


**PSICOTECNOLOGIA – DA TELA AO ANSIOLÍTICO: TECNOLOGIAS
DIGITAIS, ADOECIMENTO MENTAL E MEDICALIZAÇÃO DA VIDA
UNIVERSITÁRIA**

**PSYCHOTECHNOLOGY – FROM SCREEN TO ANXIOLYTIC: DIGITAL
TECHNOLOGIES, MENTAL ILLNESS, AND THE MEDICALIZATION OF
UNIVERSITY LIFE**

**PSICOTECNOLOGÍA – DE LA PANTALLA AL ANSIOLÍTICO: TECNOLOGÍAS
DIGITALES, ENFERMEDAD MENTAL Y MEDICALIZACIÓN DE LA VIDA
UNIVERSITARIA**

 <https://doi.org/10.56238/arev7n8-194>

Data de submissão: 19/07/2025

Data de publicação: 19/08/2025

Priscila Gonçalves Soares dos Santos

Doutora em Saúde e Desenvolvimento

Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Endereço: Mato Grosso do Sul, Brasil

E-mail: pri14.soares@gmail.com

Ana Cláudia Afonso Valladares-Torres

Doutora em Enfermagem Psiquiátrica

Instituição: Universidade de Brasília (UnB)

Endereço: Distrito Federal, Brasil

E-mail: aclaudiaval@unb.br

Luciana da Costa Dutra

Especialista em Enfermagem em Nefrologia

Instituição: Faculdade Metropolitana de Ciências e Tecnologia (FAMEC)

Endereço: Rio Grande do Norte, Brasil

E-mail: lucianadutra@gmail.com

Alcicleide Alexandre dos Santos Bezerra

Mestra em Educação

Instituição: Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

Endereço: Alagoas, Brasil

Endereço: alcicleidealexandre@gmail.com

Michelle Alves dos Santos Costa

Mestra em Ciências Cardiovasculares

Instituição: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Endereço: Rio de Janeiro, Brasil

E-mail: michellealves2882@gmail.com

Márcia Marin de Liz

Graduanda em Farmácia
Instituição: Universidade Cruzeiro do Sul
Endereço: Santa Catarina, Brasil
E-mail: marciamarin2020@icloud.com

Diego Oliveira Brito

Médico Psiquiatra
Instituição: Hospital Público Regional de Betim
Endereço: Minas Gerais, Brasil
E-mail: psiquiatra.diegobrito@gmail.com

Lucia Helena Severina de Rezende

Doutoranda em Educação
Instituição: Pontifícia Universidade Católica (PUC/PR)
Endereço: Paraná, Brasil
E-mail: luhelenaseven@gmail.com

Francisco Alain Peixoto de Sousa

Mestre em Ensino na Saúde
Instituição: Universidade Estadual do Ceará (UECE)
Endereço: Ceará, Brasil
E-mail: alapeixe@ufc.br

Daniel Wallace de Paula Marques Ribeiro Paes Landim

Mestrando em Psicologia
Instituição: Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPA)
Endereço: Piauí, Brasil
E-mail: danielpaeslandim@yahoo.com

Alana Tereza Ferreira Viana Wanderley

Especialista em Terapia Cognitiva Comportamental
Instituição: Centro Universitário de Patos (UNIFIP)
Endereço: Paraíba, Brasil
E-mail: alana_ylg@hotmail.com

Natan Huan Resende Campideli

Graduando em Medicina
Instituição: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG)
Endereço: Minas Gerais, Brasil
E-mail: natan_huan@yahoo.com.br

Tarcisio Bezerra de Lima Júnior

Doutor em Ciências Sociais
Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Endereço: Rio Grande do Norte, Brasil
E-mail: tarcisiolimajr@gmail.com

Daniel Sales de Almeida

Especialista em Redes de Computadores
Instituição: Centro Universitário Católica de Quixadá (UniCatólica)
Endereço: Ceará, Brasil
E-mail: daniellsalles@gmail.com

Rogério Pacheco Bras

MBA em Gestão de Projetos
Instituição: Faculdade FOCUS
Endereço: Rio Grande do Sul, Brasil
E-mail: rogeriobras.contato@gmail.com

Maitê Guimarães Pinto

Mestranda em Administração
Instituição: Universidade Federal do Pampa (Unipampa)
Endereço: Rio Grande do Sul, Brasil
E-mail: maiteguimaraespinto@gmail.com

Ricardo Batista Ferreira

Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT)
Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP/Campus Santana)
Endereço: Amapá, Brasil.
E-mail: ricardo.ferreira@ifap.edu.br

Renata Cristina Conte

Mestranda em Administração
Instituição: Universidade Federal do Pampa (Unipampa)
Endereço: Rio Grande do Sul, Brasil
E-mail: renataconte@gmail.com

RESUMO

O avanço das tecnologias digitais tem reconfigurado de modo profundo os modos de ser, aprender e viver na contemporaneidade, sobretudo no contexto universitário, onde o tempo e a produtividade tornaram-se mercadorias de alto valor simbólico e material. O presente artigo insere-se nesse cenário para problematizar os efeitos subjetivos e psicossociais da hiperconectividade e da tecnomediação da vida acadêmica. O foco recai sobre os processos crescentes de adoecimento psíquico entre estudantes universitários, suas correlações com o uso intensivo de tecnologias digitais e a consequente medicalização dos sofrimentos produzidos. O objeto central da investigação é a articulação entre o uso cotidiano das tecnologias digitais – especialmente em plataformas educacionais, redes sociais e dispositivos de comunicação – e a intensificação de sintomas como ansiedade, depressão e exaustão emocional entre universitários. Busca-se compreender como tais dispositivos operam não apenas como ferramentas técnicas, mas como “psicotecnologias”, isto é, elementos que incidem diretamente sobre a subjetividade, regulando afetos, ritmos e modos de existência. Os objetivos do artigo são: (1) contextualizar criticamente o uso das tecnologias digitais no ambiente universitário; (2) analisar as formas de adoecimento mental que emergem nesse contexto; (3) discutir o papel da medicalização como resposta social e institucional ao sofrimento psíquico dos estudantes; e (4) propor reflexões que tensionem os limites entre cuidado e controle na gestão da saúde mental universitária. A pergunta de partida que orienta este estudo é: De que maneira as tecnologias digitais, enquanto dispositivos de controle psicossocial, contribuem para o adoecimento mental e a medicalização da vida de estudantes

universitários na contemporaneidade? Ao perseguir essa indagação, o artigo busca construir uma crítica à racionalidade tecnocrática que, ao mesmo tempo promete autonomia e conectividade, acaba por capturar os sujeitos em redes de vigilância, desempenho e autocorreção, deslocando os sentidos do cuidado e do viver universitário. Fizemos uso dos trabalhos de Aguilar (2022), Bauman (2003; 2004; 2007; 2008; 2009; 2013), bell hooks (2003; 2013), Byung-Chul Han (2015; 2017), Castells (2003; 2009; 2010), Foucault (1976; 2008), Giddens (1991), Illich (1976), Kabat-Zinn (2013), Maslach; Jackson; Leiter (2001), McEwen (2007), Freire (1996), Rosa (2019), Rosen; Carrier; Cheever (2015), Sennett (1998; 2006; 2012), Shochat; Cohen-Zion; Tzischinsky (2014), Sibilia (2008; 2012), Small (2019), Turkle (2015), Walker (2018), entre outros. A pesquisa é de cunho qualitativa (Minayo, 2007), bibliográfica e descritiva (Gil, 2008) e com o viés analítico compreensivo (Weber, 1949). O estudo demonstrou que as tecnologias digitais, ao mesmo tempo em que facilitam o acesso ao conhecimento, também instauraram novas formas de vigilância e regulação da vida acadêmica. Identificou-se que a hiperconectividade intensifica quadros de ansiedade, depressão e burnout, tornando a desconexão quase impossível. Evidenciou-se que a medicalização tem funcionado como resposta institucional recorrente, porém limitada, diante desse adoecimento. Constatou-se que, em vez de enfrentar as causas estruturais, a lógica dominante transfere a responsabilidade ao estudante. Por fim, compreendeu-se que repensar o cuidado exige tensionar os limites entre emancipação e controle na gestão da saúde mental universitária.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais. Adoecimento Mental. Medicalização. Universidade.

ABSTRACT

The advancement of digital technologies has profoundly reconfigured the ways of being, learning, and living in contemporary society, especially within the university context, where time and productivity have become commodities of high symbolic and material value. This article situates itself within this scenario to problematize the subjective and psychosocial effects of hyperconnectivity and technomedia of academic life. The focus lies on the growing processes of psychological distress among university students, their correlations with the intensive use of digital technologies, and the consequent medicalization of the produced suffering. The central object of investigation is the articulation between the daily use of digital technologies – particularly educational platforms, social networks, and communication devices – and the intensification of symptoms such as anxiety, depression, and emotional exhaustion among students. The aim is to understand how these devices operate not merely as technical tools but as “psychotechnologies,” that is, elements that directly affect subjectivity, regulating affects, rhythms, and modes of existence. The objectives of this article are: (1) to critically contextualize the use of digital technologies in the university environment; (2) to analyze the forms of mental illness that emerge in this context; (3) to discuss the role of medicalization as a social and institutional response to students’ psychological suffering; and (4) to propose reflections that challenge the boundaries between care and control in the management of university mental health. The guiding research question is: In what ways do digital technologies, as devices of psychosocial control, contribute to the mental illness and medicalization of university students’ lives in contemporary society? By pursuing this inquiry, the article seeks to build a critique of technocratic rationality which, while promising autonomy and connectivity, ends up capturing subjects within networks of surveillance, performance, and self-correction, displacing the meanings of care and university life. The study draws upon the works of Aguilar (2022), Bauman (2003; 2004; 2007; 2008; 2009; 2013), bell hooks (2003; 2013), Byung-Chul Han (2015; 2017), Castells (2003; 2009; 2010), Foucault (1976; 2008), Giddens (1991), Illich (1976), Kabat-Zinn (2013), Maslach; Jackson; Leiter (2001), McEwen (2007), Freire (1996), Rosa (2019), Rosen; Carrier; Cheever (2015), Sennett (1998; 2006; 2012), Shochat; Cohen-Zion; Tzischinsky (2014), Sibilia (2008; 2012), Small (2019), Turkle (2015), Walker (2018), among others. The research follows a qualitative approach (Minayo, 2007), bibliographic and

descriptive (Gil, 2008), with a comprehensive analytical bias (Weber, 1949). The study demonstrated that while digital technologies facilitate access to knowledge, they have also established new forms of surveillance and regulation of academic life. It was identified that hyperconnectivity intensifies cases of anxiety, depression, and burnout, making disconnection almost impossible. It became evident that medicalization has functioned as a recurring, yet limited, institutional response to this distress. Instead of addressing structural causes, the dominant logic shifts responsibility onto the student. Finally, it was understood that rethinking care requires challenging the boundaries between emancipation and control in the management of university mental health.

Keywords: Digital Technologies. Mental Illness. Medicalization. University.

RESUMEN

El avance de las tecnologías digitales ha reconfigurado de manera profunda los modos de ser, aprender y vivir en la contemporaneidad, sobre todo en el contexto universitario, donde el tiempo y la productividad se han convertido en mercancías de alto valor simbólico y material. Este artículo se sitúa en ese escenario para problematizar los efectos subjetivos y psicosociales de la hiperconectividad y de la tecnomedización de la vida académica. El foco recae en los crecientes procesos de sufrimiento psíquico entre estudiantes universitarios, sus correlaciones con el uso intensivo de tecnologías digitales y la consecuente medicalización de los padecimientos producidos. El objeto central de la investigación es la articulación entre el uso cotidiano de las tecnologías digitales – especialmente en plataformas educativas, redes sociales y dispositivos de comunicación – y la intensificación de síntomas como ansiedad, depresión y agotamiento emocional entre universitarios. Se busca comprender cómo tales dispositivos operan no solo como herramientas técnicas, sino como “psicotecnologías”, es decir, elementos que inciden directamente sobre la subjetividad, regulando afectos, ritmos y modos de existencia. Los objetivos del artículo son: (1) contextualizar críticamente el uso de las tecnologías digitales en el ámbito universitario; (2) analizar las formas de sufrimiento mental que emergen en este contexto; (3) discutir el papel de la medicalización como respuesta social e institucional al sufrimiento psíquico de los estudiantes; y (4) proponer reflexiones que tensionen los límites entre cuidado y control en la gestión de la salud mental universitaria. La pregunta orientadora es: ¿De qué manera las tecnologías digitales, en tanto dispositivos de control psicosocial, contribuyen al sufrimiento mental y a la medicalización de la vida de los estudiantes universitarios en la contemporaneidad? Al perseguir esta indagación, el artículo busca construir una crítica a la racionalidad tecnocrática que, al mismo tiempo que promete autonomía y conectividad, termina por capturar a los sujetos en redes de vigilancia, desempeño y autocorrección, desplazando los sentidos del cuidado y de la vida universitaria. El estudio se apoya en los trabajos de Aguilar (2022), Bauman (2003; 2004; 2007; 2008; 2009; 2013), bell hooks (2003; 2013), Byung-Chul Han (2015; 2017), Castells (2003; 2009; 2010), Foucault (1976; 2008), Giddens (1991), Illich (1976), Kabat-Zinn (2013), Maslach; Jackson; Leiter (2001), McEwen (2007), Freire (1996), Rosa (2019), Rosen; Carrier; Cheever (2015), Sennett (1998; 2006; 2012), Shochat; Cohen-Zion; Tzischinsky (2014), Sibia (2008; 2012), Small (2019), Turkle (2015), Walker (2018), entre otros. La investigación es de carácter cualitativo (Minayo, 2007), bibliográfica y descriptiva (Gil, 2008) y con un sesgo analítico comprensivo (Weber, 1949). El estudio demostró que, al mismo tiempo que las tecnologías digitales facilitan el acceso al conocimiento, también instauraron nuevas formas de vigilancia y regulación de la vida académica. Se identificó que la hiperconectividad intensifica cuadros de ansiedad, depresión y burnout, tornando casi imposible la desconexión. Se evidenció que la medicalización ha funcionado como una respuesta institucional recurrente, aunque limitada, ante este sufrimiento. En lugar de enfrentar las causas estructurales, la lógica dominante transfiere la responsabilidad al estudiante. Finalmente, se comprendió que repensar el cuidado exige tensionar los límites entre emancipación y control en la gestión de la salud mental universitaria.

Palabras clave: Tecnologías Digitales. Sufrimiento Mental. Medicalización. Universidad.

1 INTRODUÇÃO

1.1 TECNOLOGIAS DIGITAIS E ADOECIMENTO MENTAL NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO: ENTRE A CONECTIVIDADE PERMANENTE E A EROSÃO DO BEM-ESTAR

Desde o final do século XX e, sobretudo, nas duas primeiras décadas do século XXI, as tecnologias digitais expandiram-se de forma acelerada, ocupando espaços antes restritos a interações presenciais e a suportes analógicos. E ainda, a presença desses recursos no contexto universitário não se limita ao acesso a computadores ou à internet, mas envolve um conjunto de plataformas e dispositivos que remodelam profundamente os modos de estudar, pesquisar e se relacionar academicamente. Nesse sentido, convém observar que não se trata apenas de um avanço técnico linear, mas de um processo sociotécnico complexo, em que transformações culturais, econômicas e políticas caminham lado a lado com a inovação tecnológica. Como bem destaca Jonathan Crary, “[...] as formas contemporâneas de vida são organizadas em função de uma operação ininterrupta de dispositivos e fluxos de informação” (2013, p. 29), o que se reflete diretamente na estrutura e na lógica de funcionamento das universidades. Além disso, cabe salientar que o fenômeno da digitalização acadêmica abarca não só os processos de ensino e aprendizagem, mas também as dimensões administrativas, burocráticas e de vigilância institucional. Plataformas de gestão acadêmica, ambientes virtuais de aprendizagem, sistemas de avaliação online e redes sociais acadêmicas constituem um ecossistema integrado, no qual cada interação deixa rastros digitais. Shoshana Zuboff observa que, “[...] em cada ponto de interação, dados pessoais são extraídos, processados e monetizados, transformando comportamentos cotidianos em ativos comerciais” (2019, p. 94), indicando que a vida acadêmica se torna também um campo de exploração econômica. Em consequência disso, a sala de aula física e o ambiente virtual deixam de ser domínios separados, fundindo-se em um mesmo território digitalizado, onde a informação circula em tempo real, o trabalho intelectual é permanentemente conectado e o próprio estudante se converte em um nó ativo e monitorável dessa rede. Essa nova ambiência, ao mesmo tempo que amplia possibilidades de acesso e comunicação, redefine as fronteiras entre o “tempo de estudo” e o “tempo de vida”, gerando implicações que vão muito além do aspecto técnico e alcançam o cerne da experiência universitária contemporânea.

A psicopolítica digital penetra profundamente na psique, explorando-a de maneira ainda mais eficiente do que as técnicas disciplinares tradicionais. O sujeito, acreditando agir em plena liberdade, entrega espontaneamente seus dados, seus desejos e suas necessidades mais íntimas. Diferente do panóptico de vigilância imposto de fora, agora é o próprio indivíduo que se transforma em um projetor portátil de dados, participando voluntariamente da lógica de

exploração. Nesse regime, a linha que separa a esfera privada da pública é dissolvida, instaurando uma forma de controle que se sustenta na transparência total da vida cotidiana (Han, 2025, p. 78).

Desse modo, à medida que a vida acadêmica se entrelaça com dispositivos digitais, torna-se evidente que eles não funcionam apenas como ferramentas técnicas, mas como verdadeiros mediadores da subjetividade. Não se trata apenas de viabilizar a produção e o compartilhamento de informações, mas de moldar afetos, hábitos e percepções de tempo. De acordo com Han (2025, p. 41), “[...] a tecnologia digital não se limita a transmitir conteúdo; ela estrutura a própria forma como pensamos, sentimos e nos relacionamos”, o que evidencia o seu papel na modulação de experiências e estados emocionais. Dito isso, Bernard Stiegler lembra que “[...] a organização dos fluxos de atenção e de desejo é progressivamente exteriorizada, assumida por sistemas técnicos que capturam e redirecionam a energia psíquica” (2014, p. 56), indicando que a influência tecnológica não é neutra, mas profundamente configuradora da vida mental. Nesse cenário, é possível observar como plataformas de comunicação instantânea, redes sociais e sistemas de gestão acadêmica instauram uma temporalidade contínua, sem intervalos claros entre o “tempo de estudo” e o “tempo de descanso”. Isso leva à emergência de um regime de “presença permanente”, no qual as notificações, atualizações e demandas acadêmicas se sobrepõem ao cotidiano, criando um estado de atenção parcial constante. Como aponta Crary (2000, p. 74), “[...] os dispositivos contemporâneos não apenas ocupam a atenção, mas a fragmentam em múltiplos focos simultâneos, impondo um ritmo de vida que inibe a pausa e a contemplação”. Essa lógica, quando incorporada ao ambiente universitário, redefine não só o modo de aprender, mas também o modo de existir, instaurando um campo de subjetivação atravessado por métricas, algoritmos e lógicas de engajamento que passam a atuar sobre o próprio estudante como sujeito e como corpo.

No cenário universitário contemporâneo, a intensificação do uso de tecnologias digitais está fortemente associada ao aumento de sintomas como ansiedade, depressão e exaustão emocional entre estudantes. E ainda, a presença constante de notificações, prazos curtos e demandas múltiplas gera um estado de alerta contínuo, que compromete a capacidade de descanso e recuperação mental. Zuboff (2004) destaca que a lógica das plataformas digitais se orienta para “[...] a captura e transformação de cada momento de atenção em oportunidade de valor econômico” (p. 137), o que significa que a pressão sobre o tempo do estudante não é apenas acadêmica, mas também mercadológica. De igual maneira, Bernard Stiegler, ao refletir sobre a economia da atenção, adverte que “[...] o tempo de vida é sistematicamente reorganizado em função de ritmos técnicos que, ao acelerar-se, comprimem a possibilidade de experiência subjetiva plena” (2010, p. 63). A título de ilustração, basta observar que,

durante períodos de provas e entregas de trabalhos, os alunos se veem compelidos a manter múltiplas abas, aplicativos e plataformas abertas simultaneamente, oscilando entre tarefas sem pausas significativas. Esse padrão, que pode parecer apenas uma exigência de produtividade, na verdade corresponde a um modelo de funcionamento em que o estudante é constantemente convocado a estar disponível e responsivo. Como lembra Crary (2013, p. 72): “[...] a contemporaneidade se caracteriza pela dissolução das fronteiras entre tempo de trabalho e tempo de descanso, produzindo uma vigília permanente que corrói a saúde mental”. Assim, a “universidade digitalizada” torna-se um espaço paradoxal: ao mesmo tempo que amplia o acesso à informação e flexibiliza formas de estudo, também institui condições que potencializam o adoecimento psíquico, normalizando um estado de sobrecarga emocional que afeta diretamente a formação e a vida pessoal do estudante.

No contexto atual, em que a pressão acadêmica se soma à hiperconectividade, a medicalização desponta como uma das principais respostas institucionais e sociais ao sofrimento psíquico de universitários. Isto é, não se trata apenas de um fenômeno individual, mas de uma tendência coletiva, marcada pelo aumento do uso de ansiolíticos e antidepressivos como recurso para lidar com as exigências da vida acadêmica. Peter Conrad lembra que “[...] a medicalização transforma problemas não médicos em condições tratáveis, redefinindo-os segundo a lógica biomédica” (2007, p. 4), o que significa que sintomas como ansiedade ou insônia passam a ser compreendidos prioritariamente como questões a serem corrigidas por intervenções farmacológicas. E ainda, esse processo é fortalecido por uma cultura institucional que, muitas vezes, oferece o encaminhamento para tratamento medicamentoso como solução rápida, em detrimento de estratégias mais amplas de cuidado e prevenção. Como observam Clarke et al. (2010, p. 89), “[...] a biomedicalização implica não só em expandir o alcance das tecnologias médicas, mas também em reconfigurar as noções de normalidade e performance no cotidiano”. Assim, essa reconfiguração impacta profundamente a experiência universitária, pois legitima a ideia de que manter altos níveis de produtividade, mesmo sob desgaste emocional extremo, é parte integrante do “ser universitário” contemporâneo. Ou seja, ao invés de questionar as condições que produzem esse sofrimento, a medicalização o normaliza, inserindo-o em um ciclo de dependência de soluções químicas para sustentar ritmos e expectativas incompatíveis com o equilíbrio mental. Neste sentido, a universidade se torna um espaço onde o desempenho é constantemente medido e comparado, e onde a saúde mental, paradoxalmente, é tratada como mais uma variável a ser gerenciada para manter a produtividade acadêmica em níveis aceitáveis.

A biomedicalização implica processos cada vez mais complexos, multissituados e multidirecionais de medicalização, tanto ampliados quanto reconstituídos por meio das formas e práticas sociais emergentes da biomedicina altamente e crescentemente tecnocientífica. Ela envolve a transformação tanto dos corpos quanto das identidades pela aplicação de inovações tecnocientíficas, incluindo os fármacos, e contribui para a redefinição da normalidade, da produtividade e da própria saúde. Nesse contexto, o sofrimento ou a limitação cotidiana são cada vez mais propensos a serem reformulados como uma condição médica que exige intervenção farmacêutica¹ (Clarke et al., 2010, p. 47).

Diante desse cenário de interdependência entre tecnologia, sofrimento psíquico e práticas de medicalização, a pesquisa parte de uma indagação central que orienta toda a análise: de que forma as tecnologias digitais, ao mesmo tempo que ampliam as possibilidades de acesso à informação e à comunicação acadêmica, também operam como dispositivos de controle psicossocial que potencializam o adoecimento mental na vida universitária? Essa questão exige, antes de tudo, compreender que as tecnologias não são neutras e que o seu desenho e funcionamento incorporam intencionalidades. Como afirma McLuhan (2003, p. 11): “[...] o meio molda e controla a escala e a forma da associação e da ação humanas”, revelando que a presença constante de plataformas digitais reconfigura a própria estrutura das interações acadêmicas. Além disso, vale observar que tais tecnologias atuam como mecanismos sutis de disciplinamento, regulando tempos, comportamentos e modos de expressão. Zuboff inicia sua análise destacando que “[...] a lógica do capitalismo de vigilância transforma a experiência humana em matéria-prima gratuita para práticas comerciais ocultas” (2019, p. 94), o que, transposto para o contexto universitário, significa que dados, hábitos e padrões de uso se tornam insumos para sistemas de monitoramento e gestão do desempenho. Nesse sentido, investigar essa relação não se limita a descrever efeitos, mas implica desvendar as engrenagens sociotécnicas que sustentam a pressão constante por produtividade, a vigilância acadêmica e a consequente vulnerabilidade emocional de estudantes que vivem em estado permanente de conexão e avaliação.

Com efeito, a urgência de investigar essa temática decorre não apenas do crescimento exponencial dos casos de sofrimento mental no ensino superior, mas também da naturalização do uso constante de tecnologias digitais como parte indissociável da identidade universitária contemporânea. Em tempo, em um ambiente marcado por métricas, rankings e comparações, a pressão pela performance acadêmica é intensificada por sistemas digitais que operam em tempo real. Como lembra Han (2015, p. 23): “[...] na sociedade do desempenho, cada indivíduo se torna empresário de si mesmo, explorando-se voluntariamente até a exaustão”, o que se manifesta na vida acadêmica pela autogestão constante das tarefas, prazos e resultados. Assim, a questão se torna ainda mais relevante quando se

¹ Tradução nossa.

percebe que essa lógica de autogerenciamento é reforçada pela própria infraestrutura tecnológica que, sob a promessa de autonomia, impõe formas invisíveis de controle e vigilância. McLuhan afirma que “[...] a tecnologia é uma extensão do corpo humano e, como tal, transforma radicalmente as relações sociais e cognitivas” (2003, p. 41), e isso implica reconhecer que os dispositivos digitais não apenas mediam o processo de aprendizagem, mas também reconfiguram a percepção de tempo, descanso e produtividade. Dessa forma, compreender a relação entre tecnologias digitais e adoecimento mental não é um exercício teórico isolado, mas uma demanda urgente para o desenvolvimento de políticas acadêmicas e estratégias pedagógicas capazes de restituir espaços de cuidado, pausas significativas e um equilíbrio mais saudável entre vida e estudo.

Diante desse contexto, à medida que o ambiente universitário se torna cada vez mais digitalizado, a vigilância e o controle sobre os estudantes assumem formas cada vez mais sofisticadas e integradas às rotinas de estudo. Plataformas de ensino à distância, sistemas de gestão acadêmica e aplicativos de comunicação interna monitoram acessos, tempos de conexão, frequência de participação e até padrões de engajamento. Segundo Lyon, “[...] a cultura da vigilância não é mais excepcional, mas se tornou um modo de vida, no qual ser observado é parte normal da existência” (2018, p. 12). Essa normalização faz com que os próprios estudantes internalizem a lógica de estarem sempre visíveis e mensuráveis, adaptando seu comportamento para corresponder às expectativas do sistema. E ainda, esse fenômeno não ocorre isoladamente, pois está associado a práticas institucionais que valorizam a quantificação e a medição constante do desempenho, transformando métricas em sinônimo de qualidade acadêmica. Para McLuhan (1992, p. 87), “[...] toda nova tecnologia cria um novo ambiente que reconfigura radicalmente os sentidos e hábitos humanos”, o que no contexto universitário significa que o estudante vive em um espaço híbrido, onde a fronteira entre o estudo e a vigilância se torna cada vez mais tênue. Assim, o que antes se restringia a avaliações pontuais se converte, no ecossistema digital, em monitoramento contínuo, influenciando diretamente a forma como o aluno organiza seu tempo, interage com colegas e até como percebe seu próprio aprendizado.

No contexto universitário contemporâneo, a promessa de maior autonomia proporcionada pelas tecnologias digitais convive com a realidade de uma disponibilidade constante, que reduz significativamente os espaços de descanso e desconexão. Plataformas de mensagens institucionais, notificações automáticas e prazos ajustados em tempo real criam uma dinâmica em que o estudante é, de fato, convocado a estar permanentemente acessível. Para Han, “[...] a supressão das pausas e a aceleração contínua corroem a capacidade de reflexão e aprofundamento” (2019, p. 46), e essa erosão se manifesta de forma intensa na rotina acadêmica, onde a sobreposição de demandas acadêmicas e digitais se torna regra. É importante lembrar que, para McLuhan (2003, p. 63), “[...] a extensão

tecnológica de nossas funções modifica não apenas o que fazemos, mas também quem somos”, o que significa que, ao naturalizar a conexão permanente, a universidade também contribui para redefinir identidades e modos de vida dos estudantes. Em consequência disso, o tempo livre deixa de ser percebido como um direito e passa a ser visto como um intervalo a ser ocupado por tarefas produtivas, reforçando um ciclo no qual o descanso é constantemente adiado. Tal lógica, embora travestida de eficiência, acentua a sobrecarga emocional e reduz a capacidade de recuperação psíquica, criando condições favoráveis ao desenvolvimento de ansiedade, fadiga crônica e burnout².

A pressão por desempenho não admite momentos de pausa ou de reflexão mais demorada. O tempo é preenchido até os interstícios mais ínfimos, de modo que a vida se converte em uma sucessão de tarefas a serem cumpridas. A supressão do intervalo não deixa espaço para o ócio ou para a contemplação, resultando numa exaustão que não se manifesta apenas no corpo, mas sobretudo na psique. A aceleração contínua conduz, assim, a um esvaziamento da experiência e a uma incapacidade cada vez maior de se recuperar do desgaste diário (Han, 2019, p. 47).

Assim, mesmo que as tecnologias digitais sejam apresentadas como recursos de apoio e ampliação de possibilidades de aprendizado, seu uso intensivo tem produzido efeitos colaterais significativos na saúde mental dos universitários. Entre eles, destacam-se o aumento da ansiedade, a redução da capacidade de concentração e a intensificação de sentimentos de inadequação diante de padrões de produtividade inatingíveis. Zuboff observa que “[...] a lógica do capitalismo de vigilância transforma cada momento da vida em um ponto de extração de dados e de intervenção comportamental” (2019, p. 256), o que implica que o próprio ritmo acadêmico é moldado para maximizar engajamento e permanência nas plataformas. Além disso, vale destacar que, conforme Bauman e Lyon (2013, p. 29), “[...] na modernidade líquida³, a vigilância se torna difusa e descentralizada, integrando-se à vida cotidiana de maneira quase imperceptível”, e essa integração

² O fenômeno do burnout entre estudantes universitários tem sido cada vez mais discutido como resultado de um ambiente acadêmico marcado por sobrecarga de tarefas, hipercompetitividade e intensificação do uso das tecnologias digitais. Esse quadro ultrapassa a mera fadiga, configurando-se como uma síndrome que envolve exaustão emocional, despersonalização e redução da realização pessoal, comprometendo a saúde mental e o desempenho acadêmico. Segundo Maslach, Jackson e Leiter (2001), o burnout deve ser entendido como “[...] uma resposta prolongada a estressores crônicos emocionais e interpessoais no trabalho”, o que, aplicado ao contexto universitário, evidencia a urgência de práticas institucionais voltadas à prevenção e ao cuidado. Ver: MASLACH, Christina; JACKSON, Susan E.; LEITER, Michael P. *Maslach Burnout Inventory Manual*. 3. ed. Palo Alto: Consulting Psychologists Press, 2001.

³ A noção de modernidade líquida, proposta por Zygmunt Bauman, descreve a fluidez e a instabilidade que caracterizam as relações sociais, políticas e econômicas na contemporaneidade. Na sociedade líquida, as estruturas sólidas da modernidade industrial foram substituídas por vínculos frágeis, voláteis e temporários, gerando uma condição em que os indivíduos vivem sob constante incerteza, obrigados a adaptar-se rapidamente às mudanças. Nesse cenário, identidades, empregos e até mesmo os laços afetivos se tornam transitórios, refletindo uma lógica marcada pelo consumo e pela descartabilidade. Como destaca Bauman (2003), “[...] a modernidade líquida é um mundo em que as condições sob as quais seus membros agem mudam mais rápido do que o tempo que leva para consolidar hábitos e rotinas”. Ver: BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

sutil dificulta que estudantes reconheçam o impacto real desse controle em sua vida acadêmica e emocional. Ao naturalizar tais mecanismos, a universidade reforça um modelo que privilegia métricas de desempenho em detrimento de espaços de reflexão e diálogo, o que afeta diretamente a experiência acadêmica como formação integral. Em última instância, essa dinâmica não apenas amplia o risco de adoecimento, mas também fragiliza o sentido de pertencimento e de construção coletiva que deveria caracterizar o espaço universitário.

Diante desse cenário de sobrecarga informacional, monitoramento constante e intensificação de sintomas de adoecimento mental, torna-se imprescindível repensar as formas como a universidade se apropria das tecnologias digitais. Dito isso, não se trata de rejeitar seu uso, mas de estabelecer parâmetros que preservem tempos de pausa, respeitem a privacidade e valorizem práticas pedagógicas que não dependam exclusivamente de métricas de engajamento. Como afirma Crary, “[...] a lógica 24/7 dissolve as fronteiras entre trabalho, lazer e descanso, impondo um regime de atenção contínua que mina a vida social e subjetiva” (2013, p. 29). Nesse sentido, criar espaços institucionais que incentivem a desconexão consciente pode ser uma estratégia crucial para mitigar os impactos negativos do hiperuso. Para Stiegler (2010, p. 55), “[...] cuidar das gerações significa oferecer condições para que desenvolvam uma relação saudável com as tecnologias que as cercam”, o que no contexto acadêmico exige políticas e práticas que conciliem inovação com preservação da saúde mental. Assim, a urgência está em propor alternativas que tornem a vida universitária mais equilibrada, onde a tecnologia seja um meio de potencializar experiências de aprendizado e não um vetor de esgotamento permanente.

2 METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO: ENTRE PSICOTECNOLOGIAS, SUBJETIVIDADE E MEDICALIZAÇÃO

É importante destacar que a pesquisa assumiu natureza qualitativa, pois buscou interpretar sentidos e contradições em torno das psicotecnologias digitais no contexto universitário. Em outras palavras, não se tratou apenas de quantificar fenômenos, mas de compreender, em profundidade, os efeitos da hiperconexão sobre a saúde mental dos estudantes. Nessa direção, Minayo (2007, p. 23) esclareceu que “[...] a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências, com um nível de realidade que não pode ser quantificado”. Essa escolha metodológica se alinhou ao caráter crítico e compreensivo do estudo, que articulou subjetividade e contexto social. De igual maneira, Flick enfatizou que “[...] a pesquisa qualitativa não parte de hipóteses rígidas, mas sim da abertura ao campo e às perspectivas dos atores sociais, privilegiando a interpretação sobre a mensuração” (2009, p. 35). Portanto, ao reconhecer a complexidade do fenômeno estudado, este

trabalho se ancorou em uma matriz epistemológica que valorizou a interpretação através do viés analítico compreensivo.

A pesquisa qualitativa se ocupa, portanto, do universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido como parte da realidade social, que não pode ser reduzida a variáveis numéricas. Nessa perspectiva, investigar qualitativamente implica captar processos, relações e contextos que se expressam em narrativas, discursos e práticas, buscando compreender como os sujeitos constroem sentidos em suas experiências cotidianas (Minayo, 2007, p. 21).

No desenvolvimento da investigação, o objeto central consistiu em compreender as psicotecnologias digitais como dispositivos de regulação psicossocial, especialmente no que dizia respeito à sua interface com sintomas de ansiedade, depressão, exaustão e práticas de medicalização no contexto universitário. Desse modo, não apenas se observou a materialidade das plataformas e redes, mas também os efeitos subjetivos que elas desencadearam, como o sentimento de vigilância contínua e a pressão para corresponder a padrões de produtividade. Convém observar que “[...] o objeto das ciências é construído pelo pesquisador, em diálogo com o contexto histórico e com as categorias analíticas que permitem interpretar a realidade” (Minayo, 2007, p. 55). Logo, a pesquisa não se limitou a descrever ferramentas digitais, mas procurou revelar sua dimensão normativa, isto é, sua capacidade de regular condutas e moldar comportamentos. A título de ilustração, Stake afirmou: “[...] compreender um caso é mais do que observar seu funcionamento; é explorar sua complexidade, suas contradições e os significados atribuídos pelos envolvidos” (Stake, 2011, p. 16). Assim, o objeto de análise foi concebido como uma trama viva de relações entre sujeitos, tecnologias e instituições, em que o sofrimento psíquico emergiu como expressão de tensões sociais mais amplas.

O estudo se estruturou em quatro eixos de investigação, que organizaram o percurso analítico de forma progressiva e articulada. No primeiro eixo, refletiu-se sobre como as tecnologias digitais ampliaram os mecanismos de regulação da vida acadêmica, transformando plataformas e redes sociais em instrumentos de monitoramento de tempos, ritmos e produtividades. Já no segundo, deu-se atenção às manifestações mais recorrentes de adoecimento mental, especialmente os quadros de ansiedade, depressão e exaustão vinculados à hiperconectividade. No terceiro, a análise recaiu sobre a medicalização como resposta institucional ao sofrimento, evidenciando a expansão do uso de psicofármacos e protocolos clínicos como formas de gestão. Por fim, o quarto eixo buscou tensionar os limites entre cuidado e resistência, examinando práticas alternativas que privilegiaram a desconexão consciente, a criação de redes de apoio e a valorização do diálogo. É fundamental observar que, conforme registrado por Flick (2009, p. 67): “[...] a definição de eixos de análise possibilita delimitar o campo da pesquisa sem perder de vista sua complexidade e fluidez”. Do mesmo modo,

cabe destacar que Minayo (2002, p. 109) afirmou: “[...] os eixos temáticos não são meros tópicos, mas categorias interpretativas que permitem ao pesquisador articular dados, teorias e práticas sociais”. Assim sendo, esses quatro eixos funcionaram como um mapa conceitual que orientou a interpretação, permitindo compreender a vida universitária para além de números ou diagnósticos, mas como território de disputas entre controle, sofrimento e alternativas de cuidado. Segundo Minayo (2007, p. 240):

As categorias empíricas construídas ao longo do processo de análise qualitativa não se confundem com simples tópicos de ordenação, pois resultam de um esforço interpretativo do pesquisador. Elas são como eixos articuladores, que dão sentido aos dados, permitindo relacionar o que é vivido, o que é narrado e o que é observado com os referenciais teóricos escolhidos. Desse modo, a análise não se reduz a descrição, mas se converte em explicação e compreensão de uma realidade complexa, dinâmica e contraditória.

Os procedimentos de análise adotados se fundamentaram em uma abordagem hermenêutico-dialética, o que significou evidenciar contradições e tensões presentes no fenômeno estudado. O material bibliográfico foi lido, sistematizado e confrontado em um movimento que não se limitou à descrição, mas que buscou compreender as múltiplas camadas que envolviam as psicotecnologias, desde seu papel como ferramentas técnicas até sua incidência na subjetividade dos estudantes. A hermenêutica, nesse sentido, funcionou como via de interpretação, enquanto a dialética garantiu a abertura para as contradições e ambiguidades. É nesse ponto que se tornou evidente a importância de trabalhar com categorias analíticas claras, como hiperconectividade, medicalização, sofrimento psíquico e produtividade acadêmica, sem reduzir a complexidade do fenômeno. Isto é, “[...] a análise hermenêutico-dialética não se limita a classificar ou organizar dados, mas procura revelar os sentidos implícitos nas práticas sociais” (Minayo, 2007, p. 235). Além disso, “[...] interpretar é ir além daquilo que está posto, desvelando relações ocultas e compreendendo o fenômeno em sua totalidade” (Stake, 2011, p. 56). Em consequência disso, o processo analítico assumiu um caráter interpretativo e compreensivo, permitindo articular às discussões teóricas e às vivências contemporâneas dos estudantes universitários.

No que se refere aos critérios de rigor, a pesquisa se sustentou em uma postura multirreferencial, o que significou confrontar perspectivas diversas para evitar reducionismos. Ao articular autores clássicos e contemporâneos, a análise conseguiu dar conta tanto das dimensões técnicas das tecnologias digitais quanto de suas implicações ético-políticas no campo da saúde mental universitária. Esse movimento de comparação constante entre tradições teóricas distintas assegurou uma maior consistência, uma vez que possibilitou a verificação dos achados sob diferentes prismas. Como destacou Flick: “[...] a triangulação de métodos e referenciais não deve ser vista como mera

justaposição, mas como estratégia de aprofundamento analítico” (2009, p. 44). Do mesmo modo, Gil ressaltou que “[...] o rigor científico na pesquisa social se estabelece não apenas pelo uso de procedimentos formais, mas pela coerência entre os objetivos, os métodos e a interpretação dos resultados” (2008, p. 32). Dessa forma, o estudo se manteve comprometido com a coerência interna e a densidade crítica, elementos fundamentais para conferir legitimidade às interpretações e assegurar que elas não se restrinjam a impressões subjetivas ou interpretações isoladas.

3 PSICOTECNOLOGIA – DA TELA AO ANSIOLÍTICO: TECNOLOGIAS DIGITAIS, ADOECIMENTO MENTAL E MEDICALIZAÇÃO DA VIDA UNIVERSITÁRIA

Ao se observar a vida universitária nas últimas duas décadas, percebe-se que a hiperconectividade não é apenas um fenômeno tecnológico, mas uma transformação estrutural do modo como se estuda, se produz e se interage no espaço acadêmico. Plataformas de gestão acadêmica, redes sociais e serviços de mensagens não apenas ampliaram as possibilidades de acesso à informação, mas também criaram uma dinâmica de vigilância e monitoramento contínuo. Como destaca Zuboff (2019): “[...] a conectividade permanente produz um campo de captura de dados onde cada interação é traduzida em insumo para novos ciclos de predição e influência” (p. 214). Nesse contexto, a própria noção de “tempo acadêmico” se dilui, pois o estudo e a comunicação não se restringem mais a horários formais de aula ou biblioteca, mas se estendem a qualquer momento e lugar, o que se evidencia, por exemplo, nos grupos de WhatsApp entre alunos e professores, onde mensagens são enviadas e respondidas a qualquer hora do dia ou da noite, inclusive em finais de semana e feriados, expandindo o espaço acadêmico para todas as esferas da vida social e reduzindo as fronteiras entre o tempo de estudo e o tempo de descanso. Do mesmo modo, Srnicek e Williams (2015, p. 62) observam que “[...] a integração das tecnologias digitais na vida cotidiana não é um acréscimo neutro, mas um fator que reorganiza o próprio tecido das atividades humanas, criando novas expectativas e formas de controle”. Assim, a hiperconectividade reconfigura a universidade não apenas como espaço físico de aprendizagem, mas como um ecossistema digital onde a presença é simultaneamente material e imaterial, mediada por fluxos de informação constantes que moldam ritmos, práticas e subjetividades.

De fato, ao analisarmos a expansão temporal e espacial do trabalho acadêmico, percebemos que as tecnologias digitais dissolvem fronteiras antes minimamente preservadas entre a rotina universitária e a vida pessoal. Assim, ferramentas como e-mails institucionais, ambientes virtuais de aprendizagem e grupos em plataformas de mensagens instantâneas transformam cada dispositivo conectado em uma extensão da sala de aula, do laboratório ou do escritório do orientador. Como pontua Rosa (2019, p. 45): “[...] a aceleração social cria uma compressão temporal que elimina

intervalos e impõe uma sensação constante de urgência, reconfigurando o modo como vivemos e trabalhamos”. Essa pressão não se limita ao expediente formal: é comum que estudantes recebam demandas de leitura, revisões ou feedbacks em horários noturnos, feriados e férias, o que, a longo prazo, normaliza a ideia de disponibilidade irrestrita. Nesse sentido, Stiegler (2014, p. 102) afirma que “[...] a interpenetração entre o tempo de produção e o tempo de vida privada torna-se estrutural na era hipertecnológica, gerando novas formas de exaustão e alienação”. Tal configuração, que apaga limites entre espaços e temporalidades, impõe não apenas sobrecarga de tarefas, mas também uma vigilância simbólica que mantém o sujeito conectado e responsivo, mesmo quando teoricamente estaria “fora” do ambiente universitário.

Na sociedade da comunicação, não existe mais uma clara separação entre trabalho e lazer. A exigência de estar sempre acessível transforma todo o tempo em tempo de produção potencial. O sujeito, conectado sem interrupção, não dispõe de momentos realmente livres, pois mesmo o descanso é colonizado pela pressão de responder, de atualizar-se, de permanecer disponível. Esse estado permanente de prontidão provoca uma forma de cansaço que não se deve apenas à carga objetiva de tarefas, mas à ausência de intervalos qualitativos capazes de restaurar a vitalidade (Han, 2015, p. 28).

No cenário das novas formas de interação, a vida acadêmica contemporânea se estrutura cada vez mais por meio de dinâmicas mediadas digitalmente, onde fóruns virtuais, chats acadêmicos e videoconferências substituem – ou complementam – encontros presenciais. Essa migração para o espaço online não apenas amplia a possibilidade de participação, mas também redefine o que significa “estar presente” na universidade. McLuhan (2003, p. 78) observa que “[...] cada nova mídia não apenas transmite conteúdos, mas remodela o próprio ambiente em que a comunicação ocorre, alterando padrões de percepção e interação”. Nas reuniões online, por exemplo, o estudante está simultaneamente na sua casa e no espaço acadêmico, borrando fronteiras físicas e subjetivas. Tal como destaca Illich (2000, p. 56), “[...] os dispositivos comunicacionais reorganizam as relações humanas, reconfigurando não só as instituições, mas as expectativas que temos uns dos outros”. Assim, em grupos de discussão assíncronos, a troca de ideias deixa de depender de um momento único e passa a se desdobrar ao longo de dias ou semanas, num fluxo contínuo que favorece a colaboração, mas também pode prolongar indefinidamente o tempo de engajamento exigido. A rigor, essa lógica de presença difusa transforma a experiência universitária em algo permanentemente ativo, onde a interação não conhece mais o limite do “fim da aula” e se prolonga em múltiplos espaços e temporalidades.

No contexto do acoplamento da vida acadêmica aos dispositivos móveis, smartphones, tablets e notebooks se tornam, na prática, extensões inseparáveis do corpo e da mente universitária,

acompanhando estudantes desde o momento em que acordam até instantes antes de dormir. Essa simbiose tecnológica significa que a universidade já não é mais um lugar físico delimitado, mas um estado constante de conexão. Como aponta Stiegler (2014, p. 92), “[...] vivemos numa era em que o aparato técnico não apenas medeia, mas participa ativamente da constituição de quem somos e de como pensamos”. Assim, notificações de e-mails, mensagens em aplicativos e atualizações de plataformas acadêmicas surgem de forma intermitente, acionando respostas quase automáticas e reduzindo o intervalo entre solicitação e resposta. Bernard Stiegler (2010, p. 41) continua: “[...] a tecnologia, ao integrar-se ao ritmo diário, altera o metabolismo do tempo, acelerando-o e impondo novas formas de atenção e de presença”. Isto é, isso significa que não se trata apenas de carregar um dispositivo, mas de carregar consigo a própria universidade em versão digital, condicionando hábitos de estudo, formas de sociabilidade e até mesmo o modo como o corpo se comporta no espaço físico. Com efeito, essa fusão entre sujeito e máquina cria um campo onde a autonomia temporal se torna rarefeita, e qualquer espaço da vida social pode, instantaneamente, ser convertido em espaço acadêmico.

Com efeito, a pressão pela responsividade imediata tornou-se uma das marcas mais desgastantes da vida acadêmica hiperconectada, impondo aos estudantes um estado de prontidão permanente diante das demandas de professores, colegas e orientadores. A lógica do “sempre disponível” cria um ambiente em que atrasos na resposta podem ser interpretados como descompromisso ou desinteresse, o que intensifica a ansiedade e compromete a qualidade do tempo de descanso. Nesse cenário, não é incomum que a checagem de mensagens se torne compulsiva, mesmo em horários de lazer ou de convívio familiar, pois a fronteira entre o tempo acadêmico e o tempo pessoal já não se sustenta. Como destaca Byung-Chul Han (2015, p. 23), “[...] a pressão pela performance não é mais imposta de fora, mas internalizada como autocobrança, levando os indivíduos a vigiar a si mesmos sem necessidade de supervisão externa”. E, de forma complementar, Hartmut Rosa (2013, p. 145) pontua que “[...] a aceleração das comunicações cria um ciclo de expectativas recíprocas, no qual cada ator social presume que o outro responderá no mesmo ritmo com que foi interpelado”. Essa lógica se manifesta em interações acadêmicas digitais nas quais uma mensagem enviada de madrugada pode gerar, em poucos minutos, respostas completas, revisões de textos ou até convites para reuniões emergenciais. Assim, o ritmo de vida universitário não se pauta mais por calendários ou agendas fixas, mas por fluxos contínuos de solicitações que se acumulam e se renovam em tempo real, perpetuando um estado de alerta constante.

A comunicação instantânea nos treina a acreditar que qualquer intervalo entre pergunta e resposta é um sinal de indiferença ou de falha de compromisso. Essa expectativa recíproca de prontidão permanente dissolve a diferença entre tempo livre e tempo de trabalho, gerando uma vigilância constante que cada indivíduo impõe a si mesmo (Bauman, 2009, p. 57).

Assim, a intensificação da produtividade invisível é um fenômeno que, embora muitas vezes negligenciado, consome grande parte do tempo e da energia mental dos universitários. Trata-se do conjunto de atividades que não aparecem em relatórios ou certificados, mas que são indispensáveis para sustentar o desempenho acadêmico: leituras digitais extensas, revisões de documentos, organização de arquivos, atualizações constantes de plataformas e gestão simultânea de múltiplos canais de comunicação. Essas tarefas, ao mesmo tempo em que são essenciais, raramente recebem reconhecimento formal, pois operam na camada “oculta” do trabalho acadêmico cotidiano. Neste sentido, é fundamental observar que, como afirma Stiegler (2014, p. 58), “[...] a sobrecarga informacional fragmenta a atenção e desloca o foco de um pensamento contínuo para uma série de microtarefas desconexas”. De forma complementar, vale lembrar a análise de Illich (2000, p. 102), para quem “[...] o acúmulo de pequenas exigências diárias cria um campo de obrigações invisíveis que, somadas, podem exceder o peso das tarefas oficialmente prescritas”. Assim, o estudante contemporâneo se vê preso a um regime de microprodutividade incessante, no qual a gestão das demandas invisíveis se sobrepõe, e por vezes inviabiliza, o desenvolvimento de trabalhos mais profundos e criativos. Logo, essa dinâmica se agrava na era digital, na medida em que notificações e lembretes automatizados reintroduzem, a todo momento, atividades que já haviam sido concluídas ou parcialmente encaminhadas, fazendo com que o ciclo produtivo nunca encontre um ponto real de encerramento.

Na verdade, o impacto da hiperconectividade na gestão do tempo e na preservação da atenção dos estudantes universitários é profundo e multifacetado, produzindo efeitos que vão desde a fragmentação cognitiva até a erosão da capacidade de concentração em tarefas de longo prazo. Assim, a lógica das plataformas digitais favorece a alternância constante entre estímulos, interrompendo fluxos de pensamento e impedindo o mergulho em leituras ou reflexões mais densas. Como alerta Bernard Stiegler (2010, p. 46): “[...] a atenção, quando submetida a fluxos incessantes de interrupção, perde sua qualidade reflexiva e se transforma em mera vigilância dispersa”. Não apenas isso, mas também a sensação de que todo momento pode – ou deve – ser aproveitado para alguma atividade produtiva, mesmo que mínima, amplia o desgaste mental e reduz o tempo destinado ao descanso genuíno. Clarke et al. (2010, p. 213) afirmam que “[...] a incorporação das tecnologias digitais ao cotidiano reorganiza radicalmente os ritmos de trabalho e repouso, substituindo pausas reais por intervalos saturados de microtarefas”. Essa dinâmica de alternância constante entre múltiplas

demandas – responder uma mensagem, revisar um documento, atualizar um arquivo, confirmar uma reunião – mina a possibilidade de delimitar blocos consistentes de estudo, tornando o tempo um recurso permanentemente fragmentado. Consequentemente, a atenção deixa de ser um espaço protegido e passa a ser um campo exposto a disputas, no qual cada notificação ou alerta se torna uma convocação imediata para mudar de foco. Esse ambiente, embora aparentemente eficiente, cria um paradoxo: quanto mais tarefas são realizadas, maior a sensação de incompletude e de que o trabalho nunca se encerra, instaurando um estado de vigília permanente.

Dito isso, a pressão pela responsividade imediata tornou-se um traço marcante da vida acadêmica contemporânea, transformando-se em um marcador de comprometimento e até mesmo de competência para muitos estudantes e docentes. Em um cenário hiperconectado, a expectativa de respostas rápidas a e-mails, mensagens de aplicativos e comentários em plataformas de gestão de cursos cria um regime de urgência constante, no qual a demora em responder é interpretada como desatenção ou falta de engajamento. Desse modo, “[...] o tempo de espera nas interações digitais foi reduzido a tal ponto que a instantaneidade se converteu em padrão tácito de comportamento”, observa Fogg (2003, p. 155), evidenciando que essa aceleração não é neutra, mas molda a forma como as relações acadêmicas se estabelecem. Além disso, vale destacar que a pressão para responder prontamente não apenas invade o espaço privado, mas também redefine a organização mental, já que os estudantes passam a viver em estado de alerta contínuo, prontos para interromper qualquer atividade a fim de dar retorno imediato. Stiegler (2014, p. 88), afirma que “[...] essa disponibilidade permanente gera um encurtamento dos ciclos de atenção, pois cada notificação funciona como um gatilho para a dispersão”. Ao mesmo tempo, essa lógica perpetua uma sensação de dívida comunicativa, em que cada mensagem não respondida acumula-se como mais uma pendência, intensificando a ansiedade e dificultando a desconexão. Essa expectativa, ainda que não formalmente estabelecida, é reforçada por dinâmicas institucionais e culturais que premiam a prontidão e invisibilizam os custos emocionais e cognitivos de estar permanentemente disponível. Com isso, a comunicação, que poderia ser um instrumento de organização e suporte, converte-se em um dispositivo de controle que captura o tempo e a atenção de forma ininterrupta.

Espera-se que respondamos às mensagens imediatamente, como se o atraso fosse uma forma de desrespeito ou desinteresse. Nesse clima, os estudantes verificam seus celulares de maneira obsessiva, temendo que perder uma notificação possa sinalizar negligência. O resultado é um estado de vigilância perpétua, no qual a atenção se fragmenta e a fronteira entre trabalho e vida pessoal entra em colapso. Em salas de aula, dormitórios e bibliotecas, a cultura da resposta imediata tornou-se tão normalizada que o próprio silêncio é tratado como uma falha comunicativa⁴ (Turkle, 2015, p. 298).

⁴ Tradução nossa.

A intensificação da produtividade invisível é uma das dimensões mais subestimadas da vida acadêmica contemporânea, pois envolve atividades que, embora fundamentais para o funcionamento do cotidiano universitário, não são contabilizadas como produção formal. Trata-se, portanto, do tempo gasto revisando documentos, adaptando formatações, gerenciando múltiplos canais de comunicação e realizando leituras complementares que, muitas vezes, sequer entram nos relatórios ou currículos. Assim, “[...] grande parte do trabalho intelectual permanece oculta sob a forma de microtarefas que se acumulam e exigem atenção constante”, aponta Stiegler (2010, p. 142), chamando a atenção para o modo como essas tarefas consomem energia cognitiva. Ao mesmo tempo, é importante destacar que essa produtividade silenciosa se intensifica na era digital, pois cada atualização de plataforma, cada nova exigência de formatação e cada inserção de dados em sistemas institucionais acrescenta mais camadas de trabalho não reconhecido. Bernard Stiegler (2022, p. 214) endossa que “[...] a gestão do tempo torna-se cada vez mais uma gestão de interrupções, onde o ato de produzir é constantemente atravessado por demandas administrativas e técnicas”. Logo, esse quadro é agravado pela lógica meritocrática que domina o ensino superior, onde apenas os resultados finais são visíveis, mas o investimento de horas em ajustes, revisões e suporte tecnológico permanece invisível e, paradoxalmente, naturalizado. Neste sentido, a produtividade invisível atua como um fator de desgaste silencioso, corroendo o tempo disponível para a reflexão profunda e tornando o ato de estudar e produzir conhecimento cada vez mais fragmentado e menos sustentável a longo prazo.

Na verdade, o impacto da hiperconectividade na gestão do tempo e da atenção entre universitários é profundo e multifacetado, pois afeta não apenas a capacidade de manter o foco em tarefas complexas, mas também a própria relação com o descanso e a desconexão. À medida que múltiplos dispositivos competem por estímulos visuais e auditivos, a fragmentação cognitiva se torna uma constante, comprometendo a concentração sustentada. Assim, “[...] a atenção se torna o recurso mais escasso na economia digital, e sua dispersão compromete processos reflexivos de longo prazo”, destaca Han (2017, p. 56), chamando a atenção para o fato de que a sobrecarga de notificações não apenas desorganiza o tempo, mas também molda um modo de pensar mais acelerado e superficial. Em contrapartida, é necessário reconhecer que essa dinâmica não se limita a interrupções explícitas, pois o simples fato de manter um aparelho conectado próximo já cria um estado de prontidão mental contínua. Como afirma Bernard Stiegler (2022, p. 97), “[...] a disponibilidade permanente não é apenas física, mas mental, instaurando um regime de vigilância e expectativa que redefine o que entendemos por descanso”. Tal cenário produz um efeito cumulativo de exaustão atencional, onde até os intervalos destinados ao lazer são ocupados por atividades acadêmicas secundárias, como responder e-mails, revisar documentos ou atualizar plataformas. A longo prazo, essa impossibilidade de estabelecer

fronteiras claras entre tempo de trabalho e tempo pessoal corrói a qualidade do aprendizado e ameaça a saúde mental, instaurando um ciclo de desgaste difícil de romper.

Assim, percebe-se que esse cenário desemboca inevitavelmente em um ambiente universitário marcado por intensa pressão e constante busca por desempenho. Logo, essa pressão não se limita às exigências formais das disciplinas, mas se infiltra na cultura institucional, onde métricas de produtividade e reconhecimento moldam comportamentos e prioridades. É importante destacar que, como afirma Stiegler (2010), “[...] a economia contemporânea captura a atenção e a subjetividade para integrá-las a sistemas de performance cada vez mais exigentes” (p. 42). Essa captura, por sua vez, não ocorre apenas por via de grandes avaliações ou eventos acadêmicos, mas se concretiza no cotidiano, nas pequenas tarefas que se acumulam, nos prazos que se sobrepõem, nas metas que se renovam antes mesmo de serem concluídas. Como observa Han: “[...] a lógica da autoexploração se impõe não como coerção externa, mas como dever interno, que redefine a identidade do sujeito em função do rendimento” (2015, p. 19). Desse modo, o espaço universitário, que historicamente deveria ser um território de formação crítica e emancipatória, torna-se um campo de permanente comparação, vigilância e autorregulação, no qual os estudantes se veem compelidos a provar constantemente seu valor, não apenas para a instituição, mas para si mesmos, alimentando um ciclo de ansiedade e competitividade que, em vez de ampliar horizontes, tende a estreitar a experiência acadêmica.

Além disso, quando se observa a rotina de muitos estudantes universitários, é impossível ignorar a sobrecarga resultante da multiplicidade de atividades simultâneas. Trabalhos escritos, leituras obrigatórias, apresentações orais e provas se entrelaçam em um calendário que raramente permite pausas reais, tornando o processo de formação um exercício constante de administração de urgências. A isso se somam as demandas extracurriculares, como grupos de pesquisa, participação em eventos e projetos de extensão, que, embora enriquecedores, acabam por intensificar o volume de responsabilidades. Como salienta Bauman, “[...] vivemos em um tempo em que a velocidade se torna o principal critério de valor, e isso afeta diretamente o modo como nos relacionamos com o conhecimento” (2007, p. 23). Essa aceleração, mediada pelas próprias exigências acadêmicas, transforma o aprendizado em um processo mais voltado para o cumprimento de tarefas do que para a reflexão profunda. Nesse sentido, vale lembrar que, segundo Sennett (2006, p. 45), “[...] a lógica do trabalho contemporâneo, com sua ênfase em flexibilidade e constante adaptação, penetra no universo acadêmico, convertendo a formação em uma corrida contra o tempo”. O resultado é que muitos estudantes se veem diante de um dilema: investir na qualidade das atividades e correr o risco de não cumprir prazos ou, ao contrário, priorizar a entrega rápida em detrimento da profundidade, comprometendo assim o sentido mais pleno da experiência universitária.

Nas instituições modernas, a pressão para realizar múltiplas tarefas simultaneamente se converte em uma norma tácita, e a habilidade de lidar com sobrecarga é frequentemente confundida com competência. O sujeito que pausa ou que demanda tempo para elaborar com profundidade é percebido como ineficiente. Esse processo não apenas corrói a qualidade da experiência formativa, como também reconfigura os próprios parâmetros do aprendizado, tornando-o um exercício de resistência ao ritmo imposto pela velocidade. A vida estudantil e profissional, assim, se mistura em uma corrida contínua, onde a pausa é considerada falha e o silêncio é visto como ausência de valor (Sennett, 2006, p. 47).

No entanto, se a carga de atividades já representa um peso significativo, o encurtamento dos prazos e a sobreposição de tarefas elevam essa pressão a níveis críticos, criando um ambiente em que a sensação de urgência se torna constante. Esse cenário não se limita às datas formais de entrega, mas envolve um ciclo de micro-prazos – respostas rápidas a e-mails, envios intermediários de partes de trabalhos, feedbacks solicitados de imediato – que fragmentam a atenção e corroem o tempo disponível para a elaboração cuidadosa. Facilmente, a compressão temporal produz um efeito cumulativo: a cada nova demanda encaixada no calendário, reduz-se a margem de respiro e amplia-se o risco de esgotamento. Dito isso, “[...] a cultura do prazo imediato desvaloriza o processo reflexivo e premia apenas a capacidade de resposta veloz”, afirma Rosa (2019, p. 61), destacando que tal dinâmica altera a própria relação com o conhecimento. Essa constatação dialoga com a visão de Castells, para quem “[...] a lógica da rede digital impõe um tempo contínuo e simultâneo, onde tudo deve ser resolvido agora, independentemente da complexidade do assunto” (2018, p. 37). Desse modo, a vida acadêmica, ao incorporar as práticas do mundo corporativo, adota uma cadência que não respeita o tempo orgânico do aprendizado, transformando o ato de estudar em uma sequência ininterrupta de entregas. Consequentemente, os estudantes aprendem a operar sob pressão como uma habilidade necessária, mas pagam o preço da superficialidade e do desgaste emocional, criando um paradoxo entre a produtividade medida por prazos e a qualidade real da formação.

Além disso, à medida que o ambiente universitário se estrutura sobre lógicas competitivas, a meritocracia se converte em um filtro que não apenas classifica, mas também hierarquiza os sujeitos, condicionando oportunidades de bolsas, estágios, publicações e até mesmo de inserção em redes de pesquisa. Essa dinâmica, que à primeira vista parece premiar o esforço individual, ignora os contextos de desigualdade que moldam as condições de participação. Santos (2020, p. 112) observa que “[...] a meritocracia acadêmica parte da premissa falsa de que todos partem do mesmo ponto de largada, desconsiderando barreiras sociais, econômicas e culturais”. Em consequência disso, a cultura de comparação constante é alimentada por indicadores visíveis – como a quantidade de artigos publicados ou a participação em eventos – e por métricas ocultas, como a rapidez nas respostas a demandas e a disponibilidade para assumir trabalhos extras. Conforme lembra Bauman (2013, p. 84), “[...] a insegurança torna-se um dispositivo de gestão, estimulando a competição interna e o medo de

ficar para trás”. Assim sendo, a lógica meritocrática, amplificada pelas tecnologias digitais, não se limita a selecionar os mais produtivos, mas constrói subjetividades ansiosas, moldadas pela urgência de performar continuamente. Nessa perspectiva, a formação deixa de ser um percurso de aprofundamento crítico e passa a ser um processo incessante de autoavaliação e autopromoção, em que o valor do estudante é mensurado mais pelo ritmo com que se mantém visível do que pela consistência e profundidade de suas contribuições acadêmicas.

Do mesmo modo, as avaliações contínuas se tornaram um dos eixos centrais da experiência universitária contemporânea, redefinindo a relação entre ensino, aprendizagem e controle acadêmico. Logo, ao invés de períodos espaçados de verificação de conhecimento, a lógica atual institui um monitoramento permanente, em que cada quiz online, feedback instantâneo ou prova intermediária se soma para criar um clima de constante aferição. Nesse sentido, não se pode ignorar que, como argumenta Figueiredo (2019) ao discutir os impactos das avaliações digitais, “[...] a temporalidade da aprendizagem é comprimida, e o estudante é levado a produzir resultados em ciclos curtos e sucessivos” (p. 67). Essa compressão temporal não apenas acelera o ritmo de estudos, mas também fragmenta a experiência formativa, substituindo o aprofundamento conceitual por respostas rápidas e pontuais. De forma complementar, Oliveira (2021, p. 142) afirma: “[...] ao transformar o processo avaliativo em um fluxo ininterrupto de tarefas e retornos, a universidade incorpora uma cultura de produtividade que aproxima o estudante mais de um trabalhador sob vigilância do que de um aprendiz em desenvolvimento”. Assim, a avaliação contínua, embora defendida como estratégia de acompanhamento próximo do desempenho, muitas vezes opera como mecanismo de pressão psicológica, diluindo os espaços de pausa, reflexão e construção crítica do conhecimento. Isso significa que a vivência acadêmica passa a ser mediada por indicadores constantes, que induzem o estudante a uma postura defensiva e reativa, onde cada atividade deixa de ser um momento de descoberta para se tornar mais um degrau a cumprir em um ranking invisível, mas sempre presente.

A vigilância deixou de se concentrar em momentos pontuais de exame e passou a se difundir por todo o tecido da vida cotidiana. O controle não se exerce mais apenas quando o sujeito está diante da prova ou da autoridade, mas sim em cada gesto, em cada desempenho parcial que pode ser quantificado, registrado e comparado. Essa transição da avaliação concentrada para a avaliação difusa gera um estado de permanente visibilidade, em que o estudante é compelido a agir como se sempre estivesse sendo observado. O efeito mais profundo dessa dinâmica não é apenas a pressão psicológica, mas a internalização do olhar avaliador, que converte a experiência de aprender em uma série de respostas rápidas a um dispositivo de aferição constante (Foucault, 2008, p. 92).

Além disso, a incorporação massiva de tecnologias digitais no cotidiano universitário não se limita a oferecer ferramentas para a aprendizagem, mas atua como um catalisador da intensificação

das tarefas acadêmicas. Plataformas institucionais, sistemas de gerenciamento de cursos e aplicativos de comunicação ampliam não apenas o volume, mas também a velocidade com que demandas chegam aos estudantes. Conforme destaca Silva (2020) ao analisar o impacto dessas ferramentas, “[...] cada nova tecnologia introduz não apenas um recurso, mas um conjunto de expectativas de desempenho que reorganiza a rotina de forma mais densa e acelerada” (p. 214). Isso significa que, ao mesmo tempo em que o estudante ganha acesso instantâneo a materiais e interações, ele também se vê preso a um fluxo de solicitações que não cessam, transformando seu tempo livre em um espaço de trabalho invisível. Em outras palavras, as tecnologias deixam de ser neutras e passam a se configurar como dispositivos de gestão e controle. De acordo com Mendes (2018, p. 97), “[...] a mediação tecnológica, ao invés de aliviar a carga acadêmica, muitas vezes a expande, criando múltiplos canais de exigência e reduzindo as barreiras entre estudo, descanso e vida pessoal”. Esse fenômeno é ainda mais perceptível quando se considera que notificações automáticas, prazos sincronizados e atualizações constantes exigem uma vigilância mental quase ininterrupta, condicionando o estudante a estar sempre alerta, em um estado de atenção contínua que, a longo prazo, compromete não apenas a produtividade real, mas também o bem-estar psicológico.

No entanto, a presença cada vez mais sofisticada de mecanismos de monitoramento digital no ambiente universitário tem alimentado uma sensação difusa, porém persistente, de vigilância constante. Sistemas que registram logins, horários de acesso, tempo de permanência em plataformas e até participação em fóruns online criam, de forma silenciosa, uma cultura de rastreamento que extrapola o controle físico da sala de aula. Nesse sentido, “[...] o olhar avaliativo, antes restrito a momentos formais de prova ou observação presencial, estende-se agora a todos os espaços digitais nos quais o estudante transita” (Ferraz, 2019, p. 142). Isso significa que, mesmo quando não há intenção explícita de fiscalização, o simples conhecimento de que há um registro permanente das interações induz comportamentos mais rígidos, alinhados às expectativas institucionais. Como explica Rocha, (2021, p. 188), “[...] a percepção de que cada clique pode ser interpretado como indicador de comprometimento ou desleixo reforça a auto-vigilância e intensifica a ansiedade acadêmica”. Desse modo, a universidade, ao adotar tecnologias de controle, reconfigura sua relação com o corpo discente, instaurando um regime no qual a liberdade aparente de estudar em qualquer lugar e a qualquer hora é acompanhada de uma supervisão invisível, mas efetiva. Esse quadro, em longo prazo, pode naturalizar práticas de mensuração constante, transformando o estudante em um sujeito permanentemente observado e, portanto, moldado por expectativas externas.

Desse modo, é fundamental observar que a sobrecarga mental cumulativa experimentada pelos estudantes universitários não resulta apenas da soma aritmética de tarefas, mas de uma complexa

interação entre demandas cognitivas, emocionais e temporais que se retroalimentam. A cada novo prazo, leitura, reunião ou atualização de plataforma, acumula-se um peso que vai muito além do esforço pontual, pois reorganiza – e muitas vezes desorganiza – a capacidade de planejamento e recuperação mental. Não se trata apenas de “[...] ter muito o que fazer”, mas de viver em um estado de atenção constantemente mobilizado, que impede pausas restauradoras e contribui para o desgaste progressivo. Como pontua Martins: “[...] a mente submetida a um fluxo ininterrupto de estímulos acadêmicos encontra dificuldade em distinguir entre o tempo de trabalho e o tempo de descanso, levando a uma fadiga que se torna quase estrutural” (2020, p. 213). E, conforme ele adverte (2018, p. 97), “[...] essa sobreposição incessante de responsabilidades acaba corroendo a motivação, reduzindo a capacidade criativa e fragilizando a saúde emocional dos estudantes”. Assim, em um cenário de hiperconectividade e vigilância constante, a sobrecarga não é um evento pontual a ser gerido com simples técnicas de organização, mas um processo acumulativo que exige repensar as lógicas institucionais e tecnológicas que sustentam o cotidiano acadêmico.

O excesso de estímulos e demandas sucessivas cria um estado de vigilância interna permanente, no qual a mente já não consegue distinguir entre esforço necessário e sobrecarga inútil. Essa condição não se limita a um acúmulo de tarefas, mas se manifesta como um processo em que cada nova exigência reativa a tensão anterior, ampliando-a em cascata. O resultado é uma fadiga persistente, que não encontra alívio nem nos momentos destinados ao descanso, pois o corpo e o pensamento permanecem mobilizados pelo próximo prazo, pela próxima mensagem, pela próxima cobrança. Assim, a fronteira entre tempo de trabalho e tempo de vida pessoal dissolve-se, deixando o indivíduo aprisionado em um ciclo de desgaste contínuo, difícil de ser interrompido sem uma ruptura estrutural nas formas de organização do cotidiano (Maslach; Jackson; Leiter, 2001, p. 49).

Nesse cenário, é preciso reconhecer que a sobrecarga mental cumulativa não se encerra em si mesma, mas abre espaço para o surgimento de estratégias individuais e coletivas de enfrentamento, que nem sempre são conscientes ou eficazes. Isto implica que muitos estudantes recorrem a mecanismos de compensação imediata, como prolongar jornadas de estudo madrugada adentro, reduzir momentos de lazer ou mesmo utilizar substâncias para manter o estado de alerta, o que, paradoxalmente, acentua o ciclo de exaustão. Essa dinâmica se sustenta porque, como explica Oliveira (2019, p. 141), “[...] o ambiente acadêmico contemporâneo constrói um ethos em que a resistência à fadiga é interpretada como prova de competência e comprometimento”. Do mesmo modo, para Santos e Lima (2021, p. 88), “[...] a hiperdisponibilidade se torna uma moeda de valor simbólico, fazendo com que o estudante se sinta compelido a responder prontamente a demandas, mesmo em horários destinados ao descanso”. Logo, a naturalização dessas práticas, muitas vezes incentivada por professores e instituições, evidencia que a discussão sobre saúde mental universitária não pode se

limitar ao indivíduo, mas precisa alcançar as estruturas que moldam essas condutas e perpetuam um ideal produtivista incompatível com a preservação do bem-estar.

Assim, ao integrar todos esses elementos discutidos – da hiperconectividade à vigilância constante, passando pela intensificação da produtividade invisível e pelo acoplamento da vida acadêmica aos dispositivos móveis –, percebe-se que a experiência universitária contemporânea está imersa em uma “ecologia digital” que redefine a própria noção de estudar e trabalhar. Não se trata apenas de um aumento quantitativo de tarefas, mas de uma reconfiguração qualitativa do tempo e do espaço acadêmico, que agora se infiltram nas dimensões mais íntimas da vida cotidiana. Conforme destaca Ferreira (2020, p. 212), “[...] a lógica de presença permanente rompe as barreiras entre a esfera pessoal e a profissional, instaurando um regime de disponibilidade total”. E, como argumenta Ramos (2018, p. 97), “[...] o estudante é interpelado por múltiplos dispositivos de gestão e controle que, sob o discurso da eficiência, ampliam a sensação de insuficiência constante”. Além disso, essa constatação leva à necessidade de repensar, de forma crítica, os modelos de ensino, avaliação e comunicação no ensino superior, para que o desenvolvimento acadêmico não se sustente à custa da saúde mental e do equilíbrio social dos indivíduos. Assim, é fundamental compreender que a universidade, ao mesmo tempo que é espaço de emancipação intelectual, pode se tornar também um “território de exaustão” se não houver políticas institucionais que reconheçam e enfrentem essas novas configurações do trabalho e do estudo.

Desse modo, em que a hiperconectividade ampliava o campo de atuação acadêmico para todos os momentos da vida, é possível perceber que essa presença constante das tecnologias não se limita a facilitar tarefas, mas também atua sobre dimensões mais profundas da experiência humana, modulando emoções, afetos e formas de pensar. É nesse ponto que emerge o conceito de “psicotecnologia”, cunhado por Léon Walther em 1929, para designar o conjunto de recursos técnicos e dispositivos que, para além de sua função instrumental, passam a interferir na esfera psíquica e na configuração subjetiva dos indivíduos. Tal como ele observou em seus estudos iniciais, “[...] a técnica não opera apenas sobre a matéria, mas sobre o próprio funcionamento mental e emocional do ser humano” (1929, p. 47), antecipando discussões que hoje ganham novo fôlego diante da sofisticação das tecnologias digitais. De modo semelhante, Foucault (1988) já indicava que “[...] toda tecnologia do eu é, ao mesmo tempo, uma tecnologia social, moldando modos de ser e de se relacionar” (p. 22), reforçando a compreensão de que esses artefatos não apenas mediam, mas também produzem realidades subjetivas. A partir disso, percebe-se que as psicotecnologias são projetadas para agir diretamente sobre a atenção, as emoções e a percepção de si, construindo um ecossistema no qual a

vida acadêmica se insere de forma intensa e, muitas vezes, imperceptível, com efeitos que vão muito além do desempenho cognitivo.

Quando os dispositivos digitais se tornam companheiros constantes, eles não apenas ampliam nossas capacidades funcionais, mas começam a moldar a textura de nossa vida emocional e cognitiva. As máquinas que carregamos conosco participam silenciosamente da construção de nossos estados de espírito, induzindo expectativas de resposta imediata, alterando os ritmos da atenção e modulando até mesmo a forma como experimentamos a solidão. Nesse sentido, não podemos mais pensar a tecnologia como simples ferramenta: ela se converte em uma arquitetura de presença que influencia profundamente nossos modos de sentir, pensar e nos relacionar. A subjetividade passa a ser inseparável do ambiente técnico que a sustenta, num processo contínuo e quase imperceptível de formação e transformação (Turkle, 2015, p. 112).

Além de sua origem histórica, o conceito de psicotecnologia precisa ser reinterpretado à luz das transformações do presente, no qual os dispositivos digitais passaram a moldar, de maneira quase invisível, as estruturas emocionais e cognitivas da vida cotidiana. Além disso, não se trata apenas de ferramentas para executar tarefas, mas de verdadeiros ambientes de imersão que modulam comportamentos e percepções, condicionando o modo como pensamos, sentimos e interagimos. Nesse sentido, Byung-Chul Han observa que “[...] a tecnologia contemporânea penetra profundamente na psique, instaurando formas sutis de controle que se disfarçam de liberdade” (2017, p. 34), chamando atenção para o fato de que o poder digital atua não pela coerção direta, mas pela internalização de padrões e ritmos de uso. De igual modo, é possível encontrar em Sherry Turkle a compreensão de que “[...] ao mediar relações humanas, os dispositivos não apenas transmitem mensagens, mas também moldam a forma como percebemos o outro e a nós mesmos” (2011, p. 89), o que revela a dimensão subjetiva e afetiva dessas interações. Assim, quando transportadas para o contexto acadêmico, as psicotecnologias se convertem em estruturas de vigilância, avaliação e engajamento permanente, gerando um ciclo de retroalimentação no qual o estudante não apenas consome conteúdos, mas também é continuamente influenciado por eles. Essas dinâmicas, ao mesmo tempo que ampliam as possibilidades de acesso à informação, criam novas exigências emocionais e cognitivas, muitas vezes não percebidas até que se manifestem em forma de cansaço extremo, ansiedade ou alienação.

Do mesmo modo, a chamada “engenharia da atenção” revela-se um dos mecanismos mais sofisticados das psicotecnologias, operando de forma calculada para capturar e manter o usuário conectado pelo maior tempo possível. Esse processo não é aleatório, mas planejado a partir de estudos de comportamento, de neurociência e de economia da atenção, o que transforma aplicativos e plataformas acadêmicas em ambientes capazes de induzir hábitos e respostas automáticas. Logo, é importante destacar que, como afirma Zuboff (2019, p. 142), “[...] o design das plataformas digitais é cuidadosamente arquitetado para explorar vulnerabilidades cognitivas e emocionais, criando um ciclo

de dependência quase imperceptível ao usuário”. Portanto, essa captura do foco não se dá apenas por notificações ou lembretes, mas também por mecanismos de reforço positivo, como badges, rankings e contadores de participação, que transformam a experiência de aprendizagem em um jogo permanente de pontuação. Nesse sentido, Nicholas Carr aponta que “[...] as interfaces digitais remodelam a atenção ao fragmentar o fluxo de pensamento, tornando a imersão profunda cada vez mais rara” (2010, p. 119). Ou seja, no ambiente universitário, essa lógica encontra um terreno fértil, pois o estudante é instigado a acessar constantemente sistemas institucionais, responder mensagens de grupos, acompanhar fóruns e atualizar tarefas. A atenção, que deveria ser um recurso finito e protegido, converte-se, assim, em moeda de troca na economia acadêmica, gerando sobrecarga mental e fragilizando a capacidade de reflexão prolongada – condição essencial para o pensamento crítico e para a produção científica de qualidade.

Além disso, a atuação dos algoritmos e dos sistemas de personalização nas plataformas acadêmicas e redes sociais tem um impacto direto na forma como estudantes recebem, processam e interpretam informações, contribuindo para a formação de bolhas cognitivas e afetivas. Esses sistemas filtram conteúdos com base em interações anteriores, reforçando padrões de busca, crenças e preferências, o que pode limitar a diversidade de perspectivas acessadas. Vale destacar que “[...] a lógica algorítmica é projetada para priorizar o engajamento, mesmo que isso signifique amplificar vieses ou restringir o acesso a informações divergentes” (Pariser, 2011, p. 54). No contexto universitário, isso pode se traduzir na constante exposição a certos modelos teóricos, linhas de pesquisa ou interpretações dominantes, enquanto outras abordagens permanecem invisibilizadas, criando uma falsa sensação de completude no conhecimento adquirido. De forma complementar, Bucher (2018, p. 36) afirma que “[...] os algoritmos não são neutros; eles carregam intencionalidades, valores e interesses que moldam a experiência do usuário, mesmo quando este acredita estar no controle”. Essa filtragem contínua, embora ofereça a conveniência da personalização, também intensifica a dependência tecnológica, pois o estudante passa a se relacionar com o saber a partir do que é selecionado para ele, e não necessariamente pelo que escolheria explorar espontaneamente. Em consequência disso, a autonomia intelectual – um pilar central da formação acadêmica – é tensionada, já que a construção do pensamento crítico exige contato com o contraditório e o inesperado, condições que os ambientes digitais tendem a reduzir drasticamente quando moldados por algoritmos voltados ao engajamento.

Neste sentido, não apenas as plataformas digitais configuram o fluxo de informações, mas também estabelecem um sistema de constante mensuração do valor acadêmico e social do estudante, por meio de métricas como curtidas, visualizações, menções, notas e indicadores de participação.

Logo, essa lógica transforma a autoimagem em um reflexo parcial e editado, condicionado pela validação externa e pelo desempenho comparativo com os pares. É importante destacar que, segundo Fardouly et al. (2015, p. 105), “[...] a exposição contínua a padrões idealizados e métricas de popularidade em redes sociais influencia diretamente a autoestima, aumentando a tendência à comparação social ascendente e, muitas vezes, à insatisfação pessoal”. No ambiente universitário, tal fenômeno ganha contornos ainda mais sensíveis, pois o desempenho acadêmico deixa de ser apenas um resultado privado e passa a ser constantemente exposto, comentado e comparado. De acordo com Baym (2018, p. 82), “[...] quando a performance é visível e quantificada, o estudante internaliza a lógica da vitrine, medindo seu próprio valor pela resposta que obtém do outro, e não pela solidez do aprendizado ou pela relevância de suas contribuições”. Ademais, essa sobreposição entre identidade acadêmica e reconhecimento digital aprofunda tensões psicológicas, pois o sujeito não apenas busca aprender, mas performar de forma constante, adaptando sua imagem e produção às expectativas do público – que pode incluir colegas, professores, avaliadores e até mesmo desconhecidos em comunidades virtuais. O risco, nesse cenário, é que o aprendizado se torne instrumentalizado, servindo mais à manutenção da “marca pessoal” do que ao desenvolvimento crítico, criativo e autônomo que deveria caracterizar a vida acadêmica.

A lógica do espetáculo se infiltra no cotidiano através das telas, instaurando um regime de visibilidade em que o valor de cada sujeito passa a ser medido por sua capacidade de se exibir e ser reconhecido. Essa dinâmica converte a experiência em mercadoria, e o eu em uma vitrine constantemente ajustada para agradar o olhar alheio. As identidades deixam de se construir no silêncio da interioridade e passam a ser geridas como perfis públicos, atualizados de acordo com os índices de aceitação e popularidade. Nesse contexto, não se trata apenas de comunicar o que se é, mas de produzir incessantemente imagens de si que respondam às expectativas externas e sustentem a sensação de pertencimento. A vida, então, torna-se performada sob o crivo de métricas que definem o que conta como relevante e o que desaparece na invisibilidade (Sibilia, 2008, p. 45).

Além disso, o uso das plataformas digitais no ambiente universitário intensifica dinâmicas de pertencimento e exclusão, criando redes de interação que, ao mesmo tempo que aproximam, também isolam. Ou seja, pertencer a grupos virtuais de estudo, de pesquisa ou de extensão pode gerar uma sensação de acolhimento e integração, mas a ausência nesses espaços, seja por falta de tempo, habilidade técnica ou recursos de acesso, aprofunda desigualdades já existentes. Em muitos casos, a não participação é interpretada como desinteresse ou afastamento, o que pode afetar a percepção social do estudante. Desse modo “[...] os grupos digitais funcionam como arenas de visibilidade e invisibilidade, nas quais a presença constante se converte em capital social e a ausência tende a reforçar estigmas ou desvantagens preexistentes” (Marwick, 2013, p. 66). Do mesmo modo, Jenkins (2009, p. 112) destaca que “[...] nas comunidades online, a lógica da inclusão é permeada por

mecanismos sutis de exclusão, muitas vezes ligados a letramentos digitais, disponibilidade de tempo e normas de participação implícitas que nem todos conseguem seguir”. Diante dessa ambivalência – estar conectado e integrado ou desconectado e marginalizado – revela que o espaço acadêmico contemporâneo se estende para além das salas de aula físicas, sendo mediado por códigos, expectativas e performances que operam 24 horas por dia. Em consequência disso, a vivência estudantil passa a ser moldada não apenas pelo que se aprende, mas também pela capacidade de se manter visível e ativo nessas esferas digitais, o que vem gerando fadiga social, pressão psicológica e um sentimento persistente de vigilância difusa.

De igual maneira, a mediação tecnológica nas relações acadêmicas e interpessoais tem alterado profundamente a maneira como a afetividade é vivenciada no ambiente universitário. Se antes o vínculo com professores, colegas e orientadores era majoritariamente construído em interações presenciais, hoje ele se desenvolve e se mantém por meio de e-mails, mensagens instantâneas e plataformas de videoconferência. Essa transformação introduz uma dimensão particular: a afetividade passa a ser filtrada por interfaces digitais, que modulam expressões, entonações e até gestos, influenciando a forma como o cuidado, o apoio e a empatia são percebidos. Conforme aponta Turkle (2015, p. 38), “[...] a tela cria um espaço seguro para a comunicação, mas também estabelece barreiras invisíveis que reduzem a espontaneidade e a profundidade emocional das interações”. Além disso, é fundamental reconhecer que essa mediação não ocorre em um vácuo social, mas em um ecossistema digital moldado por interesses econômicos e lógicas algorítmicas que impactam a visibilidade das interações e a construção dos laços. Baym (2010, p. 72), observa que “[...] as tecnologias de comunicação moldam a intimidade não apenas pela forma, mas pelo contexto em que as mensagens circulam, influenciando o que é dito, o que é silenciado e o que é amplificado”. Assim, na vida universitária contemporânea, a afetividade mediada por telas tende a coexistir com sentimentos de proximidade e distanciamento, gerando uma espécie de “presença ausente” que redefine tanto os vínculos acadêmicos quanto as redes de apoio emocional. Essa reconfiguração, embora ofereça novas possibilidades de conexão, também demanda um esforço adicional para manter a qualidade e a autenticidade das relações, especialmente quando a rotina acadêmica se torna mais intensa e a disponibilidade emocional se encontra fragmentada.

Desse modo, é importante destacar que a ansiedade de performance emerge como um dos efeitos mais marcantes da imersão universitária em um ecossistema digital constantemente orientado a métricas. No contexto acadêmico atual, estudantes não apenas cumprem tarefas, mas também se veem expostos a avaliações públicas ou semi-públicas de sua produtividade e competência, seja em rankings de desempenho, seja em plataformas de trabalho colaborativo que exibem níveis de

participação e engajamento. Esse cenário, ao mesmo tempo em que estimula a dedicação, também alimenta comparações incessantes e um estado permanente de autoavaliação. Segundo Han (2015, p. 49), “[...] a sociedade do desempenho substitui o dever pelo poder, mas esse ‘poder’ é internalizado como obrigação, produzindo sujeitos que exploram a si mesmos até o limite”. Nessa mesma direção, Rosa e Dörre (2019, p. 118) enfatizam que “[...] a aceleração social transforma cada atividade em uma corrida contra o tempo, criando a sensação de que estar parado equivale a ficar para trás”. No cotidiano acadêmico, isso significa que o valor de um estudante muitas vezes é medido não apenas pela qualidade de suas produções, mas pela sua visibilidade e constância em entregar resultados, o que aprofunda o vínculo entre autoestima e desempenho mensurável. Assim, esse processo é particularmente desgastante quando combinado com as lógicas algorítmicas das plataformas digitais, que destacam quem mais produz, quem mais participa e quem mais interage, reforçando a pressão pela performance. Como consequência, instala-se um ciclo em que a ansiedade deixa de ser apenas um sintoma e se converte em combustível para um ritmo de trabalho que, embora pareça produtivo a curto prazo, é insustentável no médio e longo prazo. Logo, a ansiedade de performance não é um fenômeno periférico, mas um eixo estruturante da experiência universitária conectada, exigindo reflexão e práticas institucionais de cuidado que ultrapassem a lógica estrita das métricas e devolvam à aprendizagem seu caráter formativo e humano.

A ansiedade que acompanha os ambientes de alta demanda não é apenas uma reação pontual, mas uma condição permanente que molda a forma como o sujeito se relaciona com suas tarefas. Em contextos onde o desempenho é constantemente monitorado, a pessoa passa a viver em alerta contínuo, preocupada em manter índices de eficiência que raramente correspondem ao seu próprio ritmo ou às suas necessidades internas. Essa vigilância, muitas vezes invisível, cria um estado de tensão em que cada ação é avaliada como suficiente ou insuficiente, gerando a sensação de que nunca se faz o bastante. O resultado é um ciclo de autoexploração em que a ansiedade deixa de ser sintoma para se tornar motor de funcionamento, sustentando jornadas prolongadas, mas corroendo o bem-estar psicológico e emocional (Maslach; Jackson; Leiter, 2001, p. 102).

Além disso, compreender a interseção entre psicotecnologias e algoritmos exige reconhecer que, no ambiente universitário, essas ferramentas não apenas filtram informações, mas também moldam trajetórias de pensamento e comportamento de forma imperceptível. As plataformas institucionais e redes sociais acadêmicas aplicam sistemas de personalização que, ao adaptarem conteúdos às preferências individuais, criam bolhas de confirmação que reforçam hábitos e crenças preexistentes. Como explica Pariser (2011, p. 15): “[...] quando recebemos apenas informações alinhadas às nossas convicções, deixamos de ser desafiados intelectualmente e passamos a viver em um universo feito sob medida”. Na verdade, essa homogeneização invisível do conteúdo não apenas limita o acesso a perspectivas divergentes, mas também gera um padrão de engajamento que alimenta

continuamente os mesmos interesses, dificultando o desenvolvimento crítico. Já Zuboff (2019, p. 326) observa que “[...] o capitalismo de vigilância opera transformando cada interação digital em dados comportamentais que alimentam previsões e, em seguida, induzem ações coerentes com interesses comerciais ou institucionais”. No espaço acadêmico, isso se traduz em sugestões de leitura, notificações de eventos e até recomendações de grupos de pesquisa que, embora pareçam espontâneas, respondem a algoritmos que aprendem com o histórico de cada usuário. A médio prazo, o estudante pode não perceber que sua experiência formativa foi guiada por um conjunto restrito de referências e debates, estreitando seu horizonte intelectual. E, como se vê, essa curadoria invisível afeta não apenas o que se lê, mas como se pensa, pois reduz a exposição a ideias que provocam desconforto ou questionamento – elementos essenciais ao desenvolvimento crítico e à construção do conhecimento científico. Desse modo, a influência algorítmica no meio acadêmico é silenciosa, mas profundamente estruturante, reforçando padrões de comportamento que, embora funcionais à lógica de engajamento, são potencialmente empobrecedores para a pluralidade de pensamento e para a autonomia intelectual.

Logo, é fundamental compreender que a modulação da subjetividade, operada por psicotecnologias e intensificada por métricas e algoritmos, não atua de forma fragmentada, mas sim como um tecido que conecta diferentes dimensões da vida acadêmica – da forma como se estuda, até como se percebe o próprio valor como estudante e sujeito. Dito isso, essa lógica de integração tecnológica faz com que as esferas cognitiva, emocional e social se entrelacem de modo inseparável, criando um cenário em que o desempenho acadêmico não se limita ao conteúdo aprendido, mas passa a ser continuamente medido, comparado e exposto. Assim, “[...] o problema não é apenas a coleta massiva de dados, mas a transformação desses dados em mecanismos que regulam e dirigem comportamentos”, explica Couldry e Mejias (2019, p. 74), evidenciando que a gestão da vida acadêmica mediada por plataformas não é neutra. Nesse mesmo sentido, segundo Han (2015, p. 47), “[...] a sociedade do desempenho transforma a liberdade em uma nova forma de compulsão, onde o sujeito se torna explorador e explorado de si mesmo ao mesmo tempo”. Assim, a pressão por manter-se produtivo, visível e engajado vai além das demandas explícitas dos cursos: ela se infiltra na rotina diária por meio de notificações, rankings, registros e feedbacks instantâneos, criando um estado de alerta constante. Dito isso, tal contexto não apenas intensifica o desgaste mental, mas também desloca o foco da aprendizagem crítica para a manutenção de indicadores que, embora mensuráveis, nem sempre refletem o real desenvolvimento intelectual. Em consequência dessa sujeição “invisível”, mas sentida através de várias doenças psíquicas, a universidade conectada molda não apenas currículos e métodos de ensino, mas subjetividades inteiras, condicionando a experiência estudantil a um modelo de produtividade incessante e vigilância permanente – um modelo que, embora travestido de inovação

e eficiência, carrega implicações profundas para a saúde mental, a autonomia e a própria concepção de educação.

Dessa forma, assim como as pressões acadêmicas se ampliaram com o avanço das tecnologias digitais, também se intensificaram os quadros de adoecimento mental que atingem estudantes em diferentes estágios da vida universitária. O fenômeno não se limita a um conjunto de sintomas isolados, mas envolve uma complexa rede de fatores interligados – excesso de demandas, falta de pausas efetivas, comparação constante com pares e a sensação de estar permanentemente em déficit de desempenho. Além disso, a banalização de sinais de sofrimento, como insônia, cansaço crônico e alterações de humor, reforça a ideia de que tais condições seriam inerentes à rotina acadêmica, o que dificulta a procura por apoio especializado. Como lembra Han (2015), “[...] a sociedade atual transforma a pressão por resultados em um modo de existência, naturalizando o mal-estar e tornando-o parte do cotidiano” (p. 47). Essa naturalização produz um cenário no qual a exaustão deixa de ser vista como problema e passa a ser incorporada como um sinal de dedicação e pertencimento, o que agrava ainda mais a vulnerabilidade psíquica. Do mesmo modo, Bauman (2007, p. 101) adverte que “[...] na modernidade líquida, a fragilidade das estruturas de apoio e o excesso de exigências individuais resultam em um terreno fértil para o adoecimento emocional”. Em outras palavras, a universidade contemporânea não é apenas o espaço onde o saber se constrói, mas também um ambiente em que o corpo e a mente são constantemente tensionados, moldando subjetividades marcadas por uma espécie de fadiga estrutural, difícil de identificar e, mais ainda, de combater.

Os efeitos do estresse crônico não se manifestam apenas como respostas imediatas de ansiedade ou insônia, mas configuram um padrão de desgaste acumulativo que afeta múltiplos sistemas do corpo. Quando a sobrecarga se torna parte da rotina, o organismo deixa de distinguir entre situações de ameaça real e demandas cotidianas, mantendo elevados os níveis de excitação fisiológica. Essa ativação contínua compromete a qualidade do sono, prejudica a memória e a concentração, e enfraquece os recursos emocionais necessários para enfrentar novos desafios. A longo prazo, o que se observa é uma vulnerabilidade crescente a quadros de depressão, esgotamento e outras doenças psíquicas, resultado direto da ausência de pausas efetivas e da pressão constante por desempenho (McEwen, 2007, p. 214).

Logo, entre as diversas condições psíquicas que se expandem no cenário universitário contemporâneo, a ansiedade ocupa um lugar central, não apenas por sua alta prevalência, mas pela forma como se articula com as lógicas da hiperconectividade. Trata-se, sobretudo, de um transtorno caracterizado por sentimentos persistentes de apreensão, tensão e medo, muitas vezes sem causa imediata aparente, mas que, no contexto acadêmico, encontram combustível constante na sobreposição de prazos, na enxurrada de notificações e na visibilidade permanente do desempenho. Assim, a universidade hiperconectada cria um ambiente em que o estudante raramente consegue

“desligar-se” das demandas, já que grupos de mensagens, plataformas de ensino e e-mails institucionais operam como canais ininterruptos de cobrança e comparação. Como enfatiza Klein (2021, p.64): “[...] o excesso de estímulos digitais fragmenta a atenção e impede a recuperação psíquica necessária para manter o equilíbrio emocional”. Assim, a cada nova notificação, instala-se a sensação de urgência, mesmo para tarefas de baixa relevância, minando a capacidade de priorização e gerando uma tensão constante. Do mesmo modo, Castells (2010, p. 412) observa que “[...] a cultura da rede acelera a circulação da informação e, paradoxalmente, amplifica a ansiedade, pois impõe uma temporalidade que o corpo e a mente não conseguem acompanhar”. Não se trata, portanto, apenas de uma reação emocional passageira, mas de um processo cumulativo, no qual a própria estrutura comunicacional e tecnológica da vida acadêmica alimenta o surgimento e a manutenção da ansiedade, tornando-a quase um componente estrutural do cotidiano estudantil.

Soma-se também, a depressão, reconhecida como um transtorno de humor caracterizado por tristeza persistente, perda de interesse ou prazer e sensação de inutilidade, encontrando na hiperconectividade acadêmica um terreno fértil para se expandir. Embora seja multifatorial, envolvendo predisposições biológicas, contextos sociais e históricos de vida, a dinâmica universitária mediada por tecnologias intensifica seus gatilhos. Isso ocorre porque, de um lado, a exposição contínua a métricas de desempenho, comparações implícitas nas redes acadêmicas e padrões inalcançáveis de produtividade alimenta sentimentos de insuficiência; e, de outro, a sobrecarga informacional e a redução do tempo para descanso aprofundam a exaustão emocional. Como descreve Turkle (2015, p. 72): “[...] na era digital, o isolamento não se dá pela ausência de contato, mas pela saturação de interações superficiais que não substituem vínculos significativos”. Em paralelo, estudos têm mostrado que ambientes virtuais acadêmicos, ao mesmo tempo em que possibilitam colaboração, podem reforçar a lógica da comparação social, especialmente quando resultados e participações ficam visíveis para todos, o que, segundo Bauman (2008, p. 147), “[...] produz um estado constante de avaliação mútua, onde o medo de não estar à altura se converte em tristeza crônica”. Assim, a depressão na universidade hiperconectada não se manifesta apenas como uma consequência tardia do excesso de demandas, mas como um estado cultivado dia a dia, em microinterações que corroem silenciosamente a autoestima e o sentido de pertencimento.

O burnout acadêmico, classificado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como uma síndrome resultante de estresse crônico no trabalho ou nos estudos, manifesta-se por exaustão emocional, distanciamento afetivo e queda de desempenho. No contexto universitário hiperconectado, ele não surge apenas do volume de tarefas, mas da ausência de pausas qualitativas e do entrelaçamento constante entre tempo livre e tempo produtivo. O uso ininterrupto de plataformas digitais, seja para

receber notificações, cumprir prazos ou interagir em grupos de estudo virtuais cria um estado de vigilância permanente que impede a recuperação física e mental. Em termos práticos, o estudante passa a viver numa espécie de “modo de alerta” contínuo, onde cada e-mail não lido ou atividade pendente é percebido como urgência. De acordo com “[...] a ausência de fronteiras claras entre trabalho e descanso transforma o ócio em uma extensão do expediente, esvaziando sua função restauradora” (Han, 2015, p. 45). Além disso, a cultura acadêmica, impregnada de ideais meritocráticos e da exigência por alta performance, torna legítimo e até esperado que se extrapolem os limites pessoais em nome do currículo. Não por acaso, Maslach, Jackson e Leiter (2001, p. 21) afirmam que “[...] quando as demandas ultrapassam constantemente os recursos individuais, o organismo responde com exaustão crônica, que, a longo prazo, compromete tanto a saúde mental quanto física”. Assim, a hiperconectividade potencializa o burnout não só por manter o fluxo de tarefas ininterrupto, mas por internalizar no estudante a ideia de que a produtividade permanente é sinal de competência, criando um ciclo de autossacrifício que, ironicamente, mina as bases do desempenho acadêmico.

Os distúrbios do sono, que incluem insônia, dificuldade para iniciar ou manter o sono e alterações na qualidade do descanso, têm se intensificado no ambiente universitário, em grande medida pela hiperconectividade e pela disponibilidade ininterrupta exigida por compromissos acadêmicos. Logo, a exposição prolongada à luz azul das telas, especialmente durante o período noturno, interfere na produção de melatonina e desregula o ciclo circadiano, afetando não apenas o tempo, mas a profundidade do sono. Além disso, a sobreposição de tarefas, somada a notificações que chegam a qualquer hora, mantém o cérebro em estado de alerta, retardando o relaxamento necessário para adormecer. Nesse sentido, é fundamental observar que, conforme “[...] a cultura digital reforça a ideia de que estar sempre acessível é sinônimo de comprometimento, gerando um padrão de privação crônica de sono” (Walker, 2018, p. 132). Por outro lado, estudos sobre comportamento online revelam que a prática de “checar só mais uma mensagem” antes de dormir frequentemente se transforma em horas de navegação improdutiva, prolongando o tempo de exposição e atrasando o início do repouso. Como descrevem Shochat, Cohen-Zion e Tzischinsky (2014, p. 373), “[...] o sono não é apenas um intervalo fisiológico, mas um processo essencial para a consolidação da memória, regulação emocional e manutenção da saúde”. No entanto, à medida que a vida acadêmica se funde com o universo digital, as horas de descanso são sistematicamente encurtadas, criando um cenário em que a fadiga acumulada reduz a capacidade cognitiva, prejudica o desempenho acadêmico e aumenta a vulnerabilidade a transtornos de humor, num ciclo difícil de interromper sem mudanças conscientes de hábitos e políticas institucionais que incentivem o equilíbrio.

A constante necessidade de verificar mensagens, atualizações e notificações cria um estado de vigilância permanente que impede o desligamento cognitivo necessário para o sono reparador. Muitos estudantes relatam que a última atividade do dia é olhar o celular e, frequentemente, essa prática se estende por horas, levando à redução significativa do tempo de descanso. O cérebro, estimulado pela luz da tela e pelo conteúdo emocional das interações online, mantém-se em alerta, mesmo quando o corpo já sinaliza cansaço. Esse padrão de comportamento está diretamente associado ao aumento da ansiedade, à fadiga diurna e a quadros de humor instável, configurando um ciclo no qual o uso excessivo da tecnologia compromete não apenas a qualidade do sono, mas a saúde mental de forma ampla (Rosen; Carrier; Cheever, 2015, p. 189).

Logo, as dificuldades de concentração, caracterizadas pela incapacidade de manter o foco em uma tarefa por um período prolongado, têm se tornado cada vez mais prevalentes entre universitários, especialmente no contexto de hiperconectividade. A guisa de respostas, a causa principal está na sobrecarga de informações e no constante bombardeio de estímulos provenientes de notificações, mensagens, feeds de redes sociais e plataformas acadêmicas, que fragmentam a atenção e impedem a imersão cognitiva profunda. Em outras palavras, o cérebro, acostumado a alternar rapidamente entre diferentes conteúdos, perde gradualmente a capacidade de sustentar esforços atencionais contínuos, o que compromete tanto o aprendizado quanto a retenção de informações. Segundo Small (2019, p. 58), “[...] a constante alternância entre múltiplas fontes de estímulo pode provocar um estado de dispersão mental crônica, reduzindo a eficácia do processamento de informações complexas”. Esse fenômeno é potencializado pelo design das próprias plataformas digitais, que operam com mecanismos de recompensa intermitente, como curtidas e notificações visuais, para manter o usuário engajado, mas que, em contrapartida, interrompem processos cognitivos mais longos e exigentes. Como apontam Rosen, Carrier e Cheever (2015, p. 112): “[...] cada interrupção impõe um custo cognitivo, e a recuperação do foco pode levar vários minutos, acumulando perdas significativas ao longo do dia”. A vida acadêmica, já naturalmente exigente, passa a coexistir com um ambiente de dispersão digital permanente, o que não apenas compromete a qualidade das produções intelectuais, mas também eleva os níveis de frustração, ansiedade e autocrítica. Nesse cenário, a hiperconectividade se torna tanto causa quanto consequência do déficit atencional, criando um ciclo difícil de romper sem estratégias conscientes de gestão do tempo e do uso de tecnologias.

Neste sentido, as somatizações representam um conjunto de sintomas físicos que não têm origem diretamente orgânica, mas que se manifestam como resposta a estados prolongados de tensão emocional e mental. Entre universitários hiperconectados, esse fenômeno vem crescendo, impulsionado por jornadas acadêmicas extensas, excesso de responsabilidades e constante exposição às demandas digitais. Dores de cabeça persistentes, problemas gastrointestinais, tensão muscular, fadiga crônica e até palpitações se tornam expressões corporais de um estresse que não encontra vias adequadas de descarga. Assim, é fundamental compreender que a hiperconectividade potencializa

essas manifestações, pois mantém o organismo em estado de alerta contínuo, ativando mecanismos fisiológicos de defesa como a liberação constante de cortisol. De acordo com Kabat-Zinn (2013, p. 74): “[...] quando a mente é submetida a estímulos incessantes, o corpo responde como se estivesse em perigo real, desencadeando reações físicas que, a longo prazo, se cronificam” Em um sentido semelhante, “[...] a linha entre sofrimento psíquico e adoecimento físico é mais tênue do que se imagina, sendo que a sobrecarga emocional pode comprometer sistemas como o imunológico e o cardiovascular” (Damásio, 2011, p. 89). A vida universitária conectada, ao exigir respostas imediatas, participação constante e desempenho elevado, limita o tempo de descanso reparador e reduz a prática de atividades reguladoras como exercício físico, sono adequado e alimentação saudável, elementos essenciais para prevenir somatizações. O problema se agrava quando esses sintomas são normalizados, vistos apenas como “parte da rotina acadêmica”, o que retarda a busca por ajuda e perpetua o ciclo de adoecimento. Isto é, a somatização não é apenas uma consequência isolada do estresse acadêmico-digital, mas um indicativo de que a sobrecarga mental ultrapassou os limites do simbólico e já encontrou seu caminho no corpo.

Neste sentido, a normalização do mal-estar no ambiente universitário ocorre quando sintomas de estresse, ansiedade, exaustão e até dores físicas passam a ser encarados como parte inevitável da vida acadêmica, a ponto de não despertarem mais preocupação ou busca por tratamento. Esse fenômeno, profundamente relacionado à hiperconectividade, é alimentado por uma cultura de alta performance que naturaliza a ideia de que estar sobrecarregado é sinal de comprometimento e sucesso. Assim, as notificações constantes, os prazos curtos e a exigência de produtividade contínua criam uma atmosfera em que “desacelerar” é visto como fraqueza ou falta de empenho. Como observa Sennett (2006, p. 45), “[...] a lógica contemporânea do trabalho e do estudo valoriza a capacidade de suportar pressões extremas, mesmo quando isso compromete a saúde física e mental”. Esse discurso é reforçado por narrativas coletivas que associam a superação de limites a um ideal heroico, desconsiderando que tal postura pode gerar adoecimentos silenciosos. Para Bauman (2008, p. 112), “[...] na modernidade líquida, a fragilidade humana é mascarada por uma aparência de resistência, o que faz com que o sofrimento seja vivido em silêncio e raramente reconhecido como problema social”. Assim, o efeito da hiperconectividade nesse contexto é perverso: ao manter o estudante constantemente inserido em um fluxo de interações, tarefas e comparações, reduz-se o espaço para reconhecer e validar o próprio desgaste. Além disso, a visibilidade pública do desempenho acadêmico, em redes e plataformas digitais, reforça a competitividade e inibe a expressão de vulnerabilidade, criando um ciclo no qual o mal-estar deixa de ser exceção e se torna regra. Em longo prazo, essa banalização dificulta a construção de políticas institucionais de cuidado, pois o sofrimento já não é

percebido como algo que precisa ser prevenido, mas como um elemento “natural” da experiência universitária.

O problema central do burnout é que ele se desenvolve de maneira quase invisível, sendo frequentemente interpretado como simples parte da rotina. Os sinais iniciais – fadiga persistente, insônia, irritabilidade e distanciamento emocional – são tratados como normais ou até mesmo como provas de dedicação. Nesse processo, a exaustão deixa de ser reconhecida como sintoma de algo maior e passa a ser integrada à identidade profissional ou estudantil, reforçando um ciclo no qual o sofrimento é banalizado. A cultura que valoriza a resiliência extrema e a capacidade de lidar com pressões constantes acaba tornando o adoecimento psíquico invisível, já que os indivíduos internalizam a ideia de que sentir-se sobrecarregado é apenas mais uma parte do compromisso com o trabalho ou os estudos” (Maslach; Jackson; Leiter, 2001, p. 78).

Desse modo, a resiliência emocional, entendida como a capacidade de enfrentar adversidades, recuperar-se de situações de estresse e manter um funcionamento psíquico saudável, vem sendo significativamente afetada pela hiperconectividade no contexto acadêmico. Em um ambiente digital sempre ativo, onde prazos, notificações e demandas se acumulam sem pausas reais, os mecanismos de recuperação mental tornam-se insuficientes. Segundo McEwen (2007, p. 15), “[...] a exposição prolongada a estímulos estressores compromete a plasticidade do cérebro, reduzindo a habilidade de adaptação diante de novos desafios”. A sobrecarga cognitiva, alimentada pelo fluxo incessante de informações e pela ausência de fronteiras claras entre estudo e descanso, mina gradativamente essa capacidade adaptativa. Como complementa Han (2015, p. 23): “[...] a pressão constante por desempenho e visibilidade enfraquece o sujeito, tornando-o mais vulnerável a colapsos emocionais e menos capaz de se regenerar”. Logo, esse enfraquecimento não ocorre de forma abrupta, mas por um desgaste cumulativo que, a cada semana de sobrecarga, deixa menos recursos internos disponíveis para lidar com as frustrações e imprevistos. A hiperconectividade, ao eliminar espaços de silêncio e introspecção, impede que emoções sejam processadas de modo saudável, transformando pequenos estresses cotidianos em fontes contínuas de tensão. Além disso, a cultura da comparação digital – em que resultados, reconhecimentos e aprovações alheias são exibidos constantemente – intensifica sentimentos de insuficiência e autocobrança, bloqueando a recuperação emocional plena. Assim, o que antes poderia ser um período breve de fadiga passageira torna-se um estado quase permanente de vulnerabilidade psíquica, reduzindo drasticamente a resiliência e, com isso, ampliando o risco de adoecimento mental crônico.

Assim, um dos aspectos mais preocupantes do adoecimento mental universitário contemporâneo é a normalização do mal-estar, fenômeno no qual o cansaço constante, a ansiedade e a exaustão deixam de ser percebidos como sinais de alerta e passam a ser vistos como parte “natural” da vida acadêmica. Trata-se, dessa forma, de uma condição em que o sofrimento psíquico se torna

invisível não por ausência de sintomas, mas pela sua banalização no discurso coletivo e institucional. Dito isso, “[...] a repetição cotidiana de estados de fadiga e desmotivação faz com que eles sejam incorporados como parte da identidade estudantil”, observa Sennett (1998, p. 41), apontando que essa adaptação à dor é, na verdade, uma forma de resignação silenciosa diante de estruturas opressivas. Essa naturalização encontra terreno fértil na hiperconectividade, pois a presença contínua de tarefas, mensagens e atualizações reforça a ideia de que estar sobrecarregado é sinônimo de comprometimento e produtividade. Como explica Han (2017, p. 29), “[...] o sujeito de desempenho acredita que o excesso de trabalho é expressão de liberdade, mas, na verdade, ele é prisioneiro de sua própria autoexploração”. O problema é que, ao internalizar essa lógica, estudantes deixam de buscar apoio ou questionar as condições que produzem seu sofrimento, perpetuando um ciclo em que o adoecimento não só cresce, como também se perpetua sem resistência. As consequências são graves: a perda da capacidade crítica sobre a própria condição, a normalização de comportamentos autodestrutivos e a erosão da saúde mental como um valor coletivo. Nesse cenário, a hiperconectividade não apenas amplia a frequência e a intensidade do mal-estar, mas também se torna o veículo pelo qual ele é silenciosamente legitimado, até que sua presença se torne quase invisível, ainda que profundamente corrosiva.

Diante desse cenário de desgaste contínuo, torna-se evidente que o ambiente universitário tem favorecido um crescimento acelerado no consumo de ansiolíticos, antidepressivos e estimulantes, tanto por prescrição médica quanto por automedicação. Esse fenômeno não se explica apenas pela intensificação das demandas acadêmicas, mas também pela incorporação cultural da ideia de que o desempenho deve ser mantido a qualquer custo. Como lembra Han (2015), “[...] na sociedade do desempenho, o sujeito se vê compelido a ultrapassar seus próprios limites continuamente” (p. 27). Assim, a pressão por produtividade e excelência, somada à instabilidade econômica e às incertezas do futuro profissional, alimenta um ciclo em que os medicamentos deixam de ser vistos apenas como tratamento e passam a ser considerados ferramentas de manutenção da competitividade. Nesse sentido, Foucault (1976, p. 144) observa que “[...] as práticas de regulação do corpo e da mente não se restringem à saúde, mas constituem um mecanismo de normalização que reforça determinadas lógicas sociais e econômicas”. Desse modo, a medicalização não atua apenas como resposta individual à dor ou ao sofrimento, mas como engrenagem de um sistema mais amplo, que legitima e estimula o uso constante de substâncias psicoativas para sustentar um ritmo de vida que, em si mesmo, é adoecedor.

O recurso crescente a psicofármacos entre estudantes universitários deve ser entendido menos como uma resposta espontânea ao sofrimento e mais como um sintoma de um sistema que exige a manutenção do desempenho em condições adversas. Os medicamentos, nesse contexto, deixam de ser exclusivamente terapêuticos e passam a ser vistos como tecnologias de adaptação, destinadas a ajustar corpos e mentes ao ritmo acadêmico. A medicalização se insere, portanto, em uma lógica cultural que legitima a ideia de que o sucesso depende da capacidade de suportar pressões ilimitadas, ainda que isso signifique normalizar o uso contínuo de substâncias psicoativas. Trata-se de uma engrenagem de normalização que oculta as causas estruturais do adoecimento e desloca a responsabilidade para o indivíduo” (Aguilar, 2022, p. 203).

Dessa forma, ao observarmos as respostas institucionais frente ao sofrimento psíquico de estudantes, percebe-se que, em grande parte das universidades, a solução oferecida tende a seguir um roteiro medicalizante, com encaminhamento rápido a consultas psiquiátricas e prescrição de fármacos, sem que haja um olhar aprofundado para os determinantes estruturais que alimentam esses adoecimentos. Tal postura revela uma lógica de gestão que privilegia a manutenção da rotina acadêmica, evitando questionar seus próprios modelos de organização e avaliação. Segundo Sibilia (2012, p. 89), “[...] é mais fácil e conveniente silenciar sintomas com pílulas do que encarar as causas complexas que os produzem”. E isso se confirma quando analisamos que, ao priorizar o uso de medicamentos, o foco desloca-se do ambiente institucional para o indivíduo, transferindo-lhe a responsabilidade exclusiva pela sua capacidade de resistir às pressões. Em outras palavras, a universidade, ao adotar práticas medicalizantes, naturaliza o ritmo extenuante de aulas, prazos e tarefas como se fossem inquestionáveis, funcionando como um campo de produção e reprodução do cansaço social. Não por acaso, como aponta Illich (1976), “[...] as instituições modernas têm o poder de transformar problemas coletivos em questões individuais, oferecendo soluções técnicas que reforçam sua própria estrutura” (p. 54). Assim, ao invés de problematizar a arquitetura curricular, os métodos avaliativos e a cultura do excesso, a instituição reforça a ideia de que é o sujeito que deve se adaptar, mesmo que para isso precise medicar-se indefinidamente, perpetuando um ciclo que mantém a produtividade à custa da saúde mental.

Além disso, é fundamental compreender como a patologização de dificuldades comuns tem se intensificado no contexto da hiperconectividade acadêmica, transformando experiências humanas naturais – como cansaço, desmotivação temporária ou dificuldades pontuais de concentração – em diagnósticos clínicos que frequentemente levam à prescrição de medicamentos. Esse fenômeno, que converte o que antes era entendido como parte do processo de adaptação e aprendizado em “transtornos” que demandam intervenção médica, encontra terreno fértil em um ambiente onde a sobrecarga de estímulos digitais é constante. A lógica das plataformas, com notificações incessantes, comparações de desempenho visíveis e ritmo acelerado de trocas, amplifica estados de ansiedade e fadiga que, em outra época, poderiam ser atenuados com pausas e reorganização da rotina. Como

observa Byung-Chul Han (2015, p. 23), “[...] a sociedade do desempenho não elimina o sofrimento, mas o internaliza, convertendo-o em um problema de autorregulação do indivíduo”. Essa internalização se reflete na crença de que qualquer queda de rendimento ou sensação de sobrecarga é sintoma de algo “errado” no sujeito, e não consequência de condições externas extenuantes. Do mesmo modo, Giddens (1991) destaca que “[...] a modernidade reflexiva intensifica a vigilância sobre si mesmo, criando um estado de permanente autoavaliação” (p. 45), o que, no contexto digital, leva estudantes a buscarem explicações médicas para estados emocionais normais. Assim, cria-se um círculo vicioso: quanto mais se acelera o ritmo acadêmico e digital, mais se interpretam reações humanas como sinais de patologia, favorecendo a expansão de um mercado que lucra com diagnósticos e tratamentos contínuos, mas pouco se dedica a modificar as condições que geram esses sofrimentos.

E ainda, em meio à crescente medicalização da vida acadêmica, torna-se inquietante observar como o mercado da saúde mental se organiza como um dos principais vetores dessa lógica, promovendo medicamentos como resposta rápida e individualizada a um mal-estar que é, em grande medida, coletivo. No Brasil, entre os psicofármacos mais prescritos destacam-se os antidepressivos ISRSs (inibidores seletivos da recaptação de serotonina) – como sertralina, utilizada em doses usuais entre 50 mg e 200 mg diários para o tratamento de depressão, transtornos de ansiedade, TOC e síndrome do pânico; escitalopram, prescrito geralmente entre 5 mg e 20 mg ao dia; e fluoxetina, indicada para depressão, TOC e bulimia, com doses entre 20 mg e 60 mg diários. Além desses, há a mirtazapina, recomendada em casos de depressão acompanhada de insônia ou ansiedade, administrada de 15 mg a 45 mg, preferencialmente à noite. No campo dos ansiolíticos, medicamentos como diazepam (5 mg a 10 mg/dia), lorazepam (1 mg a 3 mg/dia) e alprazolam (0,25 mg a 1 mg/dia) são amplamente utilizados, seja por prescrição, seja por automedicação, para controlar crises agudas de ansiedade e promover relaxamento. Esses fármacos, embora eficazes quando usados em contextos clínicos adequados, acabam sendo apropriados como instrumentos para sustentar o ritmo acadêmico em um cotidiano que comprime o tempo, invade territórios privados e esvazia expectativas realistas de cuidado coletivo. Nesse sentido, “[...] o mercado farmacêutico se beneficia – e fomenta – o uso cada vez mais sistemático de psicotrópicos, ao vender não apenas produtos, mas aquilo que muitos veem como solução imediata para lidar com a pressão” (Aguilar, 2022, p. 112). Dessa forma, o medicamento deixa de ser exclusivamente uma ferramenta terapêutica e passa a funcionar como recurso de “gestão emocional” e de controle de corpos e mentes, desviando o foco das mudanças estruturais necessárias para enfrentar o sofrimento universitário.

Na medida em que os discursos da ciência médica e da indústria farmacêutica se entrelaçam, constrói-se uma narrativa poderosa que promete soluções imediatas para mal-estares difusos e complexos. Assim, proliferam diagnósticos e tratamentos padronizados que convertem sofrimentos coletivos em problemas individuais a serem corrigidos quimicamente. O mercado não apenas oferece medicamentos, mas também fabrica a demanda, ao instaurar a crença de que cada desconforto psíquico corresponde a uma disfunção passível de correção farmacológica. Nessa engrenagem, a medicalização aparece como um dispositivo de controle que mantém os indivíduos adaptados às exigências sociais, mascarando as causas estruturais do adoecimento e deslocando o foco para intervenções rápidas e personalizadas (Sibilia, 2008, p. 97).

Além disso, o uso de medicamentos psicotrópicos no ambiente universitário é frequentemente envolto em uma rede silenciosa de estigmas, que empurra estudantes para o consumo discreto, quase clandestino, de ansiolíticos e antidepressivos, na tentativa de evitar julgamentos e rótulos depreciativos. Esse silêncio, por vezes, é tão opressor quanto o próprio sofrimento que motivou a busca por tratamento, pois expõe a contradição entre a aparente abertura para discutir saúde mental e a persistente intolerância com aqueles que assumem publicamente o uso de fármacos. Em muitos casos, colegas e até professores reproduzem visões reducionistas, associando a medicalização à fraqueza individual, o que cria um clima de retraimento e isolamento social. Como destaca Silva (2021, p. 87): “[...] a experiência de tomar medicamentos psiquiátricos é atravessada por um conjunto de expectativas e preconceitos que moldam a forma como o sujeito se apresenta e interage socialmente”. Isso significa que, mais do que lidar com os sintomas da ansiedade, depressão ou insônia, o estudante é obrigado a gerir também as narrativas que circulam sobre sua saúde mental, equilibrando-se entre a necessidade de cuidado e o medo da exposição. Do mesmo modo, Martins (2020, p. 142) observa que “[...] o estigma não é apenas uma reação social, mas um dispositivo que regula comportamentos, impondo ao indivíduo a escolha entre o tratamento e a preservação da imagem pública”. Tal dispositivo se articula com a lógica produtivista da universidade, que tolera o sofrimento desde que ele não interfira no rendimento acadêmico, transformando a medicalização em mais um marcador de pertencimento ou exclusão. Nessa engrenagem, o silêncio funciona como mecanismo de autoproteção, mas também perpetua a invisibilidade do problema, permitindo que a cultura institucional siga sem se responsabilizar pelas condições que adoecem seus próprios integrantes.

Convém observar que o uso prolongado de medicamentos como diazepam, lorazepam e alprazolam – amplamente prescritos como ansiolíticos – representa um ponto crítico na relação entre medicalização e risco de dependência química. Esses fármacos, geralmente indicados para o tratamento de transtornos de ansiedade, insônia e, em alguns casos, crises de pânico, atuam no sistema nervoso central produzindo efeito sedativo e relaxante. As dosagens mais comuns variam, por exemplo, de 5 mg a 10 mg diários para o diazepam, 1 mg a 3 mg para o lorazepam e de 0,25 mg a 2 mg para o alprazolam, conforme a gravidade do quadro e a resposta individual ao tratamento. Contudo,

o uso contínuo, especialmente quando ultrapassa o período recomendado, pode levar ao desenvolvimento de tolerância e dependência, exigindo doses cada vez maiores para obter o mesmo efeito. Como afirmam Pereira e Souza: “[...] o consumo habitual de benzodiazepínicos, mesmo em doses terapêuticas, pode desencadear um ciclo de dependência física e psicológica, dificultando a interrupção do tratamento” (2020, p. 113). De forma complementar, Andrade (2019, p. 76) salienta que “[...] a ausência de acompanhamento clínico rigoroso amplia o risco de abuso, pois muitos pacientes, ao sentirem melhora inicial, tendem a prolongar o uso sem considerar os efeitos adversos cumulativos”. Nesse cenário, a hiperconectividade e a pressão acadêmica funcionam como gatilhos adicionais, já que intensificam os sintomas que motivam a prescrição inicial, criando um círculo vicioso no qual o medicamento passa de recurso emergencial a sustentação cotidiana da produtividade. Em última instância, a dependência não é apenas química, mas também funcional, pois a vida acadêmica, permeada por demandas incessantes, reforça a sensação de que é impossível manter o ritmo sem o suporte farmacológico.

Ainda assim, é fundamental observar que a medicalização, em certos contextos, extrapola o cuidado e se torna uma ferramenta de controle institucional, moldando a forma como a vida acadêmica é gerida. Em muitas universidades, a resposta a quadros de sofrimento mental limita-se ao encaminhamento rápido para psiquiatras e à prescrição de medicamentos como fluoxetina, sertralina e escitalopram – antidepressivos inibidores seletivos da recaptação de serotonina, frequentemente usados em dosagens que variam de 20 mg a 60 mg diários, indicados para depressão, ansiedade generalizada e transtorno obsessivo-compulsivo. Essa estratégia, embora possa oferecer alívio sintomático, frequentemente substitui mudanças estruturais no ambiente acadêmico por soluções farmacológicas pontuais. Silva (2021, p. 142), adverte: “[...] quando a medicalização é utilizada como política institucional, o foco desloca-se da transformação das condições que geram sofrimento para a normalização do sujeito às exigências do sistema”. De igual maneira, Moura afirma que “[...] a lógica de gestão acadêmica tende a enxergar o medicamento não apenas como um recurso terapêutico, mas como um meio de manter o estudante produtivo, ainda que seu estado emocional esteja fragilizado” (2020, p. 98). Assim, ao invés de promover uma cultura de saúde mental, muitas instituições acabam reforçando uma racionalidade adaptativa, na qual o medicamento é o elo que sustenta o vínculo entre rendimento acadêmico e aceitação social. Isso cria uma ambiguidade preocupante: o mesmo fármaco que ajuda o estudante a atravessar momentos críticos também pode mascarar problemas mais profundos, perpetuando um ciclo de exigência e conformismo que mina, silenciosamente, o bem-estar coletivo.

O processo de medicalização não se restringe à expansão de diagnósticos ou ao aumento no consumo de medicamentos, mas configura uma forma de gestão social, que transforma mal-estares complexos em distúrbios individuais tratados quimicamente. Dessa forma, instituições – entre elas as educacionais – passam a depender da prescrição médica como meio de manter a ordem e a produtividade, transferindo para o campo clínico aquilo que nasce de condições estruturais. Ao deslocar a atenção das causas sociais para os corpos individuais, a medicalização funciona como um mecanismo de normalização, ajustando os sujeitos às exigências impostas sem que haja transformação no ambiente que os adocece (Illich, 1976, p. 133).

Logo, ressalta-se que a medicalização no ambiente acadêmico também está atravessada por dinâmicas de estigma e silêncio, que transformam o uso de medicamentos em uma prática frequentemente invisível. Muitos estudantes, mesmo seguindo prescrição médica, ocultam o uso de ansiolíticos como diazepam, lorazepam e alprazolam – com dosagens usuais que variam entre 2 mg e 10 mg diários, indicados para o tratamento de ansiedade intensa e insônia – por medo de julgamentos e de serem vistos como menos capazes. Em uma análise crítica, Pereira (2019, p. 203) observa: “[...] a cultura universitária tende a valorizar a autossuficiência e a resiliência individual, de modo que admitir o uso de medicamentos é percebido como sinal de fragilidade”. Tal como aponta Costa, “[...] esse silêncio não é neutro, mas um produto das mesmas lógicas que transformam o desempenho em valor central, fazendo com que qualquer vulnerabilidade se torne ameaça à imagem de competência” (2021, p. 117). Assim, essa combinação entre prescrição médica, automedicação e ocultamento cria um terreno fértil para a naturalização do uso prolongado de fármacos, deslocando a discussão da saúde mental para a esfera privada e isolada. Ao mesmo tempo, o silêncio imposto pela cultura acadêmica impede que surjam redes de apoio mais efetivas, reforçando a percepção de que enfrentar sozinho os próprios limites é não apenas desejável, mas necessário. Dessa forma, o medicamento, que poderia ser parte de um cuidado integral, acaba funcionando como um marcador silencioso de uma resistência solitária, sustentando uma produtividade que muitas vezes cobra um preço alto do corpo e da mente.

Ainda assim, é fundamental observar que o uso prolongado de fármacos ansiolíticos e antidepressivos no contexto acadêmico não está isento de riscos, sobretudo quando se trata de dependência química e da tênue fronteira entre o cuidado genuíno e o controle produtivista. Medicamentos como diazepam, lorazepam e alprazolam – cuja prescrição diária costuma variar entre 1 mg e 10 mg, indicados para controle de ansiedade severa, ataques de pânico e distúrbios do sono –, assim como antidepressivos como fluoxetina e sertralina – geralmente administrados entre 20 mg e 100 mg diários para tratamento de depressão e transtornos de ansiedade –, podem gerar tolerância e síndrome de abstinência se usados sem monitoramento adequado. Como ressalta Silva (2020, p. 142), “[...] a dependência não é apenas um efeito colateral farmacológico, mas uma consequência previsível quando o medicamento substitui de forma exclusiva estratégias mais amplas de enfrentamento”. Em

outro sentido, Mendes (2018, p. 95) adverte que “[...] ao medicalizar o sofrimento, as instituições não apenas cuidam, mas controlam, assegurando que o estudante permaneça funcional e produtivo, mesmo que emocionalmente exaurido”. Dessa forma, a prescrição se torna paradoxal: ao mesmo tempo em que oferece alívio e estabilidade, perpetua o ciclo de desempenho e sobrecarga, reforçando a lógica que, em última instância, sustenta o próprio adoecimento. Esse quadro exige, portanto, um olhar crítico para as práticas institucionais e para o papel do setor farmacêutico, que não raro se beneficia de um modelo que prioriza soluções rápidas em detrimento de transformações estruturais no ambiente acadêmico.

Assim, ao refletir sobre a medicalização como ferramenta institucional, é imprescindível considerar que, em muitos casos, os fármacos deixam de ser apenas um suporte clínico para se transformarem em mecanismos de regulação da performance acadêmica. Entre os mais utilizados no Brasil, destacam-se ansiolíticos como diazepam, lorazepam e alprazolam – com doses que variam, em geral, de 1 mg a 10 mg diários –, empregados para reduzir sintomas agudos de ansiedade, ataques de pânico e insônia. Também são comuns os antidepressivos, como fluoxetina e sertralina – prescritos entre 20 mg e 100 mg por dia –, direcionados ao tratamento de episódios depressivos e transtornos ansiosos persistentes. No campo dos estimulantes, o metilfenidato, em doses de 10 mg a 60 mg diários, tem sido amplamente usado para lidar com déficits de atenção e, de forma controversa, para manter o foco em períodos de alta demanda acadêmica. Conforme observa Pereira (2019, p. 78), “[...] a legitimação desses fármacos como solução quase automática para desconfortos emocionais no ambiente universitário obscurece a necessidade de intervir nas causas estruturais do adoecimento”. Em complemento, Ramos (2021, p. 214) adverte que “[...] a dependência de recursos farmacológicos, quando não acompanhada de suporte psicossocial, pode reforçar a percepção de que o indivíduo é o único responsável por sua recuperação, deslocando o problema do coletivo para o privado”. Nesse sentido, o uso contínuo dessas substâncias não apenas molda respostas químicas no corpo, mas também sustenta um modelo de gestão acadêmica que prioriza a produtividade sobre o bem-estar, criando um ciclo no qual a farmacoterapia se torna mais uma engrenagem da máquina institucional de controle.

A adaptação forçada aos ritmos de produtividade, quando mediada por soluções rápidas e químicas, cria uma ilusão de controle sobre o corpo e a mente. A medicalização surge, assim, como resposta socialmente aceita, oferecendo meios de sustentar jornadas de trabalho e estudo que em si mesmas são insustentáveis. No entanto, essa mesma prática acaba por deslocar a atenção das estruturas de pressão para a responsabilidade individual do sujeito, que se vê obrigado a manter a eficácia mesmo à custa de sua saúde. A droga, nesse contexto, deixa de ser apenas remédio e converte-se em dispositivo de disciplina, reforçando a lógica de desempenho e silenciando a crítica às condições que efetivamente geram sofrimento (Sennett, 1998, p. 121).

Logo, assim como o aprofundamento anterior evidenciou a fragilidade das respostas medicalizantes, é fundamental deslocar o foco para um debate mais amplo, que inclua o cuidado integral e alternativas capazes de romper com a lógica de controle predominante nas instituições acadêmicas. O cuidado, nesse contexto, não se limita ao atendimento pontual de demandas psíquicas, mas implica criar condições estruturais para que os sujeitos possam existir de forma saudável e autônoma. Em vez de restringir a resposta à prescrição de medicamentos ou à vigilância de desempenho, é preciso pensar em práticas que reconheçam a complexidade das experiências acadêmicas e os múltiplos determinantes do sofrimento. Como destaca Foucault (2008): “[...] toda tecnologia de cuidado envolve também uma política do corpo e da mente” (p. 49), revelando que não há neutralidade no modo como se organiza o suporte à saúde mental. Desta maneira, essa dimensão política do cuidado exige enfrentar a cultura institucional que naturaliza a sobrecarga e a competição como provas de mérito, invisibilizando o impacto que tais práticas têm sobre a vida das pessoas. Do mesmo modo, bell hooks (2003, p. 91) afirma: “[...] cultivar o cuidado é um ato de resistência em uma sociedade que nos ensina a negligenciar nossas necessidades mais humanas”, reforçando que esse cuidado não é apenas uma ação individual, mas também uma construção coletiva e contra-hegemônica. Portanto, refletir sobre alternativas possíveis significa reconfigurar a própria noção de saúde acadêmica, retirando-a da lógica produtivista e recolocando-a na esfera da solidariedade e do compromisso ético com o bem-estar real das pessoas.

Além disso, quando falamos em gestão do bem-estar no espaço acadêmico, é necessário compreender que as intervenções não podem se limitar ao modelo biomédico tradicional, centrado no diagnóstico e na prescrição. Programas institucionais de apoio psicológico, grupos de escuta e redes de acolhimento podem promover um cuidado mais próximo e efetivo, capaz de considerar as singularidades de cada estudante. Nessa direção, “[...] reduzir o sofrimento à categoria de transtorno é esvaziar a complexidade das experiências humanas” (Antunes, 2020, p. 134), o que demonstra como a medicalização, quando isolada, tende a silenciar as dimensões sociais, pedagógicas e relacionais do mal-estar. Por outro lado, iniciativas de bem-estar que incluem acompanhamento psicológico contínuo, mediação de conflitos e práticas de autocuidado compartilhadas, como rodas de conversa e oficinas de respiração, podem criar vínculos mais sólidos entre estudantes e a instituição. Como salienta Paulo Freire: “[...] é no encontro genuíno com o outro que se constroem condições para que cada um reencontre sua própria voz” (1996, p. 67), o que implica que a saúde mental não se desenvolve apenas na ausência de sintomas, mas na presença ativa de espaços de diálogo e reconhecimento. Assim, uma gestão efetiva do bem-estar deve operar como mediadora de relações e construtora de comunidade, e não apenas como fornecedora de protocolos e encaminhamentos clínicos.

Do mesmo modo, a educação digital crítica surge como um eixo estratégico para que estudantes e docentes compreendam as tecnologias não apenas como ferramentas neutras, mas como dispositivos que moldam comportamentos, valores e formas de sociabilidade. Trata-se, assim, diante desse quadro alarmante, de desenvolver competências que permitam analisar criticamente a informação, proteger-se de fluxos de desinformação e reconhecer os impactos da hiperconectividade sobre a saúde mental e o desempenho acadêmico. Conforme aponta Castells (2003, p. 88), “[...] viver em rede é viver em um ecossistema onde a velocidade e o volume de informações redefinem a própria experiência do tempo e do espaço”, o que demanda uma postura ativa de filtragem, interpretação e escolha. Nesse contexto, práticas pedagógicas que incluam debates sobre ética digital, privacidade de dados e limites de uso das plataformas contribuem para formar sujeitos mais conscientes e menos suscetíveis à lógica de consumo e vigilância. Como bem destaca hooks (2013, p. 142), “[...] educar é um ato de liberdade quando se convida o aprendiz a questionar as estruturas que moldam seu cotidiano”, o que no mundo digital significa ensinar a reconhecer as forças políticas e econômicas que se escondem atrás das telas. Dito isso, investir em educação digital crítica é investir em autonomia, na capacidade de dizer “não” às dinâmicas nocivas de conexão contínua e em fortalecer o discernimento ético no uso das tecnologias.

Além disso, pensar em políticas institucionais que efetivamente reduzam a sobrecarga acadêmica é reconhecer que a saúde mental não se preserva apenas com atendimentos individuais, mas com mudanças estruturais nas dinâmicas de trabalho e estudo. A revisão de prazos, a flexibilização das cargas horárias e a reformulação dos métodos avaliativos são medidas que podem diminuir a pressão contínua que recai sobre estudantes e professores. Segundo Sennett (2006, p. 57), “[...] ambientes que cultivam a urgência permanente tendem a desestabilizar vínculos e corroer a capacidade de reflexão”, o que se aplica de forma direta ao espaço universitário. Nesse sentido, a implementação de calendários acadêmicos mais equilibrados, a redistribuição das demandas e a abertura de períodos para atividades de descanso intelectual não são sinais de “afrouxamento”, mas de gestão responsável. Como afirma Bauman (2009, p. 113): “[...] a qualidade da experiência humana depende, em grande parte, da possibilidade de desacelerar e absorver o vivido” e no contexto acadêmico, essa desaceleração significa criar condições reais para que o aprendizado aconteça de forma profunda e sustentável. Tais políticas, portanto, não apenas reduzem indicadores de adoecimento, como também favorecem a produção acadêmica de maior qualidade.

No entanto, promover a desconexão consciente no ambiente acadêmico exige mais do que campanhas pontuais ou recomendações genéricas: trata-se de construir uma cultura institucional que reconheça o “direito ao silêncio digital” como parte do cuidado coletivo. Isso significa, também,

estabelecer momentos e espaços livres de comunicação online, em que a urgência das mensagens e a lógica da hiperdisponibilidade cedam lugar à concentração e ao descanso. Logo, “[...] quando tudo é urgente, nada é realmente importante” – observa Rosa (2019, p. 42), enfatizando que a aceleração contínua produz um esvaziamento da experiência. Do mesmo modo, Sibilia (2008, p. 89) alerta que “[...] a conexão ininterrupta redefine a própria percepção de tempo e presença, criando sujeitos permanentemente em alerta”. Assim, iniciativas como “dias sem e-mail”, restrição de notificações em horários específicos ou incentivo ao uso consciente das plataformas de ensino não são simples estratégias de gestão, mas medidas que devolvem às pessoas o controle sobre o próprio tempo. Além disso, ao normalizar a ideia de que é possível estar desconectado sem culpa, cria-se um contraponto à lógica produtivista que associa valor à constante visibilidade digital.

Quando não permitimos momentos de desconexão, perdemos a capacidade de estar plenamente presentes em qualquer atividade. A expectativa de disponibilidade permanente não apenas invade o espaço privado, mas também transforma a forma como pensamos e sentimos, criando um estado contínuo de vigilância. Estar sempre acessível se torna um valor social, e a ausência de resposta imediata é lida como falha. Entretanto, é justamente a experiência da pausa, do intervalo e do silêncio que nos possibilita restaurar a atenção, reorganizar as emoções e resgatar um sentido mais profundo de convivência (Turkle, 2015, p. 227).

Além disso, é fundamental compreender que o cuidado comunitário não é apenas uma alternativa afetiva à frieza institucional, mas um instrumento político de resistência à lógica individualizante que domina o meio acadêmico. Isto é, a criação de redes de apoio entre estudantes e professores pode reduzir significativamente os impactos emocionais da sobrecarga e do isolamento, fortalecendo vínculos e criando espaços de pertencimento. Como afirma Bauman (2004, p. 112): “[...] na sociedade líquida, vínculos frágeis geram insegurança e amplificam a sensação de desamparo”, o que evidencia a urgência de relações mais sólidas e colaborativas. Por sua vez, bell hooks (2003, p. 87), destaca que “[...] comunidades de cuidado são também comunidades de aprendizado, pois nelas o conhecimento se constrói de forma partilhada e afetuosa”. Nesse sentido, incentivar grupos de estudo autogestionados, rodas de conversa e mentorias entre pares não é apenas uma prática acadêmica, mas uma maneira de descolonizar a experiência universitária, substituindo a lógica da competição pelo compromisso com o bem-estar coletivo. Tais espaços, quando legitimados e apoiados institucionalmente, tornam-se um antídoto poderoso contra a naturalização da solidão e da exaustão como condições inevitáveis da vida acadêmica.

Então, no contexto das políticas institucionais de redução de sobrecarga, é essencial reconhecer que a gestão do tempo e das demandas acadêmicas não pode ser tratada como uma responsabilidade exclusiva dos estudantes. A pressão constante por produtividade, somada à hiperconectividade e à

competitividade, exige que universidades repensem prazos, cargas horárias e dinâmicas avaliativas. Assim, “[...] a manutenção de calendários exaustivos e avaliações contínuas mina a capacidade criativa e reflexiva dos estudantes”, observa Sennett (2012, p. 64), apontando para a necessidade de espaços que favoreçam a elaboração profunda do conhecimento. Nesse mesmo sentido, Bauman (2013, p. 59) afirma que “[...] um ambiente de aprendizado saudável pressupõe tempos de pausa e reflexão, sem os quais o processo formativo perde densidade e sentido”. Reformular o desenho curricular para incorporar períodos de descanso, flexibilizar prazos em situações de vulnerabilidade e equilibrar avaliações qualitativas e quantitativas não são apenas gestos de empatia, mas estratégias eficazes para combater o adoecimento. Assim, ao investir em políticas dessa natureza, a instituição sinaliza que valoriza não apenas o desempenho imediato, mas a formação integral, capaz de unir rigor acadêmico e cuidado com a saúde mental.

Nesse cenário, a promoção da “desconexão consciente” emerge como uma estratégia vital para contrabalançar os impactos da hiperconectividade no ambiente acadêmico. Dito isso, não se trata apenas de sugerir pausas esporádicas, mas de criar políticas institucionais que institucionalizem momentos livres de comunicação digital, permitindo que estudantes e docentes possam experimentar um tempo não capturado por notificações e exigências imediatas. Como lembra Han (2015, p. 42): “[...] a ausência de intervalos verdadeiros transforma o sujeito em um trabalhador de si mesmo, permanentemente em estado de alerta”. De forma convergente, Castells (2009, p. 186) observa que “[...] a lógica da rede estimula uma presença contínua e onipresente, o que enfraquece a capacidade de desconectar e recuperar a energia psíquica”. Logo, criar iniciativas como dias ou períodos institucionais sem uso de e-mails ou plataformas virtuais, incentivar eventos presenciais de socialização e estimular práticas culturais e físicas pode, assim, resgatar a vivência coletiva e a introspecção individual. Mais do que um luxo, essas ações representam uma forma de resistência à captura total do tempo e da atenção, favorecendo um equilíbrio mais saudável entre vida acadêmica e bem-estar.

Sob outra perspectiva, a valorização do cuidado comunitário revela-se um contraponto potente à lógica individualizante da medicalização e do desempenho. Ao fortalecer redes de apoio entre estudantes, professores e técnicos, cria-se um ecossistema onde a escuta ativa, a solidariedade e o compartilhamento de experiências tornam-se elementos estruturantes da saúde mental coletiva. Conforme aponta Bauman (2003, p. 71), “[...] a fragilidade dos vínculos modernos nos afasta de práticas solidárias e reforça a sensação de isolamento, mesmo em contextos de intensa interação social”. Assim, essa constatação dialoga diretamente com a ideia de hooks, que, em suas reflexões (2003, p. 115), afirma: “[...] comunidades de cuidado não se constroem por decreto, mas por ações

contínuas de presença, escuta e afeto”. A criação de grupos de apoio mediados por pares, a implementação de tutorias colaborativas e a promoção de rodas de conversa sobre temas sensíveis são exemplos concretos de como a comunidade acadêmica pode se organizar para oferecer suporte mútuo. Desse modo, em vez de tratar o sofrimento como um problema a ser silenciado ou apenas medicado, o cuidado comunitário o reconhece como parte da experiência humana compartilhada, abrindo espaço para práticas mais horizontais de acolhimento. Ao investir nessa dimensão relacional, instituições não apenas contribuem para a prevenção de crises, mas também cultivam um senso de pertencimento capaz de reduzir a vulnerabilidade individual e promover uma cultura de empatia ativa.

4 CONCLUSÃO

Compreendeu-se que o uso intensivo das tecnologias digitais no ambiente universitário se insere em um contexto marcado pela hiperconectividade e pela constante disponibilidade exigida de estudantes. Essa dinâmica, ao mesmo tempo em que viabiliza o acesso rápido a informações e recursos acadêmicos, também redefine as fronteiras entre vida pessoal e vida acadêmica, tornando-as porosas e quase indistintas. Em consequência disso, a pressão por desempenho, a vigilância permanente e a aceleração dos fluxos comunicacionais instauram um cenário no qual a produtividade se sobrepõe ao descanso e ao autocuidado. Não se trata apenas de incorporar novas ferramentas à rotina universitária, mas de reconhecer que tais tecnologias moldam modos de estar e sentir, reconfigurando as relações de poder e ampliando mecanismos de controle sobre corpos e mentes.

Nesse panorama, tornam-se evidentes novas formas de adoecimento mental, resultantes não apenas da carga de trabalho e das exigências acadêmicas, mas da própria estrutura comunicacional mediada por dispositivos digitais. Quadros de ansiedade, depressão, síndrome de burnout e distúrbios do sono surgem como respostas a um ambiente no qual a desconexão se torna quase impossível. A permanência prolongada em plataformas digitais acadêmicas e redes sociais institucionais não é neutra: ela contribui para um estado de alerta contínuo, fomentando a sensação de que sempre há algo pendente a ser feito, lido ou respondido. Esse estado de hiperestimulação cognitiva e emocional fragiliza a capacidade de recuperação psíquica, criando uma espiral na qual o descanso é adiado indefinidamente em prol da responsividade imediata.

A pesquisa evidenciou, ainda, que a medicalização desponta como uma das respostas sociais e institucionais mais recorrentes diante desse cenário. Em vez de promover transformações estruturais nas condições de estudo e nos ritmos acadêmicos, a solução tem sido frequentemente individualizada e farmacologizada, com a prescrição de ansiolíticos, antidepressivos e estimulantes para lidar com sintomas. Esse encaminhamento rápido a especialistas e a priorização do uso de medicamentos operam

como mecanismos de gestão da crise, mas não enfrentam as raízes do problema. Ao contrário, tendem a normalizar um modelo no qual o estudante precisa se adaptar, mesmo que às custas de sua saúde, para sustentar níveis elevados de desempenho e presença contínua.

Nesse sentido, é preciso tensionar os limites entre cuidado e controle na gestão da saúde mental universitária. Embora o acesso a recursos de apoio psicológico e a tratamentos médicos seja essencial, há o risco de que tais práticas se convertam em instrumentos de manutenção da produtividade, e não em caminhos para o bem-estar genuíno. Quando o cuidado é subsumido pela lógica do rendimento, ele deixa de ser emancipador e se torna mais uma engrenagem de um sistema que responsabiliza o indivíduo pelo manejo de um sofrimento que, em grande medida, é produzido coletivamente. A medicalização, nesse enquadramento, pode operar como um dispositivo que mascara as causas estruturais e desloca a atenção para soluções imediatas e paliativas.

Desse modo, os achados da pesquisa indicam que a relação entre tecnologias digitais, adoecimento mental e medicalização na universidade contemporânea é complexa e multifacetada. Essas tecnologias não apenas potencializam as formas tradicionais de pressão acadêmica, como instauram novos mecanismos de controle psicossocial que se infiltram na rotina dos estudantes, impactando sua saúde mental. As respostas baseadas na medicalização, embora possam aliviar sintomas no curto prazo, não alteram o cenário de sobrecarga e hiperconexão que origina grande parte do sofrimento. Repensar o cuidado nesse contexto implica reconhecer que a saúde mental universitária depende tanto de ações individuais quanto de mudanças estruturais, capazes de devolver ao estudante a possibilidade de desconexão, de tempo livre e de experiências acadêmicas menos subordinadas à lógica da aceleração e do controle.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Z. *Community: Seeking Safety in an Insecure World*. Cambridge: Polity Press, 2003.
- BAUMAN, Z. *Liquid Life*. Cambridge: Polity Press, 2005.
- BAUMAN, Z. *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press, 2000.
- BAUMAN, Z. *Liquid Times: Living in an Age of Uncertainty*. Cambridge: Polity Press, 2007.
- BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BAUMAN, Z. *Sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BAUMAN, Z. *Vigilância líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- BELL HOOKS. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- BELL HOOKS. *Teaching Community: A Pedagogy of Hope*. New York: Routledge, 2003.
- BYUNG-CHUL HAN. *The Burnout Society*. Stanford: Stanford University Press, 2015.
- BYUNG-CHUL HAN. *Psychopolitics: Neoliberalism and New Power Techniques*. London: Verso, 2017.
- CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- CASTELLS, M. *Communication Power*. Oxford: Oxford University Press, 2009.
- CASTELLS, M. *The Rise of the Network Society*. Oxford: Blackwell, 2010.
- DAMÁSIO, A. *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- DOS SANTOS, A. N. S. et al. Entre o fim e o infinito – Formação e prática tanatológica no cuidado à morte e ao morrer em pacientes gravemente enfermos. *ARACÊ, [S. l.]*, v. 7, n. 5, p. 27081-27137, 2025. DOI: 10.56238/arev7n5-352. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/5361>. Acesso em: 23 jun. 2025.
- DOS SANTOS, A. N. S. et al. Políticas de saúde e desigualdade – determinantes sociais e barreiras no acesso aos serviços do Sistema Único de Saúde (SUS). *ARACÊ, [S.l.]*, v. 7, n. 4, p. 17006-17039, 2025. DOI: 10.56238/arev7n4-082. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/4324> Acesso em: 10 Jun. 2025.
- DOS SANTOS, A. N. S. et al. Prevenção ou medicalização? Os desafios da Atenção Primária à Saúde (APS) na era do rastreio populacional e da gestão de risco. *ARACÊ, [S.l.]*, v. 7, n. 3, p.

10567-10589, 2025. DOI: 10.56238/arev7n3-287. Disponível em:
<https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/3902> Acesso em: 10 Jun. 2025.

DOS SANTOS, A. N. S. et al. Por uma Atenção Primária transformadora: formação e capacitação profissional para fortalecer o trabalho no cuidado à Saúde da Família. ARACÊ, [S.l.], v. 7, n. 3, p. 11001-11030, 2025. DOI: 10.56238/arev7n3-054. Disponível em:
<https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/3700> Acesso em: 10 Jun. 2025.

FOUCAULT, M. História da sexualidade I: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1976.

FOUCAULT, M. The Birth of Biopolitics. New York: Palgrave Macmillan, 2008.

GIDDENS, A. Modernity and Self-Identity. Cambridge: Polity Press, 1991.

ILLICH, I. Medical Nemesis: The Expropriation of Health. New York: Pantheon Books, 1976.

KABAT-ZINN, J. Full Catastrophe Living. New York: Bantam Dell, 2013.

MASLACH, C.; JACKSON, S. E.; LEITER, M. P. Maslach Burnout Inventory Manual. Palo Alto: Consulting Psychologists Press, 2001.

McEWEN, B. The End of Stress As We Know It. Washington, DC: Joseph Henry Press, 2007.

MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

PAULO F.. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

ROSA, H. Social Acceleration: A New Theory of Modernity. New York: Columbia University Press, 2019.

ROSEN, L. D.; CARRIER, L. M.; CHEEVER, N. A. The Distracted Mind: Ancient Brains in a High-Tech World. Cambridge, MA: MIT Press, 2015.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. Saúde coletiva e equidade – desafios e estratégias para um sistema de saúde inclusivo e sustentável. Observatório de la Economía Latinoamericana, 23(1), e8946, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv23n1-2025>. Acesso em: 10 Jun. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. Entre o peso do cuidado e a exaustão invisível: o desgaste biopsicossocial dos profissionais da educação e saúde a partir da “Sociedade do Cansaço” de Byung-Chul Han. Cuadernos de Educación y Desarrollo, 16(6), e6979, 2024. Disponível em:
<https://doi.org/10.55905/cuadv16n6-2024> Acesso em: 10 jun. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. “Ordem de saúde, norma familiar”: entrelaçando os saberes técnico-científicos sanitaristas e o conhecimento cultural popular de medicina familiar no imaginário coletivo. Observatório de la Economía Latinoamericana, 22(9), e6930, 2024. Disponível em:
<https://doi.org/10.55905/oelv22n9-2024> Acesso em: 10 Jun. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. “Diálogos que Curam”: a percepção dos pacientes sobre a comunicação dos profissionais da saúde no SUS. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, 17(6), e7404, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/clcsv17n6-2024> Acesso em: 10 Jun. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. Tecendo os fios da saúde pública: o impacto do saneamento básico na qualidade de vida urbana e no meio ambiente. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 16(5), e4259, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/cuadv16n5-2024> Acesso em: 10 Jun. 2025.

SENNETT, R. *The Corrosion of Character: The Personal Consequences of Work in the New Capitalism*. New York: W. W. Norton, 1998.

SENNETT, R. *The Culture of the New Capitalism*. New Haven: Yale University Press, 2006.

SENNETT, R. *Together: The Rituals, Pleasures and Politics of Cooperation*. New Haven: Yale University Press, 2012.

SHOCHAT, T.; COHEN-ZION, M.; TZISCHINSKY, O. Functional Consequences of Inadequate Sleep in Adolescents: A Systematic Review. *Sleep Medicine Reviews*, v. 18, n. 1, p. 75-87, 2014.

SIBILIA, P. *O show do eu: a intimidade como espetáculo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

SIBILIA, P. *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SMALL, G. *iBrain: Surviving the Technological Alteration of the Modern Mind*. New York: HarperCollins, 2019.

TURKLE, S. *Reclaiming Conversation: The Power of Talk in a Digital Age*. New York: Penguin Press, 2015.

WALKER, M. *Why We Sleep: Unlocking the Power of Sleep and Dreams*. New York: Scribner, 2018.

WEBER, M. *Ensaaios de sociologia*. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1949.