institucional. As dificuldades mais recorrentes concentram-se em comunicação (35%) e materiais didáticos (29%), seguidas por dinâmicas de grupo, confirmando a necessidade de remover barreiras pedagógicas, como defendem Glat, Pletsch e Fontes.

As sugestões de aprimoramento apontam para três eixos principais:

Oficinas práticas com especialistas;

Materiais adaptados que dialoguem com o conteúdo oficial;

Apoio institucional, como professores auxiliares ou parcerias com escolas.

Essas propostas não são apenas demandas individuais, mas indicam caminhos institucionais para alinhar o PROERD às diretrizes inclusivas vigentes. De fato, os resultados evidenciam o desalinhamento com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que assegura professores capacitados para integração de educandos com necessidades especiais; com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que prevê atendimento educacional especializado como

⁵ Expressão recorrente em Mantoan, que reforça a diferença entre inclusão formal e inclusão efetiva.

complementar; e com a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), que determina sistema educacional inclusivo em todos os níveis.

Portanto, a atualização curricular do PROERD não deve ser vista como crítica institucional, mas como oportunidade de evolução pedagógica e social. Ao incorporar conteúdos sobre neurodiversidade e autismo, a PMPR reafirma seu papel como protagonista na construção de práticas educativas modernas, capazes de responder às demandas emergentes da sociedade e de garantir que todos os estudantes, sem exceção, participem plenamente das atividades escolares.

Essas análises podem ser sintetizadas na Tabela II⁶, que organiza as categorias analíticas e suas implicações identificadas entre os 68 respondentes.

Tabela 2 – Categorias analíticas e implicações (68 respondentes)

Categoria analítica	Implicação identificada
Capacitação insuficiente	62% dos instrutores nunca receberam formação específica → desalinhamento entre prática pedagógica e marcos legais da inclusão
Participação parcial	62% percebem participação apenas parcial ou rara → estudantes autistas não conseguem engajamento pleno nas atividades
Dificuldades práticas	Barreiras comunicacionais (35%) e metodológicas (29%) reforçam desigualdades de acesso
Sugestões de aprimoramento	Oficinas práticas (29%), materiais adaptados (26%) e apoio institucional (21%) indicam necessidade de metodologias ativas
Experiência consolidada	Apesar da maturidade profissional (53% com mais de 5 anos), ausência de preparo específico compromete a eficácia pedagógica

Fonte: elaboração própria.

CONCLUSÃO

⁶ A tabela foi elaborada a partir das respostas dos 68 instrutores, organizadas em categorias analíticas para facilitar a visualização.

A análise dos 68 respondentes evidencia de forma clara a lacuna na formação policial diante da crescente presença de estudantes autistas nas salas de aula. Essa ausência de preparo específico compromete a efetividade das ações preventivas, limitando a participação dos alunos e enfraquecendo o alcance social do programa.

Os resultados dialogam diretamente com os princípios defendidos por Maria Teresa Mantoan, que enfatiza a necessidade de garantir participação plena de todos os estudantes, e por Romeu Kazumi Sassaki, que entende a inclusão como processo social contínuo. Além disso, evidenciam o desalinhamento com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Política Nacional de Educação Especial e a Lei Brasileira de Inclusão, que asseguram sistemas educacionais inclusivos e professores capacitados para atender às necessidades específicas dos alunos.

A inclusão de disciplinas voltadas ao TEA nos cursos de formação representa, portanto, um avanço pedagógico e institucional, posicionando a PMPR como protagonista na construção de políticas públicas inovadoras e inclusivas. Ao assumir esse compromisso, o programa reafirma sua relevância social ao garantir que todos os estudantes possam participar plenamente das atividades educativas, fortalecendo vínculos e promovendo cidadania de maneira equitativa.

Por fim, a atualização curricular do PROERD pode servir como referência para outras iniciativas de educação preventiva no Brasil, demonstrando que segurança pública e inclusão escolar não são dimensões opostas, mas complementares. A consolidação dos 68 respondentes confere robustez científica ao estudo⁷, permitindo que os achados sirvam de subsídio concreto para políticas públicas inclusivas e para a modernização da formação policial diante da neurodiversidade.

Cabe destacar, entretanto, que este trabalho se limita a um recorte objetivado⁸ centrado na percepção dos instrutores do PROERD no Paraná. Essa delimitação metodológica foi necessária para garantir profundidade analítica, mas não esgota o tema. Pelo contrário, abre espaço para

⁷ Embora a amostra não seja estaticamente representativa, sua consistência qualitativa fortalece a validade dos achados.

⁸ O recorte metodológico foi definido para garantir profundidade analítica, sem pretensão de generalização nacional.

novas investigações sobre metodologias inclusivas, formação continuada de instrutores e parcerias interinstitucionais. A construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva é um processo contínuo, e este estudo representa apenas um passo dentro de um debate que precisa permanecer vivo e em constante evolução.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM-5**. 5. ed. Arlington: American Psychiatric Publishing, 2013.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, 7 jul. 2015.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise; FONTES, Rejane. **Educação inclusiva: cultura e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: WVA, 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova Iorque: ONU, 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

