



O uso de diagnósticos no acesso ao ensino superior: uma análise das solicitações
de inclusão no vestibular da UFRR

Erika Letícia Oliveira de Souza¹

Ruth Beatriz Barbalho Alves²

Beatriz Costa Lima³

Resumo

No Brasil, o acesso ao ensino superior ocorre por meio do vestibular e do Exame Nacional do Ensino Médio. Com o objetivo de ampliar as oportunidades de ingresso, políticas públicas buscam garantir o acesso de grupos historicamente excluídos, por meio de ações afirmativas considerando critérios raciais, socioeconômicos e de deficiência. No caso das pessoas com deficiência, as instituições estabelecem normas próprias para a concessão de adaptações e de atendimentos especializados, respeitando a legislação vigente e suas possibilidades. Nesse contexto, os diagnósticos assumem um papel central na definição do acesso a esses recursos. Entretanto, a crescente presença de categorias diagnósticas nos espaços educacionais suscita reflexões sobre os processos de medicalização e patologização da vida, que tendem a atribuir dificuldades escolares a características individuais, em detrimento da análise das condições sociais e institucionais que produzem tais demandas. Este trabalho teve como objetivo analisar o processo seletivo da Universidade Federal de Roraima, identificando o público que solicita atendimentos especializados e as adaptações oferecidas. Para isso, foram analisados os requerimentos de atendimento especial registrados nos vestibulares da instituição ao longo dos últimos cinco anos. Os resultados apontaram predominância de diagnósticos relacionados ao Transtorno do Espectro Autista e ao Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e concentração de solicitações direcionadas a cursos de alta concorrência, especialmente Medicina. O tempo adicional para realização da prova foi o recurso mais solicitado. Os dados evidenciam a presença de categorias diagnósticas no acesso ao ensino superior e reforçam a necessidade de ampliar o debate sobre os processos de medicalização e patologização das trajetórias escolares.

Palavras-chave: Medicalização; Ensino Superior; Patologização.

The use of diagnostic tests in access to higher education: an analysis of inclusion requests in the UFRR entrance exam.

¹ Graduação em andamento em PSICOLOGIA. Universidade Federal de Roraima, UFRR, Brasil. Inserir, ainda no item metadados, o endereço para correspondência, telefones para contato. link do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4133169996550601>, Link do Orcid.: <https://orcid.org/0009-0001-8498-091X>.

² Graduação em andamento em Psicologia. Universidade Federal de Roraima, UFRR, Brasil. link do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9783664439273344>, link do Orcid.: <https://orcid.org/0009-0001-1491-2110>.

³ Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Brasil. Email: beatriz.costa@ufrs.br. Contato: (51) 981083223. Link do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5144059645891601>. Link do Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2833-1293>.



Abstract

In Brazil, access to college education occurs through college entrance exams or the National Exam of High School Brasil (ENEM). To expand educational opportunities, public policies have been attempting to guarantee access for groups historically excluded through affirmative actions based on racial, socioeconomic, and disability criteria. Regarding people with disabilities, higher education institutions establish criteria for granting accommodations and specialized support, in accordance with current regulations. In this context, diagnostic reports play a central role in defining access to these resources. However, the increasing presence of the categorical diagnosis in educational spaces brings further reflections about the process of medicalization and pathologization of life, which tends to ascribe school difficulties to individual characteristics. This work has the objective of analysing the selection process of the Universidade Federal de Roraima, identifying the public that requests these specialized services and the adaptations offered. To this end, the requests for special attendance registered in the institution's entrance over the past five years were analysed. The results indicated a predominance of diagnoses related to Autism Spectrum Disorder and Attention Deficit Hyperactivity Disorder, and a concentration of requests directed towards highly competitive courses, especially the Medical course. Additional time to take the exam was the most requested resource. The data highlighted the presence of diagnostic categories to access higher education and reinforced the need to broaden the debate on the processes of medicalization and pathologization of educational trajectories.

Keywords: Medicalization; College education; Pathologization.

Introdução

Segundo a Constituição Federal (Brasil, 1988), a educação é um dos direitos sociais básicos, com a ampliação do acesso de todos ao ensino público de qualidade. Internacionalmente, várias convenções promoveram o incentivo e a implementação da educação inclusiva; entre os movimentos iniciais, destacam-se a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994). No contexto Brasileiro, há as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (Decreto Legislativo nº 186/2008), Estatuto da Pessoa com Deficiência/Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Política Nacional da Educação Especial Inclusiva/PNEE (Decreto nº 12.686/2025), são alguns dos marcos legais que dão contornos à inclusão na educação.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), o público-alvo dessa política são: os alunos com



deficiência, transtornos globais e de desenvolvimento, assim como altas habilidades/superdotação, ou outros casos que impliquem transtornos funcionais específicos que impactam a aprendizagem, assim deve-se ser oferecer o trabalho de articulação para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos, como o ensino regular e as adaptações curriculares que são necessárias para auxiliarem a aprendizagem no atendimento educacional especializado (sala de recursos multifuncionais, plano de ensino individualizado, adaptações de conteúdo, entre outros).

Atualmente, a Portaria do Ministério da Educação nº 421, de 15 de maio de 2026 (Brasil, 2026), visa regulamentar a Política Nacional da Educação Especial Inclusiva/PNEE. O texto ressalta a inclusão em todos os níveis, desde o ensino básico até o superior, evidenciando o compromisso com o acesso e a permanência do aluno na instituição, oferecendo as adaptações necessárias. Além disso, destaca a aprendizagem como o principal alvo dessa política, como complemento dos processos de ensino que se iniciam na classe regular e continuam na sala de recursos multifuncionais.

No grau do ensino superior, a Portaria MEC nº 421 (Brasil, 2026) destaca a necessidade das instituições de ensino superior (IES) estruturarem núcleos de acessibilidade para auxiliar os alunos com deficiências, assim garantindo o suporte pedagógico específico necessário para cada universitário. Além disso, a portaria também destaca o combate ao capacitismo e à medicalização como seus objetivos.

Em 2012, a Lei nº 12.711 dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de nível médio integrado ao ensino técnico (Brasil, 2012) que garante a reserva de vagas para ações afirmativas, para candidatos autodeclarados pretos, pardos, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência, popularmente conhecida como Lei de cotas. Tal política visa minimizar as desigualdades de acesso à educação superior em todo o território nacional.

Segundo o Censo da Educação Superior realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2024) com as instituições de Educação Superior (IES) do Brasil que ofertam cursos de graduação, sejam públicas ou privadas, o número de alunos matriculados no ensino superior com deficiência aumentou em 17% em relação a 2022, porém, em relação ao número total de matrículas, representa somente 0,93%. O relatório aponta as deficiências que são declaradas pelos alunos, com destaque para: deficiência física 36%, baixa visão 23%,



deficiência intelectual 10%, transtornos do espectro autista (TEA) 10%, deficiência auditiva 9%, cegos 4%, surdos 4%, superdotação 4% e surdocegueira 1%.

A Universidade Federal de Roraima (UFRR), instituição pública federal de ensino superior no estado de Roraima, atua nas áreas de ensino, pesquisa e extensão por intermédio de seus centros, institutos e campi. A universidade possui uma estrutura direcionada à formação acadêmica, científica e social, abrangendo iniciativas de inclusão social e a valorização da diversidade, como o Instituto Insikiran, destinado à formação superior indígena. Além disso, a UFRR possui uma estrutura segmentada em frentes de atendimento educacional, psicológico e de saúde médica, visando à promoção da acessibilidade, à permanência e ao bem-estar estudantil. Dentre esses serviços, destaca-se o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que oferta apoio a estudantes com deficiência física, intelectual, mental ou sensorial e pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), assegurando o suporte e a inclusão no ambiente universitário (UFRR 2025). Nesse sentido, a UFRR, por meio da Comissão Permanente de Vestibular (CPV), realiza o processo seletivo dos candidatos nas modalidades Prova Integral (PI) e no Processo Seletivo Seriado (PSS). Segundo a CPV (2025), o último processo seletivo ofertou 760 vagas, as ações afirmativas estão presentes no processo como:

Pessoa com Deficiência (PcD): candidato que se enquadra na definição do Art. 1º da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (Decreto Legislativo nº 186/2008) e da Lei nº 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), caracterizado por impedimento de longo prazo, de natureza física, intelectual ou sensorial, que, em interação com barreiras, possa limitar sua participação plena e em igualdade de condições na sociedade (CPV, 2025, p.6)

O Manual do Candidato (CPV, 2025, p.11) caracteriza as categorias de deficiências reconhecidas pela instituição: deficiência física, deficiência sensorial auditiva (surdos, surdos-cegos e deficiência auditiva), deficiência sensorial visual (cego, baixa visão ou visão monocular), deficiência intelectual, Transtorno do Espectro Autista e deficiência múltipla. Tais condições devem ser avaliadas no período de matrícula, por meio da apresentação do laudo médico contendo o Código Internacional de Doenças (CID).

Somado a isso, a CPV (CVP, 2025, p.11) apresenta no manual os candidatos que não estão contemplados nas cotas para PcD:



Não poderão ingressar por meio das Cotas para Pessoa com Deficiência (PcD) aqueles(as) que apresentam diagnósticos específicos de distúrbios ou transtornos de aprendizagem (Dislexia, Discalculia, Distúrbios do Processamento Auditivo Central – DPAC e outros distúrbios) e/ou transtornos psiquiátricos (Esquizofrenia, Transtorno bipolar, Transtornos de conduta, Transtorno de Atenção e Hiperatividade –TDAH, depressão e outros transtornos psiquiátricos que não se enquadram na legislação vigente como PcD).

No ato da inscrição, o candidato deve solicitar o atendimento especializado para a realização da prova, por meio da apresentação do documento assinado pelo médico que sustente a sua demanda. Diante disso, a CPV oferece as seguintes adaptações: tempo adicional com o acréscimo de 60 minutos, leitor, transcritor, prova ampliada no formato A3, tradutor-intérprete de Língua Brasileira de Sinais, fácil acesso, utilização de equipamento específico próprio, correção diferenciada da redação (CPV, 2025, p. 12).

Além de prever materiais específicos para serem utilizados no dia da prova, como caneta de ponta grossa, régua, óculos especiais, lupa, telulupa, luminária e tábuas de apoio, tais itens devem ser vistoriados pelo fiscal no dia da prova. Todas essas iniciativas são relevantes para os candidatos que necessitam de suporte, visando o processo de ingresso mais justo ao ensino superior, entretanto outras questões devem ser avaliadas: o aumento do número de diagnóstico dos candidatos, conhecido como processo da patologização e medicalização da educação (Moysés, Collares, 2013), o consumo de remédios para melhorar o desempenho acadêmico (Fardin & Piloto, 2015), o possível uso de diagnósticos para ingresso na universidade (Rodrigues e Silva, 2021) e a problemática do modelo de prova, como o vestibular, como meio de ingresso na universidade (Cruz, 2026).

No Brasil, o ingresso nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas ocorre em sua maioria por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Criado em 1998, seu objetivo era avaliar a qualidade do ensino médio e, posteriormente, em 2009, encarregou-se de realizar a seleção dos candidatos às vagas das universidades federais, a fim de democratizar e padronizar o acesso ao ensino superior no país (BRASIL, 2025).

Entretanto, diversas universidades adotam seus próprios processos seletivos, planejados e organizados dentro dos critérios de cada instituição e, em alguns casos, as universidades adotam sistemas mistos de aprovação, reservando parte de suas vagas para candidatos selecionados pelo ENEM. Apesar dos números de IES e de



vagas terem se ampliado no decorrer dos anos, a busca pelo acesso às universidades acentuou-se em ritmo acelerado, contribuindo para o fortalecimento da competitividade e consolidando cursos preparatórios, inicialmente organizados de maneira informal por professores e que depois tornaram-se um mercado educacional forte voltado para a preparação dos processos seletivos, propostos pelas IES e pelo ENEM (Schönhofen et al., 2020).

Portanto, o contexto educacional contemporâneo destaca-se pela crescente competitividade dos vestibulares, pela ampliação das exigências acadêmicas e por constantes transformações tecnológicas, resultando em impactos significativos no modo como os vestibulandos lidam com o processo de aprendizado e com o seu desempenho acadêmico. Segundo Schönhofen et al.(2020), os ambientes preparatórios para vestibulares, comumente, são caracterizados por altos níveis de pressão, competitividade e ansiedade acerca do futuro acadêmico. Tais fatores tornam os cursinhos preparatórios em lugares com alto potencial ansiogênico, gerando sofrimento psíquico entre os vestibulandos.

No contexto do vestibular, amplia-se entre os estudantes a busca por outras estratégias que possibilitem a potencialização da concentração, a redução do cansaço e da fadiga, para assim melhorar a produtividade nos estudos. Entre estas estratégias, destaca-se o uso de psicoestimulantes, prescritos ou não, como forma de aprimorar o rendimento acadêmico e ampliar capacidades cognitivas (NASÁRIO; MATOS, 2022).

Desse modo, a busca por elevados níveis de rendimento em curto prazo, vinculada à pressão por excelência acadêmica/profissional, e a busca por melhoria de vida por meio dos estudos contribuem para a naturalização do consumo desses remédios. Segundo Brant e Carvalho (2012), algumas substâncias psicotrópicas passaram a ocupar um papel que excede o tratamento de sofrimentos psíquicos, sendo utilizadas para suprir as necessidades de adaptação às exigências de alta produtividade e desempenho impostas pela sociedade contemporânea.

A universidade, apesar de ser um espaço que estimula a produção científica e a aprendizagem, também é um espaço de competitividade acadêmica, exigindo dos estudantes altos níveis de dedicação e desempenho. Sob essa perspectiva, Finger, Silva e Falavigna (2013) enfatizam que o uso de estimulantes está diretamente ligado à tentativa de aumentar o rendimento intelectual para atender às demandas impostas pela demanda universitária. Em consequência disso, a quantidade excessiva de



universitários que utilizam substâncias psicoativas a fim de melhorar sua produtividade, seu desempenho e reduzir o cansaço para prolongar o tempo de estudo, acreditando que tais substâncias irão favorecer o desempenho acadêmico.

Diante desse cenário, discussões importantes são evidenciadas acerca dos processos de medicalização e patologização dentro do âmbito escolar. Meira (2012) define a medicalização da educação como o processo de sofrimento psíquico originado nas esferas sociais, como a escola, ou ainda em políticas governamentais direcionadas para a perspectiva biomédica que ocorrem sem grandes investigações sobre fatores pedagógicos ou psicossociais, transformando problemas de comportamento escolares ou dificuldades de aprendizagem em patologias. De acordo com Nazar (2011), quando ocorre a patologização de problemas sociais e educacionais, deslocamos a responsabilidade do fracasso escolar para o indivíduo, à medida que fatores estruturais e institucionais são isentados de qualquer parcela de culpa.

Metodologia

A presente pesquisa possui abordagem quantitativa exploratória. Ancorada nas perspectivas da Psicologia Escolar Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural, buscou-se realizar a análise dos dados, a fim de compreender os processos de inclusão no acesso à UFRR por meio do vestibular.

O estudo consistiu em um levantamento documental realizado junto à Comissão Permanente de Vestibular da Universidade Federal de Roraima (CPV/UFRR). Foram analisados os requerimentos de atendimento diferenciado apresentados por candidatos aos processos seletivos de ingresso na instituição, em razão de deficiências, transtornos ou outras necessidades específicas, no período de 2020 a 2025. Também foram consultados os manuais do candidato, a fim de identificar as informações referentes à oferta de vagas destinadas às pessoas com deficiência no mesmo intervalo.

Os dados foram organizados e analisados em planilhas do Microsoft Excel. A análise contemplou o perfil dos candidatos, considerando idade, gênero, curso pretendido, condições ou diagnósticos informados, demandas educacionais apresentadas e resultado dos requerimentos, classificados como deferidos ou indeferidos.



Posteriormente, realizou-se uma análise crítica dos dados, estruturada em três eixos: perfil dos candidatos e principais cursos escolhidos; motivos das solicitações de atendimento diferenciado e respectivos resultados; e possível utilização desses requerimentos como mecanismo de facilitação do ingresso no ensino superior.

Resultados e Discussão

O manual do candidato é um documento oficial, organizado e publicado pela Comissão Permanente do Vestibular (CPV) da Universidade Federal de Roraima que reúne todas as diretrizes, regras e informações que auxiliam os vestibulandos com informações sobre os processos seletivos da instituição. Entre os anos de 2020 a 2025 a definição no manual de alunos com deficiência é a prevista no “Art. 1.º da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, conforme Decreto Legislativo n.º 186, de 09 de julho de 2008” (UFRR, 2020; 2022 e 2023, p.4) estabelece que

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (Brasil, 2008, p. 1).

Em 2021 houve o acréscimo do Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014, nesta definição, que prevê os direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (UFRR, 2021).

Nos anos de 2024 e 2025, o Manual apresenta uma alteração significativa nessa definição e utiliza (UFRR, 2024; 2025) outra regra que sustenta a legislação vigente “Art. 4º do Decreto n. 3.298/1999, Art. 5º, § 1º do Decreto n. 5.296/2004, Art. 2º do Decreto n. 5.626/2005, Art. 1º, §§ 1º e 2º da Lei n. 12.764/2012, no Art. 2º da Lei n. 13.146/2015 e na Lei n. 14.126/2021” (UFRR, 2025, p.12). Além disso, também inclui em suas normas a utilização das vagas reservadas para pessoas com deficiência uma regra que exclui ingressantes com as seguintes características não são contemplados (CVP, 2025, p.11):

Diagnósticos específicos de distúrbios ou transtornos de aprendizagem (Dislexia, Discalculia, Distúrbios do Processamento Auditivo Central – DPAC e outros distúrbios)” (CVP, 2025, p.11). Ademais, grupos com os seguintes transtornos mentais “(Esquizofrenia, Transtorno bipolar, Transtornos de conduta, Transtorno de Atenção e Hiperatividade –TDAH, depressão e outros



transtornos psiquiátricos que não se enquadram na legislação vigente como PcD).

Essas modificações demonstram a diligência da universidade em atender à Lei de Inclusão da melhor forma possível, como também a atenção aos alunos que necessitam de atendimento especializado. Por outro lado, os grupos que não são contemplados levantam outro debate: segundo Leite e Tuleski (2011), o TDAH deveria ser entendido como uma questão no desenvolvimento da atenção voluntária como uma função psicológica superior, uma questão relacionada à qualidade da educação e às oportunidades de interação com indivíduos mais experientes para o desenvolvimento desta função. Portanto, sua compreensão não se restringe a uma disfunção de neurodesenvolvimento hereditária, mas envolve também fatores sociais e educacionais.

Silva e Tuleski (2014) apontam que o desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural é impulsionado pelo processo de aprendizagem, distanciando-se de uma perspectiva biologizante que define o TDAH e a dislexia como disfunções neurológicas. As autoras compreendem que esses diagnósticos estão relacionados à medicalização, à patologização do não aprendido e à culpabilização dos alunos por suas dificuldades, desconsiderando as relações sociais, políticas, culturais e institucionais que atravessam essas realidades.

Assim como os transtornos de aprendizagem (dislexia, discalculia, distúrbios do processamento auditivo central – DPAC e outros distúrbios) estão diretamente relacionados à qualidade da educação, do ensino dos saberes científicos, símbolos e significados, mais do que com questões de ordem biológica. Segundo Tuleski e Eidt (2007, p.537) a aprendizagem é um processo que “não é automático, mas passa por diversos estágios, que envolvem mudanças significativas nas funções psicológicas, partindo-se de tarefas e atividades planejadas e sistematizadas para que a aprendizagem tenha sucesso”, além disso os autores também revisam o conceito de discalculia, afirmando que “devemos perguntar como a escola vem oferecendo os conhecimentos matemáticos e a partir de quais métodos pedagógicos a criança se vê inserida no mundo dos símbolos matemáticos, para depois pensar se esta é portadora de um déficit de cálculo” Tuleski e Eidt (2007, p.5380).

A perspectiva histórico-cultural reconhece a existência das dificuldades do processo de ensino, porém questiona explicações que as reduzem a aspectos biológicos e individuais. Em vez disso, enfatiza-se a análise das condições concretas



da escolarização, da qualidade das práticas pedagógicas e das mediações oferecidas aos estudantes. Desse modo, faz-se necessário evitar que problemas relacionados ao contexto educacional e às condições institucionais sejam individualizados, pois esse deslocamento pode favorecer a medicalização e o aumento de diagnósticos de supostos “transtornos de aprendizagem” no ambiente escolar, conforme demonstram os dados apresentados a seguir.

Foram analisados 514 requerimentos de atendimento especializado realizados por candidatos inscritos nos processos seletivos da Universidade Federal de Roraima (UFRR) nos últimos cinco anos, de 2020 a 2025. A média de idade dos vestibulandos foi de 25 anos; $n = 269$ (52,5%) do sexo feminino; $n = 232$ (45,14%) candidatos se declararam pardos. Em geral, o atendimento especializado solicitado foi o tempo adicional de uma hora para a resolução da prova.

Os resultados evidenciaram a predominância de diagnósticos relacionados ao Transtorno do Espectro Autista (TEA), que correspondeu a 37,55% dos requerimentos ($n=193$), seguido pelo Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), com 12,26% ($n=63$), deficiência visual, com 15,18% ($n=78$), deficiência física, com 11,28% ($n=58$), deficiência intelectual, com 7,78% ($n=40$), e transtornos específicos de aprendizagem, incluindo dislexia, disgrafia, disortografia e discalculia, que totalizaram 4,67% dos casos ($n=24$). Notou-se que diagnósticos de TEA, TDAH e transtornos específicos de aprendizagem representam parcela expressiva, pois, quando somados, representam 54,47% ($N = 280$) das solicitações.

Ao analisarmos os cursos pretendidos, observou-se que o curso de Medicina concentrou 56,42% das solicitações ($n=290$), seguido por Direito (5,25%; $n=27$) e Psicologia (4,47%; $n=23$). Esta concentração de diagnósticos e solicitações de atendimento especializado em cursos com alta concorrência fomenta reflexões acerca do desempenho acadêmico, da busca por diagnósticos e da medicalização.

O estudo de Rodrigues e Silva (2021) na Universidade Federal de Uberlândia obteve resultados similares: 50,7% dos candidatos que solicitaram a extensão de uma hora para a realização da prova de vestibular escolheram o curso de medicina, o mais concorrido no processo seletivo. Assim, os autores questionam os diagnósticos de TDAH apresentados para essa solicitação, quando somente 11 dos 96 requerimentos apresentaram um histórico do diagnóstico desde a infância, chamando a atenção para o possível uso da condição para benefício próprio.



Porém a problemática do vestibular é complexa e múltipla, pois além de apresentar possíveis falhas no processo de inclusão, como apresentadas por Rodrigues e Silva (2021), a própria estrutura da prova é problemática, segundo Cruz (2026) o modelo atual está a serviço dos candidatos que têm mais oportunidades de preparo, transformando as desigualdades socioeconômicas em fracassos escolares que são naturalizados, sem considerar que a mensuração de conhecimento sem adaptação é excludente, exigindo que os vestibulandos com deficiência realizem requerimentos para receberem essas adaptações.

Outro dado sensível da análise refere-se aos tipos de atendimentos solicitados. O pedido mais frequente foi o tempo adicional para realização da prova, representando 39,96% das solicitações (um total de 204 pedidos), seguido por acessibilidade física (10,87%), leitores (10,31%) e transcritores (8,37%). A solicitação de extensão de tempo de prova também foi encontrada no estudo de Rodrigues e Silva (2021), levantando questionamentos sobre a motivação dessa solicitação, se ela é legítima ou se, de fato, o tempo para a realização da prova de quatro horas para a prova integral, para terceira etapa do PSS, ademais de duas horas para a 1ª e 2ª etapa do PSS está adequado para a quantidade de conteúdo e exigência da mesma.

Ainda sobre a ampliação do tempo de prova, que totalizou 204 solicitações, dentre elas, 102 foram realizadas por candidatos com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), representando metade dos pedidos dessa categoria. Desse total, 65 solicitações foram deferidas e 37 indeferidas. Observou-se que 63 candidatos com diagnóstico de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) solicitaram esse mesmo recurso, correspondendo a 12,23% do total de candidatos que requereram atendimento especializado. Entre esses candidatos, 27 tiveram seus pedidos deferidos e 12 indeferidos. Contudo, segundo o Manual do Candidato, as cotas de PcD não são direcionadas aos candidatos que tenham diagnósticos específicos de distúrbios ou transtornos de aprendizagem (UFRR, 2025).

Observa-se uma demanda significativa por adaptações de candidatos que apresentam o diagnóstico de TDAH, especialmente pela ampliação do tempo de prova. Essa situação evidencia uma incoerência entre os critérios normativos adotados pela instituição e as necessidades efetivamente apresentadas pelos candidatos.

A acessibilidade física foi o segundo recurso mais solicitado, com 56 pedidos relacionados ao acesso facilitado, à alocação em salas no primeiro andar e à



proximidade de banheiros. Desses, 54 foram deferidos e dois indeferidos, estes apresentados por candidatos com visão monocular e displasia epifisária múltipla. Entre os solicitantes, predominaram candidatos com deficiência física (27) e transtorno do espectro autista (7). O serviço de leitor foi o terceiro recurso mais demandado, com 53 solicitações, das quais 49 foram deferidas e quatro indeferidas. Os pedidos foram mais frequentes entre candidatos com TEA (18) e deficiência intelectual (12). Entre os indeferimentos, três se referiam a candidatos com TEA e um a candidato com diagnósticos concomitantes de TEA e TDAH.

Em seguida, o serviço de transcritor contabilizou 43 solicitações, das quais 40 foram deferidas e três indeferidas. Entre os deferimentos, predominaram os pedidos de candidatos com deficiência intelectual (13) e TEA (10). Os indeferimentos corresponderam a candidatos com deficiência física, transtorno afetivo bipolar e deficiência intelectual. A correção diferenciada, por sua vez, foi solicitada por 42 candidatos. Desse total, 31 pedidos foram deferidos, contemplando candidatos com TEA, TDAH, visão monocular, surdez e dislexia. As 11 solicitações indeferidas envolveram candidatos com TEA, TDAH e visão monocular, além de um candidato com diagnósticos de disortografia e disgrafia.

Por fim, os candidatos com transtornos específicos de aprendizagem (incluem discalculia, dislexia, disortografia e disgrafia) apresentaram 22 solicitações de atendimento especializado. Desse total, 17 foram deferidas e 5 indeferidas. Entre os pedidos não atendidos encontravam-se solicitações de tempo adicional para realização da prova, sala especial e 1 pedido de correção diferenciada.

Sob a ótica da Psicologia Escolar Crítica, os resultados obtidos neste trabalho não devem ser apenas interpretados como uma evidência do aumento isolado de transtornos individuais, mas como a expressão de um fenômeno social mais amplo. Destaca-se o número significativo de solicitações para a ampliação do tempo de prova, particularmente entre candidatos que apresentam diagnósticos de TEA e TDAH, o que pode sugerir que a ampliação do tempo de prova tem sido entendida como um dos principais recursos para compensação de dificuldades relacionadas à atenção, ao processamento de informações e à organização cognitiva. Ainda que esse seja um direito fundamental para a garantia da equidade aos candidatos que necessitam de tais adaptações, a grande procura por esse recurso também revela o quanto os modelos tradicionais de avaliação podem favorecer determinados modos de funcionamento cognitivo em detrimento dos demais (LOZECKYI; LAAT, 2022)



Os indeferimentos observados em algumas categorias também constituem um ponto de análise relevante. Embora representem uma parcela minoritária das solicitações, eles suscitam questionamentos sobre os critérios utilizados para definir quais condições justificam determinados recursos e quais não. Isso é particularmente importante quando se observa a presença recorrente de candidatos com TEA, TDAH, deficiência intelectual e transtornos específicos de aprendizagem entre os pedidos negados.

Tais situações evidenciam a necessidade de maior transparência nos processos de avaliação dos requerimentos e de estudos que investiguem os possíveis impactos dessas negativas sobre a participação dos candidatos. Outro aspecto importante refere-se à predominância dos deferimentos nas diferentes categorias de atendimento especializado. Embora esse dado revele um compromisso institucional com a garantia de condições de acessibilidade, também provoca questionamentos sobre a necessidade dos candidatos passarem por um processo burocrático de comprovação para ter acesso aos recursos que poderiam ser integrados ao planejamento universal das avaliações. A perspectiva do Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) propõe a construção de ambientes educacionais acessíveis desde sua concepção à redução da necessidade de adaptações individuais posteriores (PLETSCH, 2014).

Diante destas circunstâncias, pode-se refletir sobre os modelos tradicionais de avaliação adotados por vestibulares e a possibilidade destes não contemplarem adequadamente as diversas formas de aprendizagem. Os dados levantados servem como indicativo das limitações estruturais dos processos seletivos acerca do atendimento à heterogeneidade dos estudantes (PATTO, 2015), permitindo a reflexão sobre toda possível falha que possa tornar esse processo menos justo e democrático; ademais, deve-se avaliar o modo no qual a educação contemporânea tem lidado com as dificuldades escolares e emocionais apresentadas pelos estudantes.

Nesse íterim, Chagas e Pedroza (2016) argumentam que a patologização da educação superior ocorre quando as dificuldades características do processo educacional passam a ser compreendidas e explicadas prioritariamente por características individuais do estudante. Desse modo, fatores como desigualdade social, qualidade da formação básica, condições de estudo e pressão institucional acabam perdendo a visibilidade, ainda que sejam intrínsecos ao processo de aprendizagem. Diante disso, discutir a medicalização e a patologização do acesso ao



ensino superior é imprescindível diante da transformação do ambiente educacional e do surgimento de questões sociais que permeiam a vida acadêmica, como a insegurança e o medo diante do próprio futuro. Diante da problematização dessas questões, pretende-se contribuir para uma compreensão mais crítica acerca das relações entre educação, saúde mental e inclusão, reforçando práticas educacionais mais humanizadas, acolhedoras e comprometidas com a diversidade de experiências estudantis.

Em virtude disso, os resultados evidenciam que os diagnósticos são indevidos ou desnecessários. Ao contrário, reconhece-se a relevância dos recursos de acessibilidade na busca pela equidade e pela garantia do direito à educação para todos. Entretanto, os dados podem fundamentar a necessidade de iniciar debates que problematizam os processos sociais, endossando a centralidade dos diagnósticos no percurso escolar e no acesso ao ensino superior. A alta incidência de determinadas categorias diagnósticas, ligadas à concentração em cursos de concorrência acirrada e à predominância de requerimentos relacionados à realização e ao desempenho em provas, aponta a necessidade de ampliação do debate sobre a medicalização e a patologização da educação, compreendendo-as para além da visão unicamente biomédica.

Por fim, os resultados da análise reforçam a necessidade de futuras investigações que possam analisar de forma mais abrangente as diferentes trajetórias acadêmicas desses estudantes, as condições de acesso ao diagnóstico e os impactos das políticas de inclusão e acessibilidade. Tal discussão torna-se fundamental para que a garantia de direitos não seja confundida com a naturalização de processos que individualizam dificuldades, já que, em grande maioria, são produtos das condições históricas e sociais da educação brasileira.

Considerações Finais

Portanto, é possível analisarmos por meio dos dados obtidos e à vista da perspectiva histórica crítica a necessidade da ampliação das exigências acadêmicas e da competitividade dentro do processo de ingresso ao ensino superior. Como discutido anteriormente neste trabalho, o ingresso nas universidades em nosso país, especialmente em cursos concorridos, é o cenário predominante, marcado pela intensa pressão por desempenho, produtividade e sucesso acadêmico. Em



consequência disso, os vestibulares tornam-se processos permeados pela ansiedade e insegurança, produzindo, assim, o sofrimento psíquico nos estudantes que buscam estratégias que possibilitam melhores condições dentro da concorrência. Por este ângulo, destaca-se o fato de que os diagnósticos de maior predominância encontrados durante o levantamento de dados estão diretamente ligados às dificuldades de aprendizagem, como dislexia, e aos transtornos do neurodesenvolvimento, como TEA e TDAH. Esses dados evidenciam a necessidade de ampliar a discussão sobre a medicalização do desempenho acadêmico, assim como sobre os modos de aprendizagem.

Sob a perspectiva da Psicologia Escolar Crítica, pode-se compreender esse cenário como a manifestação do processo de patologização da educação, no qual se interpretam as dificuldades e diferenças como produtos do sofrimento originado em problemas sociais e acentuado pela insuficiência da estrutura educacional, partindo de uma ótica unicamente patológica (OLIVEIRA; SANTOS, 2024). Além disso, ao correlacionarmos os diagnósticos apresentados e os cursos pretendidos, levantou-se o questionamento acerca da necessidade de problematizar a alta competitividade acadêmica e a patologização em determinados contextos. Diante da pesquisa realizada, notou-se que os candidatos diagnosticados com TEA, TDAH ou dislexia, 67,4%, almejam ingressar no curso de Medicina, enquanto os demais distribuem-se entre os outros cursos, principalmente entre Direito e Psicologia. Casualmente, sendo estes os cursos mais concorridos da UFRR nos 5 últimos anos (UFRR, 2026).

É indispensável destacar que esta análise não tem o objetivo de deslegitimar ou questionar qualquer diagnóstico e direitos ligados à acessibilidade e inclusão educacional. Pessoas com deficiências, transtornos do neurodesenvolvimento e necessidades especiais possuem garantias legais e direitos de acesso a recursos que possam promover a equidade dos processos seletivos e a democratização do acesso ao ensino superior. No entanto, os dados coletados nos permitem refletir sobre como essa busca por diagnósticos e atendimentos especializados pode estar permeada por pressões estabelecidas pelo processo estressante e competitivo, impulsionado pela sociedade que reforça o estilo de vida que preza pela alta performance e produtividade.

Outro ponto importante a ser analisado refere-se à alta incidência de transtornos relacionados à ansiedade e ao sofrimento psíquico entre vestibulandos (MOYSÉS; COLLARES, 2010) que frequentemente apresentam sintomas como medo do fracasso, incerteza em relação ao futuro profissional e acadêmico e sintomas



de ansiedade associados a uma cobrança advinda de familiares. Logo, os resultados desta pesquisa podem indicar a necessidade de aprofundarmos debates sobre os processos de patologização e medicalização presentes no processo de ingresso à universidade, não apenas buscando compreender os diagnósticos de forma isolada, mas analisando as condições sociais, econômicas e educacionais que possam gerar sofrimento e reforçar a competitividade.

Referências

BRANT, Luiz Carlos; CARVALHO, Tales Renato Ferreira de. Metilfenidato: medicamento gadget da contemporaneidade. *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, v. 16, n. 42, p. 623-636, 2012. Disponível em: Master Editora PDF. Acesso em: 19 de maio de 2026.

BRASIL. Congresso Nacional. **Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008.** Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jul. 2008. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 29 de maio de 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 14 set. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 29 de maio de 2026.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Congresso Nacional, 1988.

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: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 29 de maio de 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 29 de maio de 2026.

CHAGAS, Jaqueline Cardoso; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. Patologização e medicalização da educação superior. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 32, n. esp., p. 1-10, 2016. Disponível em: SciELO Psicologia: Teoria e Pesquisa. Acesso em: 15 de maio de 2026.



CRUZ, L. O. V. da. Vestibular, mérito e seleção social no acesso ao ensino superior brasileiro. *Revista de Educação*, Goiás, 2026. Disponível em: Revista de Educação UEG. Acesso em: 19 de maio de 2026.

ESPECIAIS, Educativas. Declaração de Salamanca. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades**, 1994.

FINGER, Guilherme; SILVA, Emerson Luiz da; FALAVIGNA, Asdrubal. Uso de psicoestimulantes entre acadêmicos de medicina: uma revisão da literatura. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Brasília, v. 37, n. 2, p. 285-290, 2013. Disponível em: SciELO Revista Brasileira de Educação Médica. Acesso em: 15 de maio de 2026.

FIRBIDA, Fabíola; VASCONCELOS, Mário. A construção do conhecimento na Psicologia: a legitimação da medicalização. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392019016120>. Acesso em: 23 de maio de 2026.

LEITE, H. A.; TULESKI, S. C. Psicologia Histórico-Cultural e desenvolvimento da atenção voluntária: novo entendimento para o TDAH. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 15, n. 1, p. 111–119, jan. 2011.

LOZECKYI, Jeferson; LAAT, Erivelton Fontana de. Ingresso no ensino superior pelo vestibular: sistema de seleção ou forma de avaliação da educação? *Humanidades & Inovação*, Palmas, v. 9, n. 3, p. 212-226, 2022. Disponível em: Humanidades & Inovação. Acesso em: 19 de maio de 2026.

MACHADO, R. et al. *Danação da norma: a medicina social e a constituição da psiquiatria no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. A medicalização na educação infantil e no ensino fundamental e as políticas de formação docente. A medicalização do não-aprender-na-escola e a invenção da infância anormal. 2008 Anais da reunião anual da ANPEd, 31, 1-25. Disponível: [http://31reuniao.anped.org.br/4sessao_especial/se%20-%2012%20-%20maria%20aparecida%20affonso%](http://31reuniao.anped.org.br/4sessao_especial/se%20-%2012%20-%20maria%20aparecida%20affonso%20). Acesso em: 19 de maio de 2026

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Controle e medicalização da infância. *Desidades*, Rio de Janeiro, n. 1, p. 11-21, 2010. Disponível em: Redalyc. Acesso em: 19 de maio de 2026.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Medicalização: o obscurantismo reinventado. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 33, n. esp., p. 11-26, 2013. Disponível em: SciELO Psicologia: Ciência e Profissão. Acesso em: 17 de maio de 2026.

NASÁRIO, Mayara; MATOS, Maria de Lourdes. Uso de psicoestimulantes por estudantes universitários: revisão integrativa. *Brazilian Journal of Health Review*, [S. l.], v. 6, n. 3, 2023. Disponível em: Brazilian Journal of Health Review. Acesso em: 18 de maio de 2026.



OLIVEIRA, Ana Paula de; SANTOS, Maria Eduarda. Medicalização da educação e sofrimento psíquico no contexto escolar contemporâneo. *Revista Exitus*, Santarém, v. 14, e024021, 2024. Disponível em: SciELO Educação. Acesso em: 19 de maio de 2026.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. 4. ed. São Paulo: Intermeios, 2015.

POSSAMAI, Clarívia; PINTO, Fábio; FUCK, Lara. Medicalização infantil no contexto escolar: implicações no processo de cuidar e educar. *Periódicos UFC*, Santa Catarina, 2024. Acesso em: 19 de maio de 2026.

SCARIN, Ana Carla; SOUZA, Marilene. Medicalização e patologização da educação: desafios da psicologia escolar e educacional. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 24, p. e214158, 2020.

SCHÖNHOFEN, Frederico de Lima et al. Transtorno de ansiedade generalizada entre estudantes de cursos de pré-vestibular. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, Rio de Janeiro, v. 69, n. 3, p. 179-186, 2020. Disponível em: SciELO. Acesso em: 18 de maio de 2026.

SILVA, Ana Beatriz et al. O uso indiscriminado de psicoestimulantes por estudantes universitários e seus impactos na saúde mental. *Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences*, [S. l.], v. 6, n. 2, 2024. Disponível em: Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences. Acesso em: 19 de maio de 2026.

SILVA, Maria Aparecida Santiago; TULESKI, Silvana Calvo. Dificuldades de aprendizagem em cena: o que o cinema e a psicologia histórico-cultural têm a dizer sobre a dislexia. *Interfaces da Educação*, v. 5, n. 14, p. 177-199, 2015.

SOARES, Adriana Benevides; MARTINS, Janaína Siqueira Rodrigues. Ansiedade dos estudantes diante da expectativa do exame vestibular. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 20, n. 45, p. 57-62, abr. 2010. Disponível em: Redalyc. Acesso em: 19 de maio de 2026.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. *A queixa escolar e a formação do psicólogo*. 1996. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996. Disponível em: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP. Acesso em: 28 de maio de 2026.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de; SILVA, Silvia Maria Cintra da; YAMAMOTO, Kátia. Medicalização da educação: desafios para a psicologia escolar e educacional. *Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, v. 18, n. 3, p. 451-459, 2014. Disponível em: SciELO Psicologia Escolar e Educacional. Acesso em: 17 de maio de 2026.

TULESKI, S. C.; EIDT, N. M. Repensando os distúrbios de aprendizagem a partir da psicologia histórico-cultural. *Psicologia em Estudo*, v. 12, n. 3, p. 531-540, set. 2007.



UNESCO, BANCO MUNDIAL. Conferência Mundial sobre Educação para Todos, 1990.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA (UFRR). *Concorrência – Relação candidato/vaga Vestibular UFRR 2025*. Boa Vista: Comissão Permanente de Vestibular, 2025. Disponível em:

<https://editais.ufrr.br/editais/arquivo/448/concorrenciavestibularufrr2025.pdf>.

Acesso em: 24 de julho 2026

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA (UFRR). *Manual do Candidato 2026*. Boa Vista: Comissão Permanente de Vestibular, 2025. Disponível em:

<https://editais.ufrr.br/editais/arquivo/951/manual-do-candidato-vestibular-ufrr-2026.pdf>. Acesso em: 31 de maio de 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA (UFRR). *Manual do Candidato 2021*. Boa Vista: Comissão Permanente de Vestibular, 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA (UFRR). *Manual do Candidato 2022*. Boa Vista: Comissão Permanente de Vestibular, 2021. Disponível em:

<https://vestibulares.estrategia.com/portal/wp-content/uploads/2021/11/Edital-N-55-21-VESTIBULAR-2022-1.pdf>. Acesso em: 24 de julho de 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA (UFRR). *Manual do Candidato 2023*. Boa Vista: Comissão Permanente de Vestibular, 2022. Disponível em: Disponível em:

<https://s2.static.brasile escola.uol.com.br/vestibular/2023/08/edital-vestibular-2024-ufrr.pdf>. Acesso em: 24 de julho de 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA (UFRR). *Manual do Candidato 2024*. Boa Vista: Comissão Permanente de Vestibular, 2023. Acesso em: UNIVERSIDADE

FEDERAL DE RORAIMA (UFRR). *Manual do Candidato 2025*. Boa Vista: Comissão Permanente de Vestibular, 2024. Disponível em:

<https://editais.ufrr.br/editais/arquivo/322/manual-do-candidato-2025.pdf> Acesso em: 24 de julho de 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA (UFRR). Rádio e TV Universitária anunciam resultado preliminar do Vestibular 2026 em transmissão simultânea no dia 21 de janeiro. Boa Vista, 2026. Disponível em: UFRR Notícias. Acesso em: 19 de maio de 2026.