

MESTRADO EM PSICOLOGIA
PSICOLOGIA CLÍNICA E DA SAÚDE

Mais produtivos, sempre insuficientes: a presença da racionalidade Neoliberal na vivência universitária

Ligia Pires Montoro

M

2023



Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

NEOLIBERALISMO E SAÚDE MENTAL EM ESTUDANTES

Ligia Pires Montoro

Outubro 2023

Dissertação apresentada no Mestrado Integrado de Psicologia, em Psicologia Clínica e da Saúde, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, orientada pela Professora Doutora **Paula Mena Matos** (FPCEUP).

AVISOS LEGAIS

O conteúdo desta dissertação reflete as perspectivas, o trabalho e as interpretações da autora no momento da sua entrega. Esta dissertação pode conter incorreções, tanto conceptuais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser exercida com cautela.

Ao entregar esta dissertação, a autora declara que a mesma é resultante do seu próprio trabalho, contém contributos originais e são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando-se tais fontes devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na secção de referências. A autora declara, ainda, que não divulga na presente dissertação quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

Agradecimentos

Agradeço, primeiramente, à minha orientadora, professora Paula Mena Matos, por ter me dado a oportunidade de escrever sobre um tema que me interessa tanto, pela liberdade que me deu sem nunca estar alheia, por ter construído comigo essa investigação, pelos debates e pelo constante interesse e apoio. Vejo hoje na minha dissertação um trabalho do qual muito me orgulho, produto dessa construção conjunta viabilizada pela sua orientação.

À minha família, que mesmo longe nunca deixou de estar sempre presente, de me apoiar e motivar. À minha mãe Simone, pelo companheirismo e amor; ao meu pai Osvaldo, pela calma e conselhos; por terem os dois sempre acreditado na educação em primeiro lugar, por terem feito o melhor que puderam — e por vezes o que não podiam! — todos os dias, desde que me lembro. Ao meu irmão João, minha luz sempre, meu melhor amigo e minha saudade diária. Ao Douglas e à Adriana, por estarem sempre comigo. Às minhas avós, Jandyra e Neide, por terem me inspirado com sua força e inteligência por toda a vida. A todos, por terem acreditado no meu sonho louco de atravessar um oceano, e engoliram a saudade para vibrar minhas conquistas.

Ao Igor, meu amor, pelo suporte incondicional, por acreditar em mim quando eu duvidava, pelo conforto, pelo apoio, pelo companheirismo e pelo incentivo todos os dias. Por ter lido cada parágrafo dessa dissertação de novo e de novo, por me ajudar a melhorar, por me motivar a continuar e por ser minha maior certeza.

Às minhas amigas, minha família em Portugal, por me ouvirem sempre, por me acalmarem quando podiam e por não se cansarem nunca. Pelas sessões em conjunto e pelos incentivos à distância. À Gi, Ju, Lau e Maju, o Porto se tornou um porto-seguro com a presença de vocês. À Nati, pelas conversas sobre teoria e ideais.

Por fim, agradeço a todos que participaram da construção dessa dissertação de alguma forma; nos *focus groups*, no recrutamento, na leitura e feedbacks ou pelo incentivo. Desse trabalho reafirmo a certeza que nada se constrói sozinho.

Resumo

O neoliberalismo tem sido muito explorado em produções teóricas de diversas áreas, salientando-se sua intrínseca relação com máximas de individualização e a expansão da lógica de mercado para o nível individual. Segundo a perspectiva Foucaultiana, pode-se entender o neoliberalismo como uma mentalidade, havendo implicações a nível político, psíquico e relacional. O presente estudo explora de que forma a racionalidade neoliberal interfere na intensidade e forma da experiência de estudantes da Universidade do Porto, moldando a vivência universitária a nível pessoal. Conduziu-se dois grupos de discussão focalizada com 8 universitários envolvidos no associativismo acadêmico. A partir de uma análise temática, foram encontrados elementos relativos à configuração formal da universidade, como as respostas socioeconômicas ofertadas e os componentes acadêmicos, postos como figurantes na mediação da vivência. De forma muito mais proeminente, foram levantados aspectos da experiência subjetiva, sendo a produtividade um elemento fulcral no cotidiano dos estudantes, marcado também pela comparação, individualização e pelo cansaço. Esses componentes são analisados em detalhe, além de se debater sua relação com a racionalidade neoliberal.

Palavras-chave: neoliberalismo; produtividade; cansaço; estudantes universitários; individualização.

Abstract

Neoliberalism has been extensively explored in theoretical works across various fields, emphasizing its intrinsic relationship with principles of individualization and the expansion of market logic to the individual level. According to the Foucauldian perspective, neoliberalism can be understood as a mentality, with implications at the political, psychological, and relational levels. The present study explores how neoliberal rationality interferes with the intensity and form of the experience of University of Porto students, shaping their experience on a personal level. Two focused discussion groups were conducted with 8 university students involved in academic associativism. Through thematic analysis, elements related to the formal configuration of the university were found, such as the socioeconomic responses offered and the academic components, positioned as mediators of the experience. More prominently, aspects of subjective experience were identified, with productivity being a crucial element in students' daily lives, marked also by comparison, individualization, and fatigue. These components are analyzed in detail, along with a discussion of their relationship with neoliberal rationality.

Key-words: neoliberalism; productivity; fatigue; university students; individualization.

1. Introdução

1.1 Neoliberalismo e o Homem Neoliberal

Não é incomum se deparar com o termo “neoliberalismo” em produções de múltiplas áreas, apesar de diversas vezes este estar esvaziado de significado. Dardot e Laval (2019) relembram a necessidade de esclarecimento quanto ao conceito, visto que uma definição difusa diminui grandemente sua pertinência. O neoliberalismo surge como re-elaboração dos princípios clássicos do liberalismo, tendo Hayek como figura central. Este critica o liberalismo do início do século XX, apontando que haveria uma necessidade de radicalização da individualização. Ele toma, portanto, a missão de “recuperar os princípios liberais que ele via enfraquecidos e, pior ainda, desguarnecidos de uma teoria econômica que lhe servisse de fundamento” (Paulani, 1999, p. 120). Assim, o autor entende o mercado como peça ímpar para garantir a primazia do sujeito, que culmina numa defesa rigorosa do *laissez-faire*, criticando qualquer intervenção estatal. É, contudo, somente nos anos 1970 que essa teoria veio a encontrar as condições que propiciaram sua difusão.

A reestruturação que coloca o *neo* em neoliberalismo, assim, propõe uma teoria que aparenta ser apenas uma receita puramente econômica, deixando para trás alguns dos valores que orientavam o liberalismo precedente e que o caracterizavam mais claramente no campo filosófico e político. Mais que isso, porém, é preciso entender como o neoliberalismo se alastra para campos outros que não o econômico. Para tal, afastamo-nos de momento para definir o conceito de “ideologia”, que auxiliará o aprofundamento da discussão do neoliberalismo em si.

A palavra ideologia mescla ciência (*logos*) e ideias, e inicialmente pretende estudar tal assunto como uma ciência natural. O conceito de ideia, contudo, muda com o tempo: se a princípio atribuiu-se essa função puramente ao aparato fisiológico de apreensão do mundo, posteriormente apontou-se o caráter reducionista de tal definição (Bendix, 1996). Entra em cena, assim, o caráter não só social e relacional das ideias, mas também político. O termo ideologia, de fato, passa a figurar no imaginário de forma indissociável do componente político, havendo, então, uma associação pejorativa deste com uma noção de controle e enganação por meio das ideias (Bendix, 1996). A ideologia deixa de ser termo para se tornar acusação.

Williams (1977) distingue três modos de definir ideologia, são eles: (i) um sistema de crenças característico de uma classe ou grupo em particular; (ii) um sistema de crenças ilusórias ou falsas, que contrastam com o conhecimento verdadeiro ou científico; e (iii) o processo geral de produção de significados e ideias. Tais definições podem caracterizar-se como descritivas, negativas ou processuais, respectivamente (Codato, 2016). A nível de síntese, Bendix (1996) entende que apesar das diferentes formas de definir ideologia, orbita-se uma teoria marxiana¹, e assim sendo, deve-se entender que as ideias não devem ser esvaziadas das forças que operam por trás delas, ou seja, há protagonismo do motivo pelo qual aquele indivíduo adota um discurso em contraponto ao puro significado manifesto.

O neoliberalismo, portanto, não se restringe a uma receita econômica, como supramencionado, ou foge à ideologia. Pelo contrário, ele advém de uma construção estratégica e histórica (Dardot & Laval, 2017). Assim, enquanto o neoliberalismo poderia ser enquadrado como ideologia — por refletir um sistema de crenças característico de uma classe ou grupo em particular, ou um processo geral de produção de significados e ideias (Williams, 1977) — tal definição não satisfaz a totalidade do conceito. De fato, o grande êxito neoliberal segundo Dardot e Laval (2017) é que ele não se resume a uma ideologia, mas pode ser caracterizado como *racionalidade* — distinguindo-o de outras fases do capitalismo. Essa será a visão defendida por Foucault (2008), e a adotada no presente trabalho, dado que o neoliberalismo não se limita a um conjunto de crenças, mas — baseado nas lógicas inerentes ao mercado — constitui uma abordagem global que permeia todas as esferas da vida na sociedade contemporânea.

Há, assim, a incorporação da lógica do capital não apenas em todas as *instituições* sociais — como no sistema de saúde e escolar (Fisher, 2009), mas também no *governo dos homens* (Dardot & Laval, 2017, 2019; Safatle, da Silva Júnior & Dunker, 2020) transversalmente em todas as esferas, extrapolando, portanto, a condição de modelo econômico (Safatle, da Silva Júnior & Dunker, 2020; Dardot & Laval, 2010). Aqui não se refere a governo enquanto instituição — apesar de este não escapar à razão neoliberal — mas como atividade, naquilo que Foucault (1998) denominou "governamentalidade", isto é, o processo de auto policiamento que introjeta o papel uma vez ocupado por instituições como o Estado e a religião.

¹ Adota-se o termo “marxiana” por ser um conceito proveniente da leitura direta do autor Karl Marx, e não de seus comentadores ou seguidores da teoria.

Para Foucault (2008), há uma significativa mudança qualitativa no que se refere ao dispositivo de controle na passagem do liberalismo para o neoliberalismo. No cenário liberal impera a lógica do controle institucional centralizado — representado na imagem do panóptico (Gane, 2012), uma estrutura de controle em que o vigilante teria irrestrita visão sobre os sujeitos, enquanto estes últimos não poderiam verificar a presença de uma pessoa dentro da instalação, causando uma aparente onipresença do inspetor. Já no neoliberalismo há uma transição do poder disciplinar institucional para o biopoder, que caracteriza-se pela difusão, operando em diversos níveis da sociedade e visando maximizar a eficiência e gerenciar riscos de forma dispersa. Assim, já não há o controle direto exercido no panóptico, verificando-se caracteristicamente o declínio das instituições como centralidade do poder (Gane, 2012). Bauman (2000) frisa o papel da individualização nesse processo: o papel previamente desempenhado pelo Estado passa a ser responsabilidade do indivíduo, havendo um declínio das estruturas institucionais.

Enquanto podemos, de fato, observar uma ânsia neoliberal por um rompimento com o controle institucional, alguns elementos podem dar pistas sobre a nova configuração desse mecanismo. A título de exemplo, pode-se citar a delegação da tarefa de gerente de si para a própria pessoa, mecanismos de individualização e a relação indissociável entre o controle e a consciência (Foucault, 1987) poderão ajudar-nos a entender como se dá a vigilância por um comportamento esperado em uma racionalidade neoliberal, sem passar necessariamente pelas instituições.

1.2 O Empreendedor de Si e o Sofrimento Neoliberal

Como discutido, o neoliberalismo ultrapassa um discurso aberto, sendo incorporado — mesmo que inconscientemente — pelos sujeitos e conjecturando-se como racionalidade. Como isso afeta, portanto, os indivíduos a nível pessoal? Nesse modelo a subjetividade humana se submete à lógica do capital (Dardot & Laval, 2019; Safatle et. al., 2020), da competitividade, da individualização (Dardot & Laval, 2010). O conceito de “capital humano”, atribuído a Gary Becker da escola de Chicago, pode ser seu ápice (Franco et al., 2020). Essa proposta escancara como a subjetividade se submete à racionalidade do capital: com a visão de si ao mesmo tempo como empresa e mercadoria, há uma demanda pessoal de autovalorização, eficácia e conquista de objetivos. Esses serão alcançados por meio de administração, disciplina e regulação que, reforça-se, são tomados como tarefas particulares, e amparados em noções englobadas na racionalidade neoliberal, como livre-

concorrência e meritocracia, demandas essas que foram, em outro momento, externas. O sujeito passa a atuar como seu próprio gestor e vigilante. Assim, passa-se a entender o indivíduo como empresa, e surge o “empreendedor de si” (Foucault, 2008; Franco et. al., 2020).

As fragilidades que decorrem de tal modelo são evidentes. A incorporação da lógica da empresa implica também que há a insegurança que as acomete: assim, inseridas em um meio que exacerba a competitividade, as pessoas devem estar em constante estado de atualização para que não sejam ultrapassadas em uma hierarquia percebida (Dardot & Laval, 2010; Franco et al., 2020). Para tal, o empreendedor de si submete-se repetidamente a um cálculo: visa a máxima “eficácia pela eficácia”, tendo em conta a melhor relação entre meios e fins, estando todas as atividades em uma posição análoga à produção ou investimento (Dardot & Laval, 2017). Nesse cenário, a economia aplicada ao pessoal aparece como agente de disciplina (Dardot & Laval, 2010), em que nada escapa à escolha, visto que o tempo que será despendido em qualquer atividade poderia estar sendo “investido em algo mais produtivo” (Da Silva et al., 2020).

Com o entremeio da economia no cotidiano, opera um processo de difusão de características humanas e mercadológicas. Assim, elementos econômicos passam a incorporar a sintaxe do dia-a-dia com progressiva naturalidade, em termos como “investir em si” ou “valorizar-se”. Por outro lado, concomitante com a “economização” das pessoas — o *homo æconomicus* de Foucault (2008), a economia sofre uma personalização: especialistas alertam para o otimismo ou pessimismo dos mercados, e atribuem até sentimentos como felicidade ou medo para dinâmicas do capital (Dunker, 2020). Não só o léxico econômico é incorporado pelo indivíduo neoliberal, mas todo um discurso que reforça as dinâmicas de gestão para a totalidade dos âmbitos da vida. Um expoente com crescente popularidade, como apontado por Dunker (2020), é o *coaching motivacional*, que leva ao extremo a visão individualizante e responsabilizadora de um suposto sucesso. Para tal, aposta-se em um vocabulário específico e empresarial — concordante com a visão do empreendedor de si mesmo — saturado de máximas como “torne-se um líder de si mesmo”, que dialoga justamente com o propósito neoliberal: incentiva-se uma produção que extrapola o trabalho formal e reforça-se a satisfação por meio do consumo.

Ao entender o neoliberalismo como racionalidade, não é exagero inferir que este se torna um produtor e mediador importante do sofrimento (Safatle et al., 2020). A individualização radical da regulação e do conflito faz reclinar sobre o sujeito a

responsabilidade não só pelos sucessos, mas pelos fracassos (Bauman, 2000): ao atribuir os resultados excessivamente ao pessoal, o fracasso é vivido mais intensamente com frustração, angústia e culpa, e a patologia típica de tal cenário é a depressão (Franco et al., 2020). Nesse cenário, a agressividade que em alguma altura foi dirigida à terceiros — motivando um desejo de transformação da realidade — é redirecionada para o próprio indivíduo (Dunker, 2020).

1.3 Culpa e Cansaço como Marcadores do Sofrimento no Neoliberalismo

Já foram explorados alguns componentes que fornecem pistas sobre o funcionamento do controle em uma racionalidade neoliberal: já não mais centrados em mecanismos e ferramentas de coerção, são proeminentes a individualização, a subjetivação com base em referenciais econômicos, a responsabilização pessoal. Há um elemento, contudo, que permeia e costura esses componentes, e será essencial não só para entender o sofrimento neoliberal, mas também para produzir e reforçar tal estrutura de controle (Miller, 2015): a culpa. A título de exemplo, pode-se tomar os discursos que reforçam uma noção de responsabilidade individual, que implicará, inevitavelmente, a culpa desse mesmo indivíduo sobre os resultados obtidos. As consequências, salienta-se, insinuam uma desresponsabilização do meio e de quaisquer componentes extrínsecas àquele sujeito.

De acordo com Quiles e Bybee (1997), a culpa é “uma emoção poderosa, urgente e intensamente desagradável, que pode surgir de transgressões reais ou imaginadas, comportamento abaixo do padrão, ou situações que causem mal-estar a outra pessoa” (p.104). Aqui frisa-se o *comportamento abaixo do padrão*: primeiro por evidenciar o caráter comparativo e relacional que estabelece a culpa, e segundo pela amplitude de possibilidades que o *padrão* pode significar. Ainda, vale ressaltar a estreita relação entre *culpa* e *dívida* (Miller, 2015), principalmente em uma era de discursos fortemente influenciados pela economia, como já debatido. Assim, a culpa irá agir de forma a promover uma sensação semelhante a de “endividamento” a vários níveis. Primeiro, para consigo mesmo: o sujeito neoliberal falha continuamente na missão de tornar-se sua melhor versão, ou no *projeto do eu* (Han, 2015). Ainda, a dívida é para com um ideal e para com uma estrutura normativa, que corresponderiam ao tal *padrão*, movendo o sujeito a continuamente agir em função de reforçar esse modelo.

Tendo em perspectiva a importância que o padrão (neoliberal) tem nessa regulação de afetos, debruçamo-nos sobre ele. Aqui, não tomamos padrão como uma norma

estatística, mas como um arquétipo idealizado de estilo de vida. Ironicamente, o “padrão” não parece ser padronizado, ou seja, serão salientados para o indivíduo características que o atraiam, levando em conta questões relacionadas ao consumo (e o poder de consumo), o empreendedorismo, e a conduta social, em que bilionários, por exemplo, tornam-se cada vez mais modelos para jovens (McGuigan, 2014) — a notar figuras como Elon Musk, atualmente, ou Steve Jobs², atuando no imaginário social como símbolos aspiracionais e até de rebeldia.

Ora, se o padrão a que se compara é um ideal inatingível, e estar aquém disso causa um afeto de culpa, fica claro que as implicações a nível de saúde mental serão notáveis. Quiles e Bybee (1997) apontam para dois diferentes tipos de culpa: a primeira, adaptativa, surge em resposta a um evento precipitante, relacionada a comportamento pró-social. A segunda, em que parece se enquadrar mais o fenômeno aqui descrito, é de caráter crônico e com início difuso. Essa última estaria associada com sintomas tipicamente associados à depressão, ansiedade e outras psicopatologias.

Para completar a fórmula de adoecimento, entra em cena o cansaço, que age como em um ciclo, alimentando e se alimentando da culpa. Em uma sociedade que prega o inatingível como forma de felicidade, e coloca como método o esforço individual atomizado, é fácil perceber que os sujeitos estarão constantemente exaustos: em um ciclo de auto-exploração, o descanso é vilanizado (tomemos como exemplo o ditado: “Estude, enquanto eles dormem. Trabalhe, enquanto eles se divertem. Lute, enquanto eles descansam. Depois, viva o que eles sempre sonharam.”). Os termos produtivo e improdutivo assumem, nesse cenário, um juízo de valor, a *vida activa* prevalece sobre a vida contemplativa, e diante de tantas possibilidades, Han (2015) observa: “A sociedade laboral individualizou-se numa sociedade de desempenho e numa sociedade ativa. O *animal laborans* pós-moderno é provido do ego ao ponto de quase dilacerar-se. Ele pode ser tudo, menos ser passivo.” (p. 23). A exaustão, assim, não compreende o sereno cansaço satisfeito, a potência negativa de quando se escolhe parar, mas sim uma incapacidade de fazer mais, que frustra e esgota, que põe o limite humano na tarefa deífica de tornar-se o ideal de si.

O combate à exaustão, em um mundo neoliberal, encontrará incontornavelmente obstáculos e contradições. Nunca se falou tanto em conceitos como Síndrome de Burnout, inicialmente referenciada como uma condição relativa ao trabalho, e eventualmente

² Elon Musk e Steve Jobs são dois famosos empresários bilionários do mundo da tecnologia.

estendida para outros contextos (Lopes & Guimarães, 2016). O Burnout engloba fatores de exaustão emocional, despersonalização e baixa realização profissional. Em uma revisão sistemática, Rosales-Ricardo e colaboradores (2021) identificaram que uma estimativa de 55.4% dos estudantes universitários sofreriam de exaustão emocional. Entretanto, um fenômeno se verifica: ao passo que se pretende eliminar os sintomas do Burnout, ou da exaustão, não se atua na raiz do problema, dado que o “tratamento” tem como objetivo final a produtividade, e não o bem-estar. Ora, se o combate à exaustão é feito no sentido de aumentar a produção, não se está, de fato, combatendo a exaustão.

Tal lógica é constatada em diferentes âmbitos, e está descrita no acadêmico, por exemplo, em Perisic (2012), que ressalta como a importância de dada competência está intrinsecamente ligada à produtividade subjacente. Para ilustrar, cita a empatia: essa será valorosa ao passo que seja constatado que funcionários em um ambiente empático produzem mais ou melhor. Em uma rápida pesquisa na internet³, a primeira sugestão do mecanismo de busca é uma *startup* que elenca a importância da empatia para empresas: melhor performance financeira, trabalhadores dispostos a trabalhar mais horas e retenção de funcionários⁴.

1.4 Contexto Universitário

A transição para o contexto universitário é, inerentemente, acompanhada de desafios próprios, com ênfase no processo de adaptação às novas demandas, cenários e projetos. A título de exemplo, pode-se citar as demandas de desempenho, ajuste à instituição — estando aqui implicadas as dinâmicas próprias da faculdade, suas regras e funcionamento, estabelecimento de novos laços sociais com pares e professores, e eventualmente o deslocamento da sua cidade natal. Também importa destacar como fatores determinantes na adaptação a qualidade do vínculo criado com a instituição (Magalhães, 2013) e a admissão no curso de sua preferência (Almeida et al., 2003).

Segundo Oliveira e colaboradores (2014), é muito comum haver dificuldade de transição para o contexto universitário. Dá-se especial atenção às habilidades sociais requeridas neste processo, que serão fator determinante para uma boa adaptação (Soares, Poubel & Mello, 2009), e realça-se a necessidade de proatividade que será posta aos

³ No motor de pesquisa Google, no dia 6/4/2023, buscando pelo termo “empresas valorizam empatia”.

⁴ Visto em <https://www.blend-edu.com/o-que-e-empatia-e-qual-a-sua-importancia-para-as-empresas/> (acesso em 6/4/2023)

alunos, que deverão ter um estudo mais autônomo e buscar oportunidades fora do ambiente de aulas (Teixeira et al., 2008), configurando um cenário de progressiva responsabilidade individual.

Com tais fatores em cena, evidencia-se também a vulnerabilidade a que os alunos estão expostos, podendo haver impactos a nível de desenvolvimento psicológico, como o aumento do uso de substâncias psicoativas (Pereira et al., 2008) e a incidência de psicopatologias. Dentre essas, destaca-se a ansiedade, que estima-se atingir 24,5% dos alunos universitários, e a depressão, cuja prevalência é de aproximadamente 26,1% (Paula et al., 2020), atingindo níveis substancialmente maiores que aqueles vistos na população geral (Ibrahim et al., 2013). No que se refere aos estudantes em fim de graduação, pode-se tomar como exemplo o caso dos finalistas de psicologia em Fogaça e colaboradores (2012) e em Tarnowski e Carlotto (2007), que apontam uma prevalência maior de exaustão emocional nesse grupo em relação àqueles no início da graduação. Diversos fatores podem estar relacionados a tal fenômeno; ao que Lopes e Guimarães (2016) reúnem: *“carga excessiva de estudo, frustrações, medo e insegurança diante do contato com a realidade profissional, problemas com as realidades institucionais [...], ansiedade frente ao mercado de trabalho e menor contato familiar e social devido à demanda dos estudos”*.

Não é difícil, assim, traçar entrelaçamentos entre a lógica neoliberal e o contexto universitário. Propõe-se aqui que se trata de um ambiente de forte responsabilização do sujeito, em que a entrada no mercado de trabalho atua tanto como catalisador das angústias como promotor de competição, uma entidade amorfa que relembra os alunos que precisam ser mais e melhores que seus pares para ter sucesso profissional, sem propriamente delinear o que mais precisam fazer, em quê ser melhor ou o que é o sucesso que promete. Os alunos vêm-se na obrigação de produzir mais, diferenciar-se dos outros por meio de atividades extracurriculares para compor seu currículo e descansar cada vez menos, sem comprometer seu desempenho acadêmico no processo. Essa dinâmica reflete uma amálgama de pressões típicas da racionalidade neoliberal, que encontram na esfera universitária um campo propício para manifestar-se, ressaltando a necessidade de uma análise aprofundada dos efeitos dessa conjuntura nas trajetórias dos estudantes.

2. Método

Este estudo de caráter qualitativo e exploratório pretende fazer um levantamento inicial sobre a percepção dos estudantes sobre si e sobre seus pares relativamente aos diferentes aspectos que permeiam a vivência acadêmica, com especial foco a manifestações neoliberais — nomeadamente a competição, individualização e autocobrança. Para tal, optou-se por recorrer a jovens inseridos no contexto do associativismo acadêmico, por serem representantes estudantis e possivelmente terem uma visão mais alargada das demandas e problemáticas encontradas no meio. Também há de se analisar como os estudantes vivenciam o cansaço decorrente das atividade em que estão inseridos, e se a culpa surge como um marcador dessa vivência.

Dessas formulações resultam as seguintes questões: (1) É possível identificar no discurso dos estudantes marcadores da racionalidade neoliberal? (2) Como se interligam o cansaço e a culpa enquanto marcadores do sofrimento dos jovens? Para responder a tais questões, foram conduzidos dois grupos de discussão focalizada (*focus groups*) com a amostra referida.

2.1 Participantes

Para o presente estudo, teve-se como contexto as Associações Estudantis (AE) da Universidade do Porto. No total, houve a participação de 8 estudantes, provenientes de 5 faculdades, com representação da área de Ciências Humanas e Sociais, Saúde e Ciências Exatas. Desses, 6 são do sexo feminino e 2 do masculino. Referente à nacionalidade dos participantes, 2 eram brasileiros (P1 e P2) e os restantes eram portugueses. Foram conduzidos 2 grupos de discussão focalizada, com 5 e 3 participantes, e duração aproximada de 1 hora cada.

O recrutamento foi feito por envio de e-mail e de mensagem pelas redes sociais (Instagram), tanto às AEs como aos seus respectivos presidentes, tendo sido dirigida à totalidade das 14 unidades orgânicas pertencentes à Universidade do Porto. Como critérios de inclusão foi definido (i) ter mais de 18 anos, (ii) ser estudante universitário e (iii) estar atualmente inserido no contexto do associativismo universitário da Universidade do Porto. É de salientar, entretanto, que o tamanho da amostra reflete a baixa taxa de resposta conseguida e da pouca adesão, após várias tentativas de sensibilização para a participação no estudo, ao que também contribuiu a baixa disponibilidade de tempo.

2.2 Instrumentos

A utilização de grupos de discussão focalizada como técnica de coleta de dados em pesquisa qualitativa tem sido amplamente reconhecida pela sua capacidade de proporcionar uma ampla variedade de ideias e percepções sobre as atitudes, pontos de vista e experiências dos participantes em relação a um tópico de estudo específico, potencializado pela interação do grupo. De acordo com Morgan (1996), os focus groups oferecem um ambiente de discussão interativa que promove a emergência de narrativas compartilhadas e a construção social do conhecimento, acessando perspectivas dificilmente alcançadas em contexto individual. Além disso, Krueger e Casey (2000) destacaram a vantagem dos focus groups na geração de dados contextualizados, permitindo que os pesquisadores compreendam melhor o contexto social e cultural no qual os participantes estão inseridos.

Foi elaborado um guião próprio (Anexo 1) de referência para a presente investigação. Para sua concepção, baseou-se inicialmente na revisão bibliográfica conduzida, identificando os principais temas e buscando o escopo que melhor abrangesse as questões de investigação propostas. Posteriormente, foi gerada uma extensa lista inicial de questões que abordariam os aspectos principais do tópico de pesquisa. Uma vez composta, foi implementado um processo de seleção e priorização das perguntas iniciais, tendo em vista o objetivo da pesquisa. O guião foi usado numa fase preliminar com duas estudantes de associações não académicas para testar a compreensão e o alcance das perguntas. Importa salientar que, durante o processo de coleta de dados, manteve-se flexibilidade em relação a quais perguntas seriam utilizadas, buscando evitar redundância de temas já abordados pelos participantes e a maior fluidez da conversa.

2.3 Procedimentos

2.3.1 Procedimento de Recolha de Dados

A presente investigação foi submetida para análise da Comissão de Ética da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, obtendo parecer favorável (2023/03-21b).

A recolha de dados foi feita de forma online, através de chamadas de vídeo pela plataforma Google Meet. Os participantes, que já haviam lido e dado seu consentimento informado, foram novamente informados que a reunião seria gravada, reafirmando o compromisso de confidencialidade e anonimato. Foi explicado o objetivo geral da investigação e do encontro. Assim, as entrevistas decorreram, tendo como base o guião

elaborado previamente. Os arquivos de mídia foram eliminados ao fim da realização do presente trabalho.

Utilizou-se o software MAXQDA Analytics Pro 2022 versão 22.7.0 para a sistematização da codificação e posterior análise.

2.3.2 Procedimento de Análise de Dados

Para a análise de dados, utilizou-se a análise de conteúdo, conforme apresentado por Braun e Clarke (2006). De acordo com as autoras, opera-se um processo de seis principais fases, são elas: (1) familiarização profunda com os dados, através da condução das entrevistas e sua subsequente transcrição e leitura; (2) estabelecimento de categorias iniciais, e identificação no texto dos principais e mais recorrentes elementos através da codificação com cores; (3) a partir da codificação feita, identificação e organização do material codificado em temas, que representam conjuntos-chave emergentes na interpretação dos dados; (4) revisão e refinamento dos temas, assegurando sua coesão enquanto categoria independente, ou seja, homogeneidade entre os elementos pertencentes a um mesmo tema, e distinção de outra categoria temática; (5) nomeação e definição dos temas, seu significado e relações com outros temas; e (6) exposição dos resultados obtidos, por meio do presente trabalho. Os temas conseguidos foram contabilizados em número de ocorrências (NO) e cobertura do texto (CT%), sendo NO a quantidade de vezes em que o código aparece, e a CT indicando qual a porcentagem do texto abrangida por aquele código.

3. Resultados

Ao analisar os diferentes elementos que compõem a vivência universitária, suas dificuldades e desafios a múltiplos níveis, verificou-se que se poderia constituir dois principais temas que abrangem essa multiplicidade: as *configurações formais* da vida universitária, referentes às respostas e mecanismos institucionais no meio acadêmico, e as *experiências subjetivas* da vivência discente, correspondendo às reações e relações subjetivas e individuais que os estudantes vão criando nesse processo de adaptação. Segue-se uma esquematização dos temas, subtemas e categorias identificados nas *Figuras 1 e 2*.

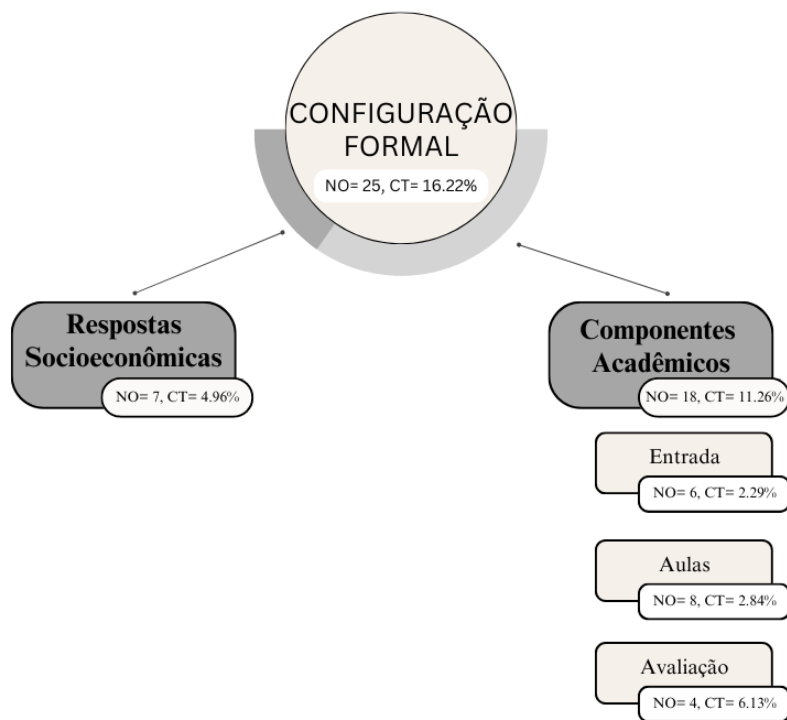


Figura 1: Categorização da Configuração Formal

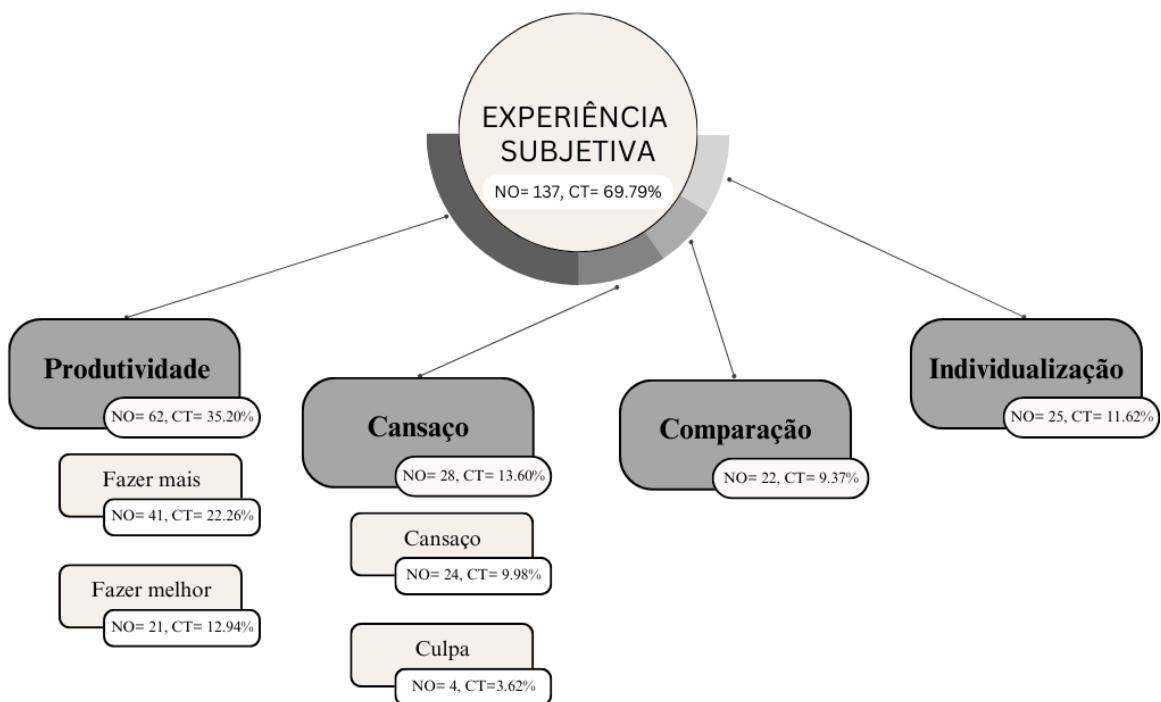


Figura 2: Categorização da Experiência Subjetiva

3.1 Configuração Formal

“Eu acho que há mesmo muitos fatores que entram aqui para a saúde mental da comunidade estudantil. Acredito que há muita coisa do sistema, efetivamente, que poderia ajudar.” - P8

O tema *Configuração Formal* engloba as questões levantadas pelos alunos relativas ao processo da faculdade enquanto instituição, contribuindo positiva ou negativamente para sua vivência acadêmica, impactando e mediando o bem-estar dos alunos. Foi o tema de menor incidência (NO= 25; CT= 16.22%). Foram identificados dois subtemas importantes: *Respostas Socioeconômicas* e *Componentes Acadêmicos*.

3.1.1 Respostas Socioeconômicas

O subtema (NO= 7; CT= 4.96%) diz respeito às respostas dadas pela universidade às demandas socioeconômicas dos alunos, seja financeira (*“Temos muitos estudantes em situação bolseira e mesmo com a bolsa podem estar em dificuldades econômicas.” - P6*); alternativas para os alunos que precisam conciliar os estudos com o trabalho (*“Quem tem o estatuto de trabalhador-estudante também sofre muito porque muitas vezes não consegue ir às aulas mas depois também não há os recursos para conseguir aprender da mesma forma e depois nem todos os professores são flexíveis nesse âmbito” - P8*) ou serviços de saúde mental acessível (*“Também há um grande desconhecimento dos apoios que estão disponíveis para a comunidade estudantil e os estudantes saberem que são apoios que eles também podem suportar.” - P8*).

De fato, é transversal aos relatos um viés pessimista em relação às respostas dadas frente a realidade dos estudantes. Percebe-se uma preocupação dos representantes, que pessoalmente não precisavam usufruir dos apoios supramencionados, mas que referem que os mecanismos por vezes são por si criadores de certas complicações, seja pela falta de acessibilidade e oferta (*“Nas diferentes faculdades, sabemos que a realidade é muito discrepante: enquanto há faculdades que têm apoio gratuito, outras têm apoio gratuito só para estudantes bolseiros, outras não têm de todo, outras têm lista de espera de meses e outras não têm lista de espera” - P8*), pela deficiência da resposta ofertada (*“Há muitos trabalhadores estudantes que já estão em outra etapa da vida, e não há estágios a nível pós-laboral, portanto como é que tu vais conseguir coincidir um estágio em que não trabalhas com o teu trabalho, que tens mesmo que o ter, porque tens uma família para sustentar?” - P8*), ou mesmo pela dificuldade da sua manutenção uma vez que conseguido

(“E no caso dos alunos bolsheiros, ao não completar os seus estudos, ficam com pouco aproveitamento, é retirado à bolsa” - P6).

3.1.2 Componentes Acadêmicos

O subtema de *Componentes Acadêmicos* (NO= 18; CT= 11.26%) compreende diferentes facetas que refletem o nível de satisfação dos alunos em relação ao curso frequentado. Estão aqui englobadas dimensões institucionais que compõem a experiência acadêmica dos alunos, como a qualidade e conteúdo das aulas ministradas e dos métodos de avaliação. Em suma, o subtema abrange tudo aquilo que se configura como uma oferta educacional da faculdade, dividido em três categorias.

Em primeiro lugar, há as questões levantadas em relação à *entrada na faculdade e escolha de curso* (NO= 6; CT= 2.29%). Aqui, pode-se perceber um forte contraste frente à satisfação com o curso entre aqueles alunos que percebem que os colegas não conseguiram entrar na sua primeira opção (*“Muita, mas muita gente está desmotivada desde o início porque na verdade não quer ficar ali, não quer tirar nosso curso, não gosta das cadeiras”* - P4) e aqueles que, de fato, estão no curso de preferência (*“Eu sinto que de forma geral as pessoas estão satisfeitas com a área em si”* - P2). É de salientar, entretanto, que mesmo para aqueles alunos que relataram satisfação referente ao ingresso na área desejada são postas questões relativas ao percurso que se vai traçando, como será visto nas próximas categorias.

A seguir, os participantes também mencionaram as *aulas* (NO= 8; CT= 2.84%) enquanto peça importante para compreender a satisfação dos alunos, com destaque para alguns desafios e preocupações como o aspecto aborrecido das aulas (*“Há uma ideia geral por todos os alunos: que é um ensino muito à antiga, muito teórico e a grande maioria dos estudantes fala que é muito maçador.”* - P6, *“Às vezes até parece que estamos lá como robôs”* - P7) e a seleção dos conteúdos abordados (*“Comecei a ficar super insatisfeita com vários aspectos do percurso: preferia ver sob outra ótica ou focar em outras coisas”* - P1).

Por fim, o *método de avaliação* (NO= 4; CT= 6.13%) adotado também aparece de forma relevante no discurso dos alunos, contribuindo negativamente para sua satisfação pelo volume de tarefas concomitantes (*“Os professores também exigem e querem que nós façamos muitas coisas e depois não há aquela articulação de perceber que há cinco unidades curriculares ao mesmo tempo e aumenta muito mais a pressão”* - P3), pela estratégia de avaliação, frequentemente enfatizando a memorização em detrimento da

compreensão profunda do conteúdo e focando-se em uma única ocasião ao invés de um método contínuo (“A maior parte das avaliações são focadas no exame final. Eu tenho que admitir que eu odeio isso. Não gosto do fato de que a minha nota vai ser escolhida apenas pelo exame que fiz no final do semestre. [...] Não reflete bem o que um aluno é.” - P7) ou pela pouca flexibilidade (“Cada professor quer a sua coisa, não quer abdicar do seu método de avaliação ou do seu método de ensino por causa de outra unidade curricular” - P4). Há ainda a menção à necessidade de melhoria de comunicação tanto entre alunos e professores (“Os estudantes souberam o calendário de exames em dezembro (sendo as provas em janeiro)... Há pessoas que são estudantes deslocados, e ter que estar nessa altura sem saber sequer se iam casa, só isso provoca um grande estresse.” - P8) como entre professores (“Também não parece haver grande comunicação entre docentes para perceber o que é que cada um vai dar na sua unidade curricular” - P8).

3.2 Experiência Subjetiva

“Mas ainda assim fico com aquela sensação de que não basta. E sendo que não basta, precisa ser mais e mais produtivo e fazer mais coisas.” - P1

O tema de *Experiência Subjetiva* destaca-se na narrativa dos alunos, permeando seus relatos de forma flagrante, sendo o tema de maior incidência (NO= 137; CT= 69.79%). Aqui estão englobadas uma série de questões referentes à subjetividade dos participantes, como eles percebem, vivenciam e respondem ao ambiente em que estão inseridos, e suas implicações a nível da saúde mental. Com esse tema, realça-se o impacto que a racionalidade neoliberal tem aplicado ao contexto universitário, destacando-se a necessidade de melhor compreender a experiência dos alunos de forma abrangente, além da dimensão puramente acadêmica, dado que essa será permeada e moldada pelos fatores psicológicos em causa. O tema de *Experiência Subjetiva* foi dividido em quatro subtemas, a saber: *produtividade*, *cansaço*, *comparação* e *individualização*.

3.2.1 Produtividade

O subtema *Produtividade* (NO= 62; CT= 35.2%) emergiu como um tema proeminente nas narrativas dos participantes deste estudo, refletindo uma realidade marcada pela crescente demanda por desempenho acadêmico excepcional conjugada com a necessidade de buscar mais atividades para se envolver. Dividiu-se o subtema em duas

categorias, que abrangem esses enfoques a que a produtividade se aplica: a necessidade de *fazer mais* coisas e a exigência pessoal de *fazer melhor* aquilo em que se está envolvido.

Na categoria de *fazer mais* (NO= 41; CT= 22.26%), percebe-se que serão múltiplos os objetivos e meios em que os alunos se envolvem. Algumas das principais metas foram a construção de currículo individual (*“Acho que na cabeça da maioria dos jovens universitários que eu conheço, há sempre aquela coisa de “temos que fazer mais do que a faculdade”, porque o currículo tem que ser preenchido neste momento, uma licenciatura, a verdade é que não é suficiente”* - P4), preparação para o mercado de trabalho (*“Existe uma pressão muito grande de preencher o seu tempo com coisas além da academia, como se ela não bastasse, não basta para um currículo, não basta para experiência, não basta para o futuro.”* - P1) e desenvolvimento pessoal (*“E acho que aprendemos muito multitasking e que também desenvolvemos competências e ferramentas que são essenciais no mercado de trabalho hoje em dia, seja comunicação, seja liderança, seja trabalho em equipa.”* - P8). De fato, algumas passagens revelam que os alunos acreditam ser impossível atingir sucesso profissional atendo-se apenas ao que seria esperado curricularmente (*“Nos dias de hoje é impossível chegarmos a uma boa posição e estar só focado numa coisa”* - P6), e uma preocupação com aquilo que crêem que será tido como “suficiente” (*“No meu terceiro ano, antes de entrar na associação, eu me deparei com esse estado de espírito que é “eu não estou fazendo o suficiente porque eu só estou na faculdade”.”* - P1).

O envolvimento em projetos se estende desde o ambiente universitário (*“Os próprios professores, desde o início, há todo um incentivo e muitos projetos que se vão criando, e que potencia isso do envolvimento.”* - P5) até o extra-acadêmico (*“A gente pertence a uma associação de estudantes, a uma associação externa ou a um voluntariado, e não é só por pertencer, isso dá trabalho.”* - P4). Além disso, os alunos relataram sentir bastante pressão para a participação (*“Às vezes temos um bocadinho a pressão de estar em muita coisa ao mesmo tempo. E às vezes, o que acontece é que quando estamos em muita coisa ao mesmo tempo, não conseguimos estar em tudo, ou seja, não estamos a dar tudo nós em tudo.”* - P3), e uma grande dificuldade em negar o envolvimento em novos projetos (*“Se nós recebemos um convite, recebemos uma proposta. Acho que é muito difícil dizer que não. Por exemplo, quando fui convidada para pertencer à associação de estudantes, nem sequer me passou pela cabeça dizer que não”* - P4).

Os participantes revelaram o aspecto conflitante do envolvimento nas atividades: enquanto relatam gostar de participar naquilo que estão envolvidos (*“Eu acho que é algo muito benéfico e eu gosto porque tenho uma experiência positiva com isso e é algo que eu*

gosto muito de fazer e que não queria mudar.” - P3), também sentem-se sobrecarregados e com pouco tempo a ser dedicado a outras atividades (“Eu diria que uma das coisas que mais afeta os estudantes é esta falta de tempo, que muitas vezes até pode não ser uma real falta de tempo mas uma dificuldade a equilibrar e a organizar o seu tempo.” - P6). Assim, resulta diferentes perspectivas sobre o assunto: salienta-se a importância de haver mais incentivo para que os alunos envolvam-se em projetos (“Era algo que devíamos ter mais, e ser uma coisa mais incentivada aos alunos” - P6), motivados inclusive pelo receio das consequências de não se envolver (“Eu sentia que até faltava um pouco de incentivo, porque a quantidade de pessoas que eu conhecia que entravam de fato em atividades extracurriculares, ou em associações, ou mesmo projetos externos, não era assim tão grande e isso me dava um pouco de medo, sabe? Eu sentia que se não corresse mais atrás disso ia acabar faltando alguma coisa para mim. Que ia terminar a licenciatura e ia estar meio que sem nada ali. Meio que ia ter só a licenciatura.” - P2) mas também de ter equilíbrio e tempo para si e para o lazer, que surgem também como possíveis ferramentas potencializadoras da produtividade (“Portanto, acho que é tentar nos envolver, mas também tentar encontrar um equilíbrio e não esquecermos o tempo para nós, o tempo para namorar, o tempo para estar com a família, que é um tempo que nos permite depois sermos mais produtivos no resto.” - P8).

A segunda categoria, *fazer melhor* (NO= 21; CT= 12.94%), foi verificada nos relatos dos alunos que revelaram uma cultura acadêmica permeada pela pressão constante para realizar mais e em melhor qualidade em menos tempo. Os alunos frequentemente expressaram uma sensação de autocobrança desmedida (“Tenho umas expectativas excessivas de mim mesmo.” - P6 “Estamos a pôr metas ainda superiores a essas “necessárias”.” - P7). A isso, soma-se o peso de sentir que não podem falhar (“É difícil as pessoas perceberem em si próprias que têm que conseguir falhar e não tentarem ser sempre perfeitos a toda altura, que não vão conseguir fazer o seu melhor a todos os momentos porque é realmente impossível.” - P7), dado que uma performance aquém da esperada tem impactos a nível de auto-estima (“Tu vais querer ser muito mais produtivo. Se não conseguires ser, tu te sentes muito em baixo.” - P5) e uma necessidade compensatória (“Chega a um ponto que eu fico sem energia e passo por um vale de procrastinação e a deixar para lá, até que volto outra vez aquele “ah, deixei muita coisa para trás agora estas metas têm de ser ridículas porque não as fiz antes”.” - P6). Os alunos completam sentir uma pressão para a realização interna e externa (“A demanda de produtividade vem um bocadinho dos dois [interno e externo]. Nós vamos internalizando

essa exigência.” - P8) e apontam as contradições do discurso recebido (*“Recebemos sempre aqueles estímulos contraditórios: tens de tirar tempo para ti, mas também tens de fazer isto tudo, tens de desenvolver pessoalmente, mas também tens de desenvolver profissionalmente”* - P4).

Por fim, os momentos de pausa surgem novamente fortemente relacionados à produtividade: primeiro pela dificuldade de parar (*“A noção de pausa é afetada a nível psicológico pela noção de que nós temos que produzir sempre alguma coisa, e mesmo em pausa a nossa cabeça não está em pausa, demora muito para desacelerar.”* - P1), e segundo como estratégia para melhorar a produtividade (*“Foi bom perceber que às vezes parar uma hora e estar com amigos ou tomar um café, se calhar eu chego e sou muito mais produtiva do que estar quatro horas seguidas ali a dar-lhe. Mas acho que isso, lá está, é algo que cada pessoa tem que ir aprendendo também determinados mecanismos para não se cansar e para conseguir continuar-se a focar e para ser produtivos da mesma forma.”* - P8).

3.2.2 Cansaço

O subtema (NO= 28; CT= 13.60%) emergiu como um tema central nas narrativas dos alunos participantes do presente estudo - tanto pela intensidade da própria experiência (*“Eu me queixo constantemente do cansaço”* - P1), como pela observação dos pares (*“Eu acho que não há nenhum estudante universitário que se possa virar e dizer “oh pá, eu não estou cansado”.”* - P5). Observou-se que, para melhor análise da multiplicidade da experiência, seria proveitoso criar duas categorias: *cansaço* e *culpa*.

A categoria *Cansaço* (NO= 24; CT= 9.98%) engloba experiências compartilhadas pela totalidade dos entrevistados, que frequentemente expressaram sentir-se exaustos devido às demandas académicas e às pressões autoimpostas. Os participantes descreveram situações em que se encontravam fisicamente, intelectualmente e emocionalmente esgotados (*“O próprio cansaço físico, eu às vezes reparava em dias que estavam a ser um bocado caóticos, a sentir “tenho mesmo que parar um bocadinho fisicamente”. O meu corpo não aguentava, eu pensava “eu fazia isto tão melhor” e era o cansaço psicológico, o cansaço físico, tudo ao mesmo tempo.”* - P5, *“O cansaço físico e o cansaço emocional/intelectual vão influenciar-se um ao outro.”* - P6), com relatos de terem pouco tempo de descanso, como noites de sono inadequadas (*“Para as provas, várias noites viradas e mesmo assim às vezes nem sequer conseguindo a nota que se desejava... E eu vejo que todo mundo, meus colegas de todas as salas, estavam estudando na faculdade;*

logo, nessas madrugadas sempre estava lotada e eu tenho certeza que estava todo mundo muito exausto.” - P2) ou ter que trabalhar no período das férias (“Eu sinto que há cinco anos que não tenho férias.” - P8), e sentimentos de sobrecarga de trabalho (“Eu nunca fiquei tão cansada quanto os últimos anos de faculdade, que era entregar um milhão de projetos, ter a associação, ter uma necessidade de desenvolver o currículo e ainda ter que tirar notas e fazer provas.” - P1). Aqui, percebe-se os efeitos do “ter que fazer sempre mais” que aparece sob várias formas: a da dedicação em trabalhos acadêmicos (“Muita gente acaba por se esforçar demasiado porque nós não temos bem noção de o quanto é que nós temos que esforçar.” - P3), ou envolvimento em outras atividades (“isto chega a um nível de cansaço muito alto, e eu acho que apesar de o cansaço vir muitas vezes do trabalho e de exames da faculdade, acho que, principalmente no meu caso, acrescenta-se muito devido a atividades extra-faculdade.” - P4), por exemplo.

A segunda subcategoria (NO= 4; CT= 3.62%) versa sobre o sentimento de muitos alunos: uma sensação de culpa associada ao descanso ou ao tempo gasto longe da produtividade (“No momento de pausa você sente a pressão de que devia estar a produzir.” - P1), sugerindo um conflito interno entre a necessidade de recuperação e o compromisso com o desempenho (“Aqueles últimos dias de estudar para um exame, que toda hora conta e eu estou ali “eu preciso descansar, que tenho mesmo que descansar, que o meu cérebro não aguenta mais, mas este tic-tac do tempo a passar é algo que eu podia estar a utilizar para estudar ainda mais.” - P7). A sensação de culpa parece ser ainda amplificada quando há a percepção de que os colegas estariam sendo produtivos (“Quando tiras um tempo de pausa, até vem um sentimento de culpa do gênero “eu estou a tirar este momento de pausa mas estou a receber aqui uma notificação de alguém que está a trabalhar e eu estou a parar.” - P4). Por fim, a compensação também surge como estratégia; percebe-se no discurso tanto a necessidade de produzir atrapalhando o descanso, como a percepção de que se deve compensar o tempo que foi gasto parado (“Temos que ser produtivos e se estás parado — que é muito importante, mas é como se depois tu fosses sentir culpado por teres parado um pouco e na tua cabeça estás a pensar nas coisas que tens para fazer. [...] Depois nos cobramos no sentido de “eu estive parada, então agora tenho que fazer isto e isto” ou sentir-me culpada por isso.” - P8).

3.2.3 Comparação

A Comparação (NO= 22; CT= 9.37%) aparece frequentemente no discurso dos estudantes, assumindo diferentes facetas em seu cotidiano. Apesar de ter sido posto o lado

positivo da comparação, como um fator motivador (*“Pode ser negativo, mas por outro lado também pode puxar. Eu já sei que se estiver com aquela pessoa no grupo de trabalho vai ser um bocadinho mais exigente, mas isso também pode ser bom para mim.”* - P8), é evidente o caráter primordialmente negativo que assume na grande maioria das citações: alguns alunos dizem sentir-se “menos” ao se comparar, revelam uma grande preocupação por sentir que estão para trás em um contexto competitivo, por pensarem não serem suficientes, com o mercado de trabalho surgindo como potencializador desses sentimentos (*“Eu senti muito a pressão de que todos estavam como se fosse uma competição. Todos estavam à frente quando tinham um estágio, ou um extracurricular de apoio a alguma investigação ou quando entravam na AE. Se não faz algum curso, se não faz alguma coisa junto, parece que você fica pra trás. Ou seja, eu mesmo me senti pressionada pelo meu contexto, que é: essas pessoas depois serão colegas de trabalho e sinto que elas estão a frente de mim em alguma coisa.”* - P1).

Os participantes revelam que a comparação também exerce um papel de estabelecer parâmetros, que se estendem desde as realizações vistas como necessárias (*“Se uma pessoa consegue estar no associativismo, se consegue estar em órgãos de gestão, se consegue ser voluntária, não sei mais o quê, e ainda tirar boas notas, eu também tenho que conseguir.”* - P8), ponto relacional para autopercepção de sucesso (*“Acabamos por, pronto, como se o nosso valor também dependesse do que os outros fazem.”* - P3) e até como juízo de valor (*“As pessoas estão sempre acreditando porque não entraram em medicina, entraram na sua última opção, que são menos do que as outras que não conseguiram”* - P5).

Por fim, os alunos pareceram compartilhar a visão de que, apesar de a comparação ser inevitável (*“Vai sempre haver comparação. Eu acho que isso é normal em qualquer fase da vida, não vai ser exclusivo da faculdade.”* - P6), seu conselho é que evitem ao máximo fazê-la, priorizando uma postura colaborativa (*“Penso que devemos dizer: “nós vamos ser colegas, não tentem competir, vamos nos diferenciar mas também tentando que nos entreajudemos, façamos aqui uma rede.”* - P5).

3.2.4 Individualização

A *Individualização* (NO= 25; CT= 11.62%), importante marcador da racionalidade neoliberal, apareceu diversas vezes no discurso dos participantes. Verificou-se que a perspectiva dos alunos associava o sucesso profissional exclusivamente a competências pessoais (*“Eu considero que a questão mais importante para a transição para o mercado de trabalho vai ser a nossa própria forma de estar e a forma como nós vamos construir o*

nosso percurso” - P3, “Eu acho que o que facilita a adaptação e essa transição são essas competências não-técnicas. São as que são adquiridas com a experiência de trabalhar junto com outras pessoas. De ter dinamismo, autonomia, proatividade, capacidade de se relacionar com as pessoas... Enfim, são essas soft-skills, eu acho que acabam por ser as mais importantes de se desenvolver” - P1) e ao empenho (“O maior fator será sempre o próprio interesse e dedicação da pessoa” - P6). Em contraste, o fracasso aparece como falta de conquistas pessoais (“Não é que ninguém nunca me disse "ou você faz ou você vai ser uma pessoa que falhou na vida". Nunca é assim, mas sentia muito isso.” - P1, “Ficas "opa, eu estou fracassada, ou no primeiro ano, como é que é possível?".” - P5). A importância de se ter uma identidade (“E isto eu acho mesmo importante que é: descubram a vossa identidade, a pessoa que vocês querem ser.” - P5) e “se diferenciar” é posta em múltiplas ocasiões (“Temos que nos conseguir distinguir.” - P4), também associada ao sucesso (“Logo, do primeiro ano nós queremos ter sucesso, e ao longo do tempo nós queremos nos diferenciar.” - P5).

A aquisição de habilidades comportamentais transversais — ou as chamadas soft-skills — parece ter protagonismo para os estudantes (“Acho que o que é mais valorizado agora, e as soft-skills mais importantes, eu diria mesmo que é a empatia e a proatividade, porque acho que é um bocadinho isso que eles procuram porque eles sabem que a licenciatura nós fizemos todos.” - P4, “Sem dúvida que as soft-skills são o que nos vão diferenciar no mercado de trabalho” - P5), tornando-se uma auto-exigência (“Nos é exigida acrescidamente valorização pessoal [...]. Eu estou a dizer que não nos é exigido por outras pessoas, mas também muito por mim.” - P4). Os alunos dão extrema importância para o constante aprimoramento pessoal (“Na nossa pessoa, o que é que nos vai ajudar? O que é que nos vai fazer crescer?” - P3), ressaltando a necessidade de sair da “zona de conforto” (“Agora, é parte pessoal de cada um perceber "eu realmente preciso sair mais da minha zona de conforto, porque eu sinto que estou demasiado confortável, e ainda preciso de melhorar esta característica". Ou também perceber qual é o tipo profissional que eu quero ser, qual é a pessoa que eu quero ser no mercado de trabalho. Porque eu acho que nós temos que ter uma identidade.” - P5).

4. Discussão

O presente estudo visava explorar a percepção de alunos inseridos no associativismo acadêmico sobre como as manifestações neoliberais afetam a vivência

estudantil — tanto para si quanto para seus colegas. Pretendia-se ver se e como a cobrança pela produtividade, a competição, a individualização e o cansaço figuravam no discurso dos participantes, e ainda se a culpa marcava a experiência do cansaço.

Os resultados obtidos apontam para uma forte predominância de um discurso ensimesmado, em que o meio, apesar de presente, figura como coadjuvante, gerando condições nas quais a resolução atomizada continua fortemente centrada na atuação daquela pessoa, confluindo com uma lógica neoliberal de individualização (Dardot & Laval, 2010). Assim, os participantes apesar de demonstrarem suposta consciência da importância do meio parecem incorporar e tomar para si as tarefas como individuais e desconectadas. De fato, a incidência das subcategorias da *configuração formal* em contraste com as da *experiência subjetiva* revela um foco majoritariamente no pessoal, e não em desafios externos. Ainda, é de se notar a enorme incidência do subtema de *produtividade*, indicando sua centralidade na vivência estudantil, em que os universitários submetem-se a um cálculo de eficácia (Dardot & Laval, 2017) e administração própria em uma lógica empresarial (Foucault, 2008).

Os participantes revelam alguma preocupação com contemplar as especificidades de estudantes trabalhadores, bolsheiros, deslocados ou com dependentes, mas como recorte específico, ficando claro que o perfil do estudante “típico” é de dedicação à faculdade a tempo integral, condizendo com a literatura portuguesa (Gomes, Tavares & Azevedo, 2009). Ainda, não se fez um recorte de gênero, raça ou nacionalidade em nenhum momento, não havendo clareza qual o papel desempenhado por tais fatores na perspectiva dos participantes. Foi salientado, contudo, a influência do ingresso no curso desejado na satisfação universitária, de acordo com a literatura (Almeida et al., 2003), além da sobrecarga de atividades e responsabilidades no percurso universitário (Lopes & Guimarães, 2016).

A produtividade permeia o discurso dos estudantes de forma pungente, sendo a subcategoria de maior incidência. De fato, tudo parece passar pela produtividade: desde a intrínseca relação que parece ser criada entre ela e como os alunos percebem seu “valor” — ao que já alertavam Dardot e Laval (2017) ao refletir sobre o empreendedor de si — sua influência na auto-estima, até a perspectiva de futuro dos estudantes, da inclusão em iniciativas e de um projeto de sucesso. Como produtos, os estudantes citam o estresse, a ansiedade e até mesmo a Síndrome de Burnout. É de salientar como o cansaço aparece como vilão a ser combatido, e até o lazer e a socialização, são postos como ferramentas a

potencializar a produção e foco, reforçando uma ideia de que a justificativa da validade e importância de algo assenta no seu potencial de gerar mais produtividade.

Não parece sequer figurar como alternativa o embrace do cansaço, mas uma luta contínua contra si mesmo e suas necessidades básicas, em que a produção deve sempre ganhar, o tempo gasto (ou até mesmo “investido”) em qualquer atividade passa por uma justificação constante, em que a produtividade figura como plano de fundo (Da Silva et al., 2020), agindo como um agente disciplinar (Dardot & Laval, 2010) que rege os estudantes. Dessa forma, com a necessidade de produção sempre à espreita, não se pode gozar plenamente do descanso, pois com ele vem a culpa, a angústia com o que se devia estar fazendo, e a preocupação com ressarcir — ou talvez, em um vocabulário adaptado ao neoliberalismo, *indenizar* — o tempo “perdido”. Na economia do (incógnito) sucesso neoliberal, o tempo parece ser a moeda.

Enquanto o sucesso parece ser um importante elemento, que figura diversas vezes no discurso dos alunos, pouco falado (mas muito mais próximo) é o fracasso. Ao que parece, buscar o sucesso é como querer chegar no horizonte, uma tarefa ingrata que revela que, quanto mais se anda, mais se precisa andar. Entretanto, aqui não se pode sentar em um banco para relaxar os pés, porque há um monstro que segue nossos andarilhos: o fracasso. Assim, quanto mais tempo se passa repousando, mais perto o fracasso chega. Faz-se aqui uma analogia: enquanto o sucesso é um ideal inatingível e longínquo, o fracasso está sempre próximo, seguindo o sujeito como um fiel cão. Ingrato, contudo, é esse companheiro de viagem, que prefere-se não falar sobre para fingir que não está presente, como se evocá-lo fizesse o cão buscar o homem. Salienta-se, contudo, que apesar de todos estarem imersos nessa dinâmica entre sucesso e fracasso, não há rosto para nenhum dos dois: não foi mencionado em qualquer momento quais os parâmetros que os distinguem, sua definição, forma, gosto ou cor. O único consenso é que se deve buscar o sucesso e fugir do fracasso — sejam lá o que forem.

Enquanto alguns participantes revelam a preocupação com já se terem sentido fracassados, ninguém se auto-intitula “bem-sucedido”: sempre há algo a melhorar, outra habilidade a desenvolver, uma *soft-skill* a otimizar, outro objetivo a alcançar, novamente assemelhando-se a uma empresa (Foucault, 2008), com metas a cumprir. Esse movimento pode ser visto sobre diferentes ângulos de um mesmo prisma: pode-se argumentar que se está gerando desenvolvimento e auto-aprimoramento, mas também pode ser lido como um sintoma de um indivíduo que se sente sempre incapaz, insuficiente e com baixa

autoeficácia, e que, mais que isso, será o único responsável por tal (Bauman, 2000). Essa diferença subjacente é fulcral para a compreensão da saúde mental do indivíduo neoliberal: afinal, uma pessoa que crê ter um enorme potencial e que não sente que consegue atingi-lo é uma pessoa que se vê fracassando sempre. A isso, combina-se as metas excessivas impostas por si e pregadas no discurso comum, com a questão que parece seguir sempre os indivíduos “será que sou suficiente?”. A resposta, a nível geral, parece ser não. Não, porque a faculdade por si só não é suficiente. Não, porque os outros estão fazendo mais que eu. E não, porque “ser suficiente” não é suficiente. Aqui, a introjeção dos papéis potencializa a frustração e a visão negativa de si (Franco et al., 2020; Dunker, 2020), e a culpa recai sobre o sujeito, amparada pela consciência de produtividade construída sob uma racionalidade neoliberal. A culpa surge, assim, como um produto do estar aquém (Quiles & Bybee, 1997), ou, como posto por Han (2015), na falha do sujeito de se tornar sua versão ideal.

O discurso dos alunos expressa tais angústias e também as contradições inerentes à racionalidade neoliberal, exprimindo que é importante ter tempo para si, mas também que se deve buscar mais atividades; que eles são suficientes, mas que devem sempre se aprimorar, buscando se adequar às exigências do mercado, expressando uma lógica de empreendedor de si mesmo (Dardot & Laval, 2019; Foucault, 2008). Um excerto que ilustra bem essa ideia é: *“Envolvam-se, mas tenham noção das vossas capacidades. Não é preciso ir além de vocês. Onde vocês se sentirem confortáveis, não fiquem. Tentem ficar um bocadinho fora da vossa zona de conforto, porque é sempre importante. É assim que vocês vão crescer. Mas, ao mesmo tempo, tenham noção dos vossos limites. Definam até o ponto em que vocês estão exaustos, mas também exaustos felizes.”* (P5). Os estímulos contraditórios são um marcador fulcral ao longo das entrevistas, refletindo discursos, metas e objetivos incompatíveis: de um lado, a necessidade de cuidar da saúde mental, descansar, respeitar seus limites e se amar do jeito que é, do outro o fantasma da insuficiência, a necessidade da produtividade, de ser melhor que os outros para não “ficar para trás”, a crença que cada segundo não gasto no desenvolvimento (de si e do currículo) é tempo perdido que deve ser compensado (Da Silva et al., 2020). Verifica-se, ainda, que os alunos sentem certa necessidade de justificar suas queixas, como em *“Eu sinto que há cinco anos que não tenho férias. Não é que não me estou a queixar, porque faço, porque estou envolvida, porque quero, como é óbvio.”* (P8). Todos esses elementos, em conjunto, avultam um cenário que não apenas coexiste, mas reforça a racionalidade neoliberal com

perfeição. É essencial ter em consideração tais efeitos para a compreensão mais profunda de uma saúde mental não-deslocada do meio que a envolve.

5. Conclusão

O presente é um estudo pioneiro, que contribuiu para delinear um enfoque de estudo no campo da saúde mental, explicitando a intrínseca relação da vivência estudantil com a configuração política e social em que se insere, aqui na expressão da racionalidade neoliberal. Identificou-se no discurso dos alunos categorias que refletem essa expressão, a constante necessidade de produção cada vez mais aprimorada, o cansaço e a culpa como decorrência dessa e produtores de um sofrimento específico à luz do neoliberalismo, a comparação entre pares como criador de parâmetros e a individualização crescente, transferindo para o nível pessoal a responsabilidade sobre tudo que se acomete sobre o indivíduo.

No que tange às limitações, cita-se a extensão da amostra conseguida. A impossibilidade de reunir mais representantes das unidades orgânicas da Universidade do Porto é, de fato, uma limitação no sentido de restringir as perspectivas aqui contempladas, incorporando também uma maior diversidade de cursos, realidades e vivências no estudo. Já no que se refere ao guião utilizado, posterior aos grupos de discussão focalizada já terem ocorrido refletiu-se que as perguntas poderiam ter sido menos diretas, para que se percebesse a espontaneidade com que alguns assuntos surgiriam. Reflete-se que assim se poderia produzir um retrato mais fiel de algumas questões levantadas; tendo como exemplo o caso da *culpa* que surgiu de forma espontânea no relato dos participantes.

É essencial que se desenvolva mais estudos nesse tema, dado sua relevância e escassez de pesquisas empíricas na área. Seria interessante expandir a amostra, incluindo estudantes que não estão envolvidos em projetos extracurriculares, que poderão contribuir com perspectivas diferentes e profundamente enriquecedoras sobre o tópico, relatando qual o impacto do discurso de “precisar fazer mais” sobre essa parcela de alunos. Além disso, sistematizar um estudo para explorar como as diferentes áreas de estudo se posicionam em relação às questões aqui levantadas pode aprofundar o entendimento sobre o assunto. Mais, um estudo que incorporasse a componente quantitativa seria de grande relevância para perceber a extensão e profundidade dos sintomas aqui identificados na comunidade acadêmica. No que se refere ao tema, explorar a relação entre o neoliberalismo e aspectos específicos da cultura jovem poderá ser relevante, como verificar o impacto da cultura

woke, da cultura do cancelamento e da conscientização sobre saúde mental cada vez mais difundida. Por fim, sugere-se a relevância de explorar como a linguagem poderá ser uma manifestação importante ao revelar a incorporação da racionalidade neoliberal, identificando marcadores linguísticos associados a tal.

Referências

- Almeida, L. S., Fernandes, E. M., Soares, A. P., Vasconcelos, R., & Freitas, A. (2003). Envolvimento acadêmico: Confronto de expectativas e comportamentos em universitários do 1º ano. *Psicologia e Educação*, 2(2), 57-70.
- Bauman, Z. (2000). *Modernidade líquida*. Zahar.
- Bendix, R. (1996). Ideologia. In Bottomore, T., & Outhwaite, W. (Orgs.), *Dicionário do pensamento social do século XX* (pp. 371-372). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Codato, A. (2016). O conceito de ideologia no marxismo clássico: uma revisão e um modelo de aplicação. *Política & Sociedade*, 15(32), 311-331. <http://dx.doi.org/10.5007/2175-7984.2016v15n32p311>
- Da Silva, D. P., Pestana, H., Andreoni, L., Ferretti, M., Fogaça, M., Senhorini, M., da Silva Júnior, N., Beer, P., & Ambra, P. (2020). Matrizes psicológicas da episteme neoliberal: a análise do conceito de liberdade. In V. Safatle, N. da Silva Júnior, & C. Dunker (Eds.), *Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico* (pp. 69–115). Autêntica.
- Dardot, P., & Laval, C. (2010). Néolibéralisme et subjectivation capitaliste. *Presses Universitaires de France*, 41(1), 35–50. <https://doi.org/10.3917/cite.041.0035>
- Dardot, P., & Laval, C. (2017). *A nova razão do mundo*. Boitempo editorial.
- Dardot, P., & Laval, C. (2019). Anatomía del nuevo neoliberalismo. *Viento Sur*, 164.
- Dunker, C. (2020). A hipótese depressiva. In V. Safatle, N. da Silva Júnior, & C. Dunker (Eds.), *Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico* (pp. 168–205). Autêntica.
- Fogaça, M. C., Hamasaki, E. I. M., Barbieri, C. A. P., Borsetti, J., Martins, R. Z., Silva, I. G., & Ribeiro, L. P. (2012). Burnout em estudantes de psicologia: diferenças entre alunos iniciantes e concluintes. *Aletheia*, 38-39, 124-131.
- Foucault, M. (1987). *Vigiar e punir* (20th ed.). Vozes.
- Foucault, M. (1998). *Microfísica do poder*. Graal.
- Foucault, M. (2008). *Nascimento da biopolítica: curso dado no Collège de France (1978-1979)*. M. Fontes.
- Franco, F., de Castro, J. C. L., Manzi, R., Safatle, V., & Afshar, Y. (2020). O sujeito e a ordem do mercado: gênese teórica do neoliberalismo. In V. Safatle, N. da Silva Júnior, & C. Dunker (Eds.), *Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico* (pp. 39–68). Autêntica.

- Gane, N. (2012). The governmentalities of neoliberalism: Panopticism, post-panopticism and beyond. *Sociological Review*, 60(4), 611–634. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.2012.02126.x>
- Gomes, A. A., Tavares, J., & De Azevedo, M. P. (2009). Padrões de sono em estudantes universitários Portugueses. *Acta Médica Portuguesa*, 22(5), 545-52. <https://doi.org/10.20344/amp.1719>
- Han, B. C. (2015). *Sociedade do cansaço*. Editora Vozes.
- Ibrahim, A. K., Kelly, S. J., Adams, C. E., & Glazebrook, C. (2013). A systematic review of studies of depression prevalence in university students. *Journal of Psychiatric Research*, 47(3), 391-400. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2012.11.015>
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2000). *Focus Groups: A practical guide for applied research*. Sage Publications.
- Lopes, F. L., & Guimarães, G. S. (2016). Estudo da síndrome de burnout em estudantes de psicologia. *Psicologia, Ensino & Formação*, 7(1), 40-58. <https://dx.doi.org/10.21826/2179-58002016714058>
- Magalhães, M. O. (2013). Sucesso e fracasso na integração do estudante à universidade: um estudo comparativo. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 14(2), 215-226.
- McGuigan, J. (2014). The neoliberal self. *Culture Unbound*, 6(1), 223-240. <https://doi.org/10.3384/cu.2000.1525.146223>
- Miller, D. (2015). *Guilty subjects: The biopolitical function of guilt in neoliberal states*. <https://ir.lib.uwo.ca/etdhttps://ir.lib.uwo.ca/etd/2992>
- Morgan, D. L. (1996). *Focus groups as qualitative research*. Sage publications.
- Oliveira, C. T. D., Carlotto, R. C., Vasconcelos, S. J. L., & Dias, A. C. G. (2014). Adaptação acadêmica e coping em estudantes universitários brasileiros: uma revisão de literatura. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 15(2), 177-186.
- Paula, W. D., Breguez, G. S., Machado, E. L., & Meireles, A. L. (2020). Prevalence of anxiety, depression, and suicidal ideation symptoms among university students: a systematic review. *Brazilian Journal of Health Review*, 3(4), 8739-8756. <https://doi.org/10.34119/bjhrv3n4-119>
- Paulani, L. M. (1999). Neoliberalismo e individualismo. *Economia e Sociedade*, 8(2), 115–127.
- Pereira, D. S., Souza, R. S. D., Buaiz, V., & Siqueira, M. M. D. (2008). Uso de substâncias psicoativas entre universitários de medicina da Universidade Federal do Espírito Santo. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 57, 188-195. <https://doi.org/10.1590/S0047-20852008000300006>

- Perisic, A. (2021). How to get a life: Humanities education in the age of neoliberal exhaustion. *Critical Education*, 12(3). <https://doi.org/10.14288/ce.v12i3.186626>
- Quiles, Z. N. & Bybee, J. (1997). Chronic and predispositional guilt: relations to mental health, prosocial behavior, and religiosity. *Journal of Personality Assessment*, 69(1), 104-126. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa6901_6
- Rosales-Ricardo, Y., Rizzo-Chunga, F., Mocha-Bonilla, J., & Ferreira, J. P. (2021). Prevalence of burnout syndrome in university students: A systematic review. *Salud Mental*, 44(2), 91-102. <https://doi.org/10.17711/sm.0185-3325.2021.013>
- Safatle, V., da Silva Júnior, N., & Dunker, C. (2020). *Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico*. Autêntica.
- Soares, A. B., Poubel, L. N., & Mello, T. V. S. (2009). Habilidades sociais e adaptação acadêmica: um estudo comparativo em instituições de ensino público e privado. *Aletheia*, 29, 27-42.
- Tarnowski, M., & Carlotto, M. S. (2007). Síndrome de Burnout em estudantes de psicologia. *Temas em Psicologia*, 15(2), 173-180.
- Teixeira, M. A. P., Dias, A. C. G., Wottrich, S. H., & Oliveira, A. M. (2008). Adaptação à universidade em jovens calouros. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12, 185-202. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572008000100013>
- Williams, R. (1977). *Marxism and literature (Marxist Introductions)*. Oxford University Press.

Anexo 1 - Guião para Focus Group

1. Em relação ao percurso académico, acham que os alunos estão satisfeitos consigo mesmos?
 - a. Quais as principais queixas e inseguranças?
 - b. Sentem que deveriam ter feito mais?
2. Como os alunos lidam com a questão da produtividade?
 - a. Sentem que há certa demanda de produtividade?
 - b. De onde vem essa demanda?
 - c. Só na faculdade ou em outros contextos (outras atividades, vida pessoal...)?
3. O cansaço tem sido um tema presente na vida dos alunos?
 - a. Quanto têm vontade de descansar, como se sentem?
4. Quais fatores consideram que são tidos como importantes para facilitar um percurso de sucesso na carreira?
5. Se pudessem deixar uma mensagem aos colegas que irão ingressar na universidade, o que diriam?