

ANSIEDADE E ANGÚSTIA NO INGRESSO DE UM CURSO DE PSICOLOGIA: ANÁLISE FENOMENOLÓGICA-ROGERIANA

Anxiety and anguish in admission to a psychology course: rogerian-phenomenological analysis

Sophia da Cunha Geraldo Costeski – Universidade Federal do Ceará/Brasil
Paulo Coelho Castelo Branco – Universidade Federal do Ceará/Brasil

RESUMO: O ingresso na universidade assume uma tarefa adaptativa e evolutiva que envolve fatores psicológicos e contextuais que podem exercer influências positivas e/ou negativas neste momento da carreira do estudante. É nesse sentido, que o fenômeno do ingresso no ensino superior pode ser atravessado por elementos ansiogênicos na administração de uma rotina universitária. Este estudo objetiva compreender experiências de ansiedade e angústia no ingresso de um curso de Psicologia em uma universidade federal situada no estado do Ceará. Foi empregado um roteiro semiestruturado de entrevista com quatro estudantes. As informações foram analisadas conforme o método fenomenológico empírico. Os seguintes eixos de significação foram elaborados: satisfação e esperança em relação ao meio universitário; comparação, sobrecarga, adoecimento e exaustão na universidade; estratégias para lidar com experiências de ansiedade e angústia. Estes eixos foram discutidos à luz do referencial da Psicologia Humanista de Carl Rogers para estabelecer uma linguagem psicológica sobre os aspectos que compõem tais experiências. Os achados apontam para: uma dimensão de autorrealização ante a maior liberdade que o espaço universitário proporciona; uma (auto)cobrança de produtividade e atuação universitária que afeta a organização da personalidade; existência de uma exaustão acadêmica nos primeiros semestres; o estabelecimento de formas para atravessar os sofrimentos gerados pela rotina acadêmica. Conclui-se com apontamentos para futuras pesquisas sobre o fenômeno.

Palavras-chave: Carl Rogers. Estudantes Universitários. Fenomenologia.

ABSTRACT: The entrance into the university assumes an adaptive and evolutionary task that involves psychological and contextual factors that can exert positive and/or negative influences at this moment of the student's career. It is in this sense that the phenomenon of entering higher education can be crossed by anxiety-inducing elements in the management of a university routine. This study aims to understand experiences of anxiety and anguish in the entrance into a Psychology course at a federal university located in the state of Ceará. A semi-structured interview script was employed with four students. The information was analyzed according to the empirical phenomenological method. These axes were discussed considering Carl Rogers' Humanistic Psychology framework to establish a psychological language about the aspects that make up such experiences. The findings point to: a dimension of self-realization in view of the greater freedom that the university space provides; a (self)demand for productivity and university performance that affects the organization of the personality; the existence of academic exhaustion in the first semesters; the establishment of ways to overcome the suffering generated by the academic routine. It concludes with suggestions for future research on the phenomenon.

Keywords: Carl Rogers. College Students. Phenomenology.

1. INTRODUÇÃO

Desde as políticas de expansão do Ensino Superior no Brasil, nas décadas de 1990 e 2000, muitas universidades e cursos foram implementados e reformulados nas capitais e interiores. O saldo disso foi uma ampliação dos cursos de Psicologia e de acesso/ingresso a ele (Castelo Branco *et al.*, 2022). No que concerne às universidades federais, tal quadro gerou uma reestruturação das vagas discentes, mediante políticas de cotas, de modo a incluir estudantes de variadas etnias, estado civil, renda familiar e situação financeira e de trabalho etc. Observa-se, pois, avanços no acesso de estudantes socioeconomicamente menos elitizados, provenientes de famílias e regiões mais humildes (Macedo *et al.*, 2022).

Neste cenário, existe o fenômeno do ingresso ao ensino superior, neste caso, no curso de Psicologia, em que muitos estudantes, a despeito de suas origens sociais e educacionais, percebem na transição do ensino médio para o ensino superior um misto de sonho e realização com uma tensão ante o ingresso, a permanência e a conclusão do curso para se inserir no mercado de trabalho (Bordignon, 2021).

Assim, o ingresso na universidade assume uma tarefa adaptativa e evolutiva que envolve fatores psicológicos e contextuais que podem exercer influências positivas e/ou negativas neste momento da carreira do estudante. É nesse sentido, que o fenômeno do ingresso no ensino superior pode ser atravessado por elementos ansiogênicos na administração de uma rotina universitária, pois a ansiedade perpassa um estado emocional de resposta fisiológica e psicológica ante um evento ameaçador que desencadeia tensões e tentativas de antecipações/previsões de eventos futuros potencialmente aversivos (Soares *et al.*, 2020).

Considerando esse cenário, pesquisas qualitativas sobre o ingresso no ensino superior em Psicologia são incentivadas de modo a compreender os impactos emotivos, simbólicos e comportamentais presentes em tal estada (Macedo *et al.*, 2022), em seus aspectos adaptativos e ansiogênicos. Com efeito, este estudo objetiva compreender experiências de ansiedade e angústia no ingresso em um curso de Psicologia em uma

universidade federal. Para tanto, recorre ao referencial humanista de Carl Rogers (1992, 1977) para evidenciar tais impactos e aspectos em uma linguagem psicológica.

Em termos operativos, segundo Rogers (1977), a ansiedade e angústia são manifestações caracterizadas como uma tensão ocasionada por uma situação-problema, que evoca uma reação a algo que ameaça a organização da personalidade, desdobrando-se em variados modos de defesa. Esse fenômeno pode ser vivenciado em termos de uma tensão pontual, vinculada a uma situação transitória, ou experienciada de forma mais crônica, dependendo da sua frequência e intensidade. A angústia remete a um estado de mal-estar no qual a pessoa não consegue discriminar direta e imediatamente os seus elementos de sentido e significado, pois se trata de uma experiência atrelada a um estado de consciência latente. Isso dificulta a pessoa se voltar para o que sente e simbolizar/significar isso, ao haver um modo de defesa que afasta a pessoa do que está se passando e acontecendo com ela. Logo, a angústia se trata de uma reação sub perceptiva do organismo a algo que lhe ameaça; e a ansiedade remete a uma percepção mais clara/discriminada sobre os objetos ameaçadores e das reações afetivas a isso.

2. MATERIAL E MÉTODO

Esta pesquisa partiu de um delineamento qualitativo e descritivo, conforme os aportes de Bicudo (2021), para compreender as experiências de ingresso no curso de Psicologia de uma universidade federal. A pesquisa aconteceu nas dependências do curso de Psicologia da Universidade Federal do Ceará (UFC), em Fortaleza. O curso existe há 50 anos, está alocado no Centro de Humanidades, conta com um quadro de trinta e cinco professores, possui centenas de alunos matriculados, além de ter um programa de pós-graduação ao nível de mestrado e doutorado. A estrutura de ensino do curso funciona no turno matutino para as disciplinas obrigatórias e no turno vespertino para os componentes curriculares optativos. O departamento de Psicologia tem variados núcleos e laboratórios de pesquisa e extensão que funcionam à tarde (Universidade Federal do Ceará, 2025).

A pesquisa seguiu os parâmetros e itens que regem o Conselho Nacional de Saúde (CNS), que regulamenta a pesquisa em seres humanos, consoante às Normas e Resoluções CNS 466/12 e 510/16; foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFC (CAAE N° 75275123.8.0000.5054 e parecer N° 6.572.429).

O critério de seleção dos participantes foi feito por conveniência e intencionalidade (Mattar; Ramos, 2021). Os critérios de inclusão foram os seguintes: ter matrícula na universidade; estar, no momento da pesquisa, vinculado ao curso de Psicologia; declarar sua anuência ao estudo após ciência do termo de consentimento e demais informações sobre a pesquisa. A pesquisa foi divulgada nas salas de aula dos quatro primeiros semestres do curso durante um dia. Os estudantes interessados em participar responderam a um questionário sociodemográfico (com itens relacionados à idade, gênero, orientação sexual, identidade étnico-racial e portabilidade de deficiência). Aceitaram participar da pesquisa quatro estudantes, com as seguintes características: todos estavam cursando o terceiro semestre do curso de psicologia da UFC; tinham idade entre 18 e 23 anos; dois deles se identificam com o gênero masculino, um se identificou com gênero feminino e um se identificou como uma pessoa não binária; todos se autodeclararam como pessoas brancas e sem deficiência.

Operacionalizaram-se os seguintes procedimentos de coleta e análise de dados, com anteparo no método fenomenológico empírico, segundo a organização proposta por Castelo Branco (2024).

Inicialmente, foi realizada uma suspensão das experiências pessoais, pressuposições de pesquisa e teorias da pesquisadora, com o intento de possibilitar uma livre manifestação do fenômeno investigado conforme as reflexões e relatos dos participantes selecionados. Em campo, foi entregue um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para cada entrevistado(a).

Após assinatura, foi usado um roteiro semiestruturado de entrevista com perguntas direcionadas a acessar experiências relacionadas ao ingresso no curso de Psicologia. As seguintes perguntas foram feitas: 1) Você poderia me falar sobre a sua relação com a universidade? 2) Em sua percepção, quais fatores causam ansiedade e angústia na universidade? 3) Você já se sentiu tenso(a) por conta de alguma situação que lhe gerou ansiedade ou angústia na universidade? Se sim, poderia exemplificar sobre isso? 4) Isso tem afetado sua rotina acadêmica e pessoal? Como? 5) Como você lida com o seu estado de ansiedade e/ou angústia? 6) Você gostaria de falar mais alguma coisa sobre isso? Ressalta-se que as entrevistas foram conduzidas em dia, hora e local a serem marcados a partir da disponibilidade dos sujeitos pesquisados.

Todos os relatos foram transcritos. Após isso, procedeu-se a uma leitura geral e uma síntese do que foi percebido e evidenciado por parte da pesquisadora, a saber: os

sujeitos ingressantes apresentaram narrativas parecidas, dado que todos eles demonstram apresentar ansiedade e angústia em relação à autocobrança na vida universitária. Há um relato geral de se sentir sobrecarregado com as muitas atividades. Ao mesmo tempo, todos sentem que precisam estar sempre fazendo mais para serem bons o suficiente na universidade. A questão da competitividade e a comparação com outros estudantes se mostraram como desencadeadores de tensões internas.

Concluída a síntese, retornou-se ao material transcrito, explorando-o com esteio na especificação de suas partes temáticas e evidenciando suas unidades de significação. O objetivo desta etapa foi localizar e refinar os direcionamentos da consciência dos entrevistados sobre a experiência de ingresso no curso de Psicologia, para se obter descrições de fluxos de significados. Uma vez constituídas, as unidades de significação (US) foram examinadas à luz da técnica da variação livre e imaginária para apreender a essência da tomada de consciência do sujeito pesquisado em relação à experiência em tela. Trata-se de obter unidades de significação comuns aos sujeitos entrevistados.

Com base nisso, foi assumido um posicionamento que revisitou tudo o que foi suspenso fenomenologicamente para se formular categorias. Evidenciou-se a intencionalidade da consciência da pesquisadora com base no referencial da Psicologia Humanista de Rogers (1992, 1977), com a intenção de fundamentar o que foi percebido em relação à experiência estudada e comunicá-la à comunidade científica.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os seguintes eixos foram elaborados a partir da análise fenomenológica empírica, realizada sobre as unidades de significação (US) de cada sujeito (S): 1) Satisfação e esperança em relação ao meio universitário; 2) Comparação, sobrecarga, adoecimento e exaustão na universidade; 3) Estratégias para lidar com experiências de ansiedade e angústia. Apresentam-se, a seguir, os eixos temáticos explicitados.

3.1 Satisfação e esperança em relação ao meio universitário

De início, os sujeitos ingressantes apresentam perspectivas positivas a respeito do ambiente universitário. Sentimentos de satisfação, esperança e alívio são relatados, como ilustrado nos trechos seguintes:

A sensação é de que, finalmente, já está tudo certo agora desde que entrei aqui (S1: US3).

Eu gosto muito de estar na universidade, tanto que eu passo mais tempo aqui do que na minha casa. É um lugar que eu encontrei de socialização. Adoro as pessoas daqui: um local de produção de conhecimento. Ainda mais pensando na psicologia, que eu gosto muito (S4: US1).

Eu amo a universidade, amo estar lá, amo fazer parte, amo o que envolve e o que eu me envolvo nela. No laboratório, por exemplo, amo os amigos que eu construo lá. É um lugar que eu me sinto muito à vontade, muito em casa. Minha relação com a universidade é muito boa mesmo (S2: US2).

Nesse sentido, as experiências relatadas a princípio demonstram uma inserção em um espaço de potencial socialização, abertura, oportunidades e autoexpressão, gerando, nesses sujeitos, sentimentos de felicidade e realização por poderem pertencer àquele ambiente e desfrutar do que lhes é oferecido. Observa-se que esse fenômeno pode decorrer de uma interação entre uma autorrealização de ingresso ao ensino superior, ao meio universitário e ao curso de Psicologia, atrelado à imersão em um ambiente distinto do cenário escolar, onde a Universidade possibilita mais liberdade e opções para o estudante direcionar sua formação. Assim, pode-se inferir que, ao experimentarem suas primeiras vivências universitárias, os sujeitos ingressantes entram em contato com uma tendência, própria do organismo, de ir em direção àquilo que é subjetivamente percebido como valorizador ou enriquecedor e que, por consequência, favorece o desenvolvimento integral do indivíduo pelo crescimento de tudo o que possui e de tudo o que é (Rogers, 1977).

Pode-se acrescentar que a experiência inicial de satisfação com o ambiente universitário aparece recorrentemente na literatura sobre formação em Psicologia (Soares *et al.*, 2020). Estudos fenomenológicos indicam que o ingresso na universidade é frequentemente vivido como um espaço de abertura de possibilidades pessoais e profissionais, no qual os estudantes projetam expectativas de crescimento, pertencimento institucional e realização de projetos de vida. Tal movimento é acompanhado por um investimento afetivo significativo na instituição e nas relações que nela se estabelecem, constituindo um cenário propício para experiências de identificação e valorização pessoal (Pereira *et al.*, 2025).

Entretanto, essas experiências positivas não eliminam a presença de tensões psicológicas na vida acadêmica. Ao contrário, pesquisas sobre a formação em Psicologia indicam que sentimentos de entusiasmo e autorrealização coexistem frequentemente com estados de ansiedade e preocupação diante das demandas formativas e das expectativas relacionadas ao futuro profissional.

Ademais, para além de um espaço acadêmico potencialmente realizador, a Universidade oferece, para muitos estudantes, oportunidades de atuar em movimentos sociais e políticos em congruência com seus interesses, valores e desejos internos: “Uma parte muito importante para mim, na minha vida, é a da militância. Eu sou de uma organização, então muito do que eu faço em movimento estudantil é na universidade. A parte do estudo, da socialização e da militância, tudo volta para a universidade” (S4: US1).

Essa experiência positiva de Sujeito Ingressante 4, relacionada ao seu envolvimento íntimo com ambientes de potencial transformação social, pode ser compreendida como uma atitude de autodeterminação, por parte do sujeito, uma vez que, ao se dedicar por vontade própria a temas que ela mesma escolhe e desenvolver sua militância a partir do que vê valor e sentido, Sujeito Ingressante 4 encontra nisso uma satisfação que é particularmente útil para seu desenvolvimento (Rogers, 1977). Essa sensação de contentamento com sua ação na militância estudantil e pertencimento ao ambiente universitário na totalidade se expressa em sua fala seguinte: “Então, eu gosto muito aqui desse espaço” (S4: US1).

As relações interpessoais constituem um elemento central da experiência universitária, funcionando tanto como fonte de pertencimento quanto como recurso de enfrentamento diante das tensões acadêmicas. Estudos com estudantes de Psicologia apontam que vínculos sociais construídos no ambiente universitário tendem a atuar como fatores de proteção psicológica, reduzindo a intensidade de experiências de ansiedade e favorecendo a elaboração compartilhada das dificuldades vivenciadas na graduação (Pereira *et al.*, 2025). Esse aspecto indica que a experiência universitária não pode ser compreendida apenas em termos individuais, mas envolve também dimensões relacionais e institucionais que participam da organização afetiva do estudante.

Além disso, é apontado, por alguns sujeitos entrevistados, o quanto o meio universitário o qual pertencem proporciona um espaço de acolhimento e liberdade para

se ser quem é, em contraposição aos outros ambientes em que se inserem. Sujeito Ingressante 3 narra, ao se referir à sua relação com a universidade:

Eu acho que ela é boa. Acho que a palavra que eu diria é mais 'libertadora'; porque, diferente de outros ambientes, é um ambiente que eu posso me expressar mais como eu sou. A minha vivência como pessoa LGBT, me desvincular dos ambientes em que eu não sou aceito socialmente pela minha identidade de gênero. Minha sexualidade (S3: US1).

Com isso, ao se encontrar no ambiente universitário, o Sujeito Ingressante 3 sente-se, em geral, capaz de expressar partes da sua identidade pessoal muito importantes para ele. Essa sensação de liberdade, mencionada por ele, se relaciona ao conceito de liberdade experiencial, elaborado por Rogers (1977). Essa definição se refere à vivência interna da liberdade. Nesse contexto, o indivíduo se sente livre para reconhecer e elaborar suas experiências e sentimentos pessoais como os entende, não se sente obrigado a negar ou deformar partes suas para se manter em um grupo ou comunidade e, portanto, vê-se como sendo suficientemente aceito por quem é em sua totalidade, a cada momento. Assim, quando essa liberdade é possível, o indivíduo consegue expressar seus pensamentos, emoções, desejos e experiências, o que o torna, em algum nível, psicologicamente livre (Rogers, 1977).

Desse modo, por ser, a princípio, esse espaço de ampliação da capacidade de expressão desse sujeito, a universidade se torna um ambiente relevante para seu crescimento pessoal. Isso se torna muito importante tendo em vista a necessidade e tendência do organismo para se deslocar em direção à maturidade e à autorrealização (Rogers, 1992). Seguir essa tendência é essencial para o bem-estar do indivíduo na totalidade, uma vez que se torna estimulante, para o sujeito, se sentir ativamente empenhado e ter a impressão de avançar em seu desenvolvimento como pessoa (Rogers, 1977). Dessa forma, a universidade, de início, apresenta-se como um meio de possível satisfação, expansão, esperança e crescimento.

Contudo, a despeito de todo esse movimento de satisfação e esperança, enquanto o discurso a respeito de suas experiências na universidade progride, é clara a presença de ansiedades, angústias, conflitos e experiências de sofrimento, como será apresentado e elaborado nos eixos seguintes.

3.2 Comparação, sobrecarga, adoecimento e exaustão na universidade

Na medida em que se continua a entrevista em relação às suas experiências na universidade, questões de comparação de desempenho com outros estudantes, sobrecarga de tarefas, perfeccionismo e exaustão são destacadas em suas narrativas. Como exemplo, o Sujeito Ingressante 2 expressa suas preocupações em relação a estar “sempre para trás”, comparado a outros estudantes, e, por consequência, nunca estar “fazendo o suficiente”:

Eu ver que muitas pessoas estão engajadas em alguma coisa x e eu acho que tô ficando pra trás em alguma coisa, com essa influência de competitividade em alguns momentos. Pronto, esse ponto me causa muita ansiedade, de, sei lá, todo mundo estar fazendo uma coisa x, todo mundo engajado numa coisa x e eu não tô. É como se todo mundo estivesse construindo alguma coisa no futuro e como se eu não estivesse fazendo isso (S2: US4).

Isso o leva a estar em constante cobrança interna para fazer mais, ser mais ou produzir mais:

É como se, para mim, ter momentos livres fossem ‘cabeça vazia oficina do diabo’, como se esses momentos livres fossem culminar em algum tipo de percepção que eu não quero ter, alguma coisa assim, sabe? Então, a maneira que eu lido com essa super produtividade, essa autocobrança (S2: US3).

Essa ansiedade, por se desconectar de si, tomar o outro como referência primordial e estar em constante pressão interior para ir além dos seus limites físicos e psicológicos (representado pela produtividade excessiva e a falta de momentos livres), leva o indivíduo a um estado de tremenda desorganização interna. Em termos rogerianos, o *self real* e o *self ideal* entram em conflito e provocam tensão, na forma de ansiedade. Isso é movido, primordialmente, pela introjeção de valores desconectados do *self real* e a consequente incongruência em si. Esse processo refere-se ao divórcio da experiência direta do sujeito e os valores que adota como verdadeiros, sendo esses, muitas vezes, apresentados ao indivíduo por pessoas ou instituições externas (Rogers, 1992).

Experiências de sobrecarga e autocobrança também foram identificadas em outras pesquisas com estudantes de Psicologia. Investigações qualitativas apontam que a vida universitária tende a produzir uma cultura de desempenho marcada por expectativas de alta produtividade acadêmica, participação em atividades extracurriculares e construção precoce de trajetórias profissionais. Tal contexto pode intensificar estados de ansiedade

ao gerar percepções de insuficiência ou inadequação em relação aos padrões de desempenho esperados no ambiente universitário (Coelho; Castelo Branco, 2025).

Nesse cenário, a comparação com colegas e a busca por reconhecimento acadêmico podem funcionar como mecanismos que amplificam a tensão subjetiva vivenciada pelos estudantes. O Sujeito Ingressante 2, ao se comparar e tomar como referência valores de outros indivíduos, entra em desacordo com o seu Self, a sua experiência enquanto pessoa, a sua vivência enquanto organismo e, por consequência, narra: “E eu me sinto às vezes incapaz ou inferiorizado por mim mesmo” (S2:US3).

Ademais, experiências de exaustão e adoecimento na universidade, com consequências em diversas áreas da vida do indivíduo, são relatadas por todos os quatro sujeitos ingressantes. Sujeito Ingressante 4, em especial, demonstra, em sua fala, o quanto o estresse e a sobrecarga afetam sua saúde, sua rotina e o próprio funcionamento de seu organismo:

Às vezes, estou muito cansada. Só vou me obrigar a tomar banho, porque estou fedendo, e vou dormir. E, às vezes, eu estou com tanta preguiça que eu não quero nem fazer comida, porque, normalmente, eu janto em casa, eu não janto no restaurante universitário. Ou, então, eu durmo tarde, acordo cedo e: ‘- Ah, não, eu posso ficar mais 20 minutos na cama’. Isso engloba a vida pessoal, atrapalha a minha alimentação, meu autocuidado. Parei de ir para a academia e me alimentar direito (S4: US4).

Não encontrar tempo e energia para se alimentar apropriadamente, desistir da prática de exercícios físicos, não descansar satisfatoriamente ou não cuidar de si mesma em um nível primordial demonstram, de maneira enfática, o quanto a ansiedade e angústia da incongruência afetam o indivíduo na totalidade e reduzem seus potenciais de desenvolvimento e realização plena. Em Rogers, a tendência à autorrealização é parte fundamental de todo organismo e, se houver condições propícias, existe o potencial infinito de expressões e modos de vida positivos (Rogers, 1992). No entanto, ao haver a quebra ou excessiva limitação das possibilidades de autorrealização, é muito provável que o organismo se adapte de uma forma que se revela regressiva ou destrutiva (Rogers, 1992). Tal adaptação destrutiva também se mostra no trecho seguinte:

Os momentos que eu teria de descanso, no caso, tipo, seriam para minha rotina pessoal. Eu não conseguia relaxar ou então eu não conseguia estar ali naquele momento, seja ele com meus amigos ou com a minha família. E, ao mesmo tempo, por eu não conseguir descansar, quando eu precisava estar nesse momento de foco acadêmico. Não conseguia

focar no que precisava fazer, então virava esse ciclo repetitivo de não descansar. Logo, você não faz, não produz, não descansa porque fica preocupado (S1: US6).

Assim, nessa lógica, o sujeito se encontra em constante estado de insatisfação por não ser quem se é e não ser “o que deveria ser”, uma vez que, em nenhum momento, seja de lazer ou estudo, está em congruência consigo mesmo. A impossibilidade de descansar, descrita pelo Sujeito Ingressante 1 no trecho em questão, aponta para um estado psíquico de desconexão com o *self real* ao ponto de desarmonizar funções básicas do organismo, levando a um ciclo de exaustão de energias. Nesse contexto, esse “cansaço” crônico descrito também pode estar associado ao constante investimento de defesas contra quem se é (*self real*), uma vez que, de maneira a impedir que diferentes aspectos do Eu sejam simbolizados na consciência, é preciso manter um sistema de defesas psíquicas ativo, o qual consome muita energia do *self* (Rogers, 1992). Esses aspectos seriam justamente as facetas de si que não se adéquam à imagem a ser mantida, a qual se constrói a partir da interiorização de valores, percepções e ideias externas ao *self* (Rogers, 1992). Dessa forma, esses valores exteriores à experiência direta do Eu se tornam tão fortes na estruturação psíquica a ponto de se mostrarem mais importantes do que o próprio bem-estar do sujeito. Esses sistemas de crenças fazem com que o indivíduo viva não sendo quem é, em estado de incongruência (Rogers, 1992).

Nesse sentido, na entrevista realizada, o Sujeito ingressante 2 relata, ao ser questionado a respeito da angústia de estar na universidade:

Acho que é não conseguir fazer essas coisas que eu me demando. Eu não consegui entrar em um projeto de pesquisa, por exemplo. Fico muito mal, angustiada, me sentindo inferior. Estudei muito para uma coisa e tenho nota mediana. Me sinto muito mal. Acho que é muito mais uma cobrança minha estimulada no ambiente universitário. Acho que tem uma competitividade intrínseca àquilo (S2:US3).

Nessa fala, o Sujeito Ingressante 2 expressa, ao refletir a respeito de sua situação, as tensões, na forma de angústia e ansiedade, da incongruência intrínseca de se viver a partir do *self ideal*, não sendo quem ele realmente é. Assim, no trecho citado acima, Sujeito Ingressante 2 parece ter um ideal de si com valores introjetados relacionados ao dever de apresentar excelente êxito enquanto estudante, uma vez que admite se sentir “mal, angustiada, muito inferior” ao não cumprir uma de suas metas, ou ao ter um

desempenho acadêmico considerado mediano. Ao se avaliar a partir de um ideal externo de perfeição e sucesso, o Sujeito Ingressante 2 se desconecta de si, de suas necessidades e se vê como insuficiente ou inferior. Como consequência disso, ele relata:

Teve um cenário específico, um dia muito específico. Foi o meu pior dia universitário, quando a gente foi convidado para uma amostra científica numa escola e a gente ia apresentar uma palestra sobre gênero e sexualidade. Fui eu e um colega e, basicamente, a gente tinha que apresentar os slides. É um conteúdo que eu domino. Enfim, eu estava superpreparado, mas travei, não consegui falar praticamente nada na hora da palestra. Joguei tudo nas mãos do meu amigo, pois fiquei paralisado. Estava me sentindo super incapacitado, pensando: ‘- Por que é que eu, um mero aluno do segundo semestre, tô aqui? O que tenho para falar sobre isso? E aí vieram questões da faculdade, questões de autoconfiança e autoestima, em que eu não me sentia capaz de fazer aquilo de alguma maneira. Nesse dia, estava à beira da crise (S2: US3).

Essa resposta (de se sentir incapacitado e “jogar tudo nas mãos do amigo”) pode também ser compreendida como uma atitude defensiva do Eu ao se deparar com um contexto em que toda sua constituição é sentida como frágil e destrutível em face aos valores do *self ideal*. Se, por exemplo, as percepções idealizadas de si, nesse contexto, são algo como “eu deveria fazer isso muito bem, isso é algo que eu domino” e o sentimento experimentado visceralmente pelo organismo não condiz com esse pensamento, em decorrência das incongruências, a atitude defensiva de não se apresentar serve como uma “proteção” ao possível fracasso e quebra de expectativa ao se comparar com os ideais do *self ideal*. Em Rogers, a extensão da incongruência entre as percepções do indivíduo se relaciona ao grau de tensão interior e à amplitude de atitudes defensivas do *Self*, sendo estas compreendidas como comportamentos com intenção de manter a integridade psíquica do Eu (Rogers, 1992). Logo, esse relato de Sujeito Ingressante 2 exemplifica a conexão entre a incongruência interna, a tensão experimentada e o comportamento defensivo.

Além disso, conflitos entre o *self real* e o *self ideal* são identificados nas falas dos outros sujeitos entrevistados, demonstrando a relevância desse conceito rogeriano para o entendimento das ansiedades e angústias sentidas no contexto universitário. Sujeito Ingressante 3, em especial, narra claramente, em uma de suas falas, o mecanismo de tensão interior causada pela comparação de si e as ideias fabricadas a partir dos pensamentos do “que eu deveria ser” e do “que eu sou”: “Eu acho que eu sempre me forço um pouco mais para fazer... Deixar um pouco mais perfeito. Para ver se eu alcanço...

Que idealizo o que eu deveria conseguir fazer naquela semana” (S3: US5). Assim, ao “se forçar” e se colocar em um estado de ansiedade, para cumprir as metas idealizadas, o indivíduo tende a se avaliar somente em termos do que “deveria ser” (em oposição ao que se é) e, por consequência, tem uma atitude não compassiva e de não aceitação consigo mesmo. Há, com isso, a tendência de ver a si mesmo de forma crítica, segundo padrões estabelecidos pelos outros. É formada, com isso, a imagem de um ideal considerado muito distante de quem o sujeito é no momento (Rogers, 1992).

Esse tipo de tensão pode ser compreendido como parte de processos mais amplos de adaptação à vida universitária, pois o ingresso no ensino superior envolve transformações significativas nas rotinas de estudo, nas exigências acadêmicas e nas responsabilidades pessoais, o que pode provocar sentimento de insegurança, cansaço e pressão psicológica nos estudantes (Pereira *et al.*, 2025). Assim, a ansiedade associada ao desempenho acadêmico não se restringe a características individuais, mas emerge de uma interação entre demandas institucionais, expectativas profissionais e processos subjetivos de avaliação de si mesmo.

Entretanto, ressalta-se que nem toda idealização ou meta é necessariamente geradora de tensão. É possível um equilíbrio desejável entre *self real* e *self ideal*, caso o indivíduo passe a desenvolver ideais alcançáveis e, acima de tudo, não mais se considere negativamente a partir de padrões externos. Nesse sentido, o sujeito é capaz de se tornar mais livre de tensões, na medida em que passa a se aceitar de maneira mais completa e se coloca mais próximo do seu ideal (Rogers, 1992). Dessa maneira, o ideal passa a não ter mais um efeito adoecedor, uma vez que não provoca um grau significativo de conflito interno com o *self real*.

3.3 Estratégias para lidar com experiências de ansiedade e angústia

Ao serem questionados a respeito de suas estratégias para lidar com essas tensões, alguns entrevistados relataram buscar alívio da ansiedade na suspensão parcial ou completa de atividades acadêmicas. Como exemplo, destacam-se os seguintes trechos:

Quando tá nesse ápice desse monte de coisa para fazer, o que eu tento fazer é meio que tirar um dia, dois, normalmente mais do que isso, para

me desconectar de tudo, de não ir para a faculdade, não falar com ninguém, não fazer nada (S1: US7).

Eu vou esquecer que eu tenho que fazer essas coisas. Tipo, eu vou descansar aqui um pouquinho, cinco minutinhos. Fico vendo qualquer besteira e esqueço. Melhor esquecer do que enfrentar (S4: US5).

É interessante pensar nas falas apresentadas em relação à experiência de sobrecarga relatada anteriormente. Outro aspecto de estar em incongruência, tendo suas ações motivadas por ansiedade e angústia, é, posteriormente, sucumbir a um estado interno de tamanha tensão e estresse ao ponto de não mais se sentir capaz de operar no mundo. Essa sensação intensa de cansaço é expressa, por exemplo, por Sujeito Ingressante 4 em sua fala: “Eu cheguei no meu limite”, pode ser também entendida como uma profunda fadiga, uma sensação de não ter o direito de descansar e, essencialmente, “ser quem se é” (Rogers, 1977). Nesse sentido, um dos aspectos de estar em estado interno de incongruência é não conseguir admitir experiências de fadiga, dor ou doença, uma vez que, muitas vezes, isso é visto, pelo indivíduo, como uma atitude de fraqueza ou inferioridade (Rogers, 1977). Nas falas dos sujeitos entrevistados, a sensação de “fraqueza” associada ao sentimento de sobrecarga, tensão e, por consequência, cansaço extremo, é notável, como destacado no trecho seguinte:

Influência, esse é o ponto. É como se eu tivesse que abraçar coisas para provar a mim que não sou tão incapaz assim. Sei lá, eu tenho que entrar em três projetos e em tantas pesquisas até eu chegar em tal ponto que consiga olhar para mim e falar ‘-Não, você não é tão inferior assim, você não é tão ruim, você vai fazer bem’. Então, eu já acho que isso já é uma influência desse tipo de nervosismo, da ansiedade. Mas na vida pessoal, acho que isso se torna pior. Sei lá, eu não sei uma coisa tal e aí as pessoas vão começar a me olhar com outros olhos, por eu não saber disso. A professora vai começar a me achar de tal maneira, por eu não saber disso. Eu tô nervoso por conta de alguma coisa em específico e aí os meus amigos ali ao meu redor, que demonstram um apoio, não vão me considerar com uma relevância acadêmica, não vão mais me inserir em pesquisas, não vão mais me inserir na produção de alguma coisa. Essas coisas atrapalham a minha autoconfiança. Tirando a faculdade, isso influencia, também, na maneira como eu me percebo, minha autoconfiança, autoestima, na maneira de ficar duvidando de mim o tempo todo. Essas situações fazem eu ficar ansioso. Afeta os meus relacionamentos, na independência de fazer alguma coisa sozinho (S2: US3).

Nessa transcrição, pode-se perceber o sentimento de inferioridade como central na percepção do sujeito a respeito de si. Esse sentimento provoca a sensação de “nunca ser o suficiente” e de, portanto, precisar de constante engajamento em várias atividades

na tentativa de suprir essa “falta” essencial que sente. Essa visão precária de si, segundo Rogers (1977), representa as consequências da ausência de um ambiente empático na formação do sujeito, de modo que: “Quando as condições de existência são tais que exigem um divórcio praticamente constante entre a experiência e sua representação, o indivíduo perde sua tranquilidade, sua autoconfiança e sua eficácia” (p. 49).

Assim, como observado no trecho da fala de Sujeito Ingressante 2 acima exposto, não conseguir descansar, estar constantemente em busca de “aprovação” externa e não respeitar os seus limites físicos e psicológicos são efeitos das tensões provocadas pela incongruência. Mesmo ao ser questionado a respeito do que faz para lidar com suas ansiedades, o Sujeito Ingressante 2 afirma sentir que a melhor forma de fazer isso é se colocando em uma posição de assumir mais tarefas e responsabilidades:

Acho que a principal maneira que lido com essas coisas é pegando mais coisas, fazendo mais coisas, é como se eu tivesse que estar distraído o tempo todo, produzindo de alguma maneira, estudando alguma coisa específica, fazendo algum tipo de pesquisa, para eu conseguir não ficar bitolado (S2:US3).

Portanto, em relação às estratégias para lidar com ansiedade e angústia, os relatos apresentados pelos sujeitos entrevistados variam entre a paralisação de suas atividades como tentativa de reorganização interna e a inserção em mais responsabilidades acadêmicas como forma de se sentir “produtivo” e não enfrentar a intensa incongruência interna. Essas duas estratégias se conectam entre si e formam um ciclo de sobrecarga-exaustão-sobrecarga.

No que se refere às estratégias de enfrentamento, outras pesquisas fenomenológicas indicam que estudantes universitários desenvolvem diferentes modos de lidar com a ansiedade acadêmica (Pereira *et al.*, 2025; Coelho; Castelo Branco, 2025). Entre esses modos encontram-se tanto estratégias de aproximação, como a busca por apoio social, quanto estratégias de afastamento, como a procrastinação ou a evitação de atividades percebidas como ameaçadoras. Em alguns casos, comportamentos de evitação podem funcionar simultaneamente como efeito e como tentativa de regulação da ansiedade, uma vez que os estudantes recorrem a essas estratégias para reduzir temporariamente a tensão provocada pelas exigências universitárias.

Além disso, a forma como os estudantes lidam com a ansiedade também está relacionada às expectativas de produtividade presentes no contexto universitário. Coelho e Castelo Branco (2025) sugerem que a cultura acadêmica contemporânea pode reforçar padrões de autocobrança e desempenho que impactam a experiência subjetiva dos estudantes, contribuindo para a intensificação de estados de ansiedade e angústia ao longo da graduação. Nessa perspectiva, as estratégias desenvolvidas pelos estudantes para lidar com tais experiências devem ser compreendidas não apenas como respostas individuais, mas como modos de adaptação a um contexto formativo marcado por múltiplas exigências institucionais.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo compreendeu experiências de ansiedade e angústia no ingresso em um curso de Psicologia da Universidade Federal do Ceará, a partir do emprego do método fenomenológico empírico. Os seguintes eixos de significação foram elaborados: satisfação e esperança em relação ao meio universitário; comparação, sobrecarga, adoecimento e exaustão na universidade; estratégias para lidar com experiências de ansiedade e angústia. Estes foram discutidos à luz do referencial da Psicologia Humanista de Carl Rogers, de modo a estabelecer uma linguagem psicológica sobre os aspectos que compõem tais experiências.

Em suma, os achados apontam para: uma dimensão de autorrealização no ingresso ao ensino superior e ao curso de Psicologia, sobretudo, ante a maior liberdade que o espaço universitário proporciona em relação ao colégio e outros ambientes; uma (auto)cobrança de produtividade e atuação universitária que é de natureza interna (experiencial) e externa (ambiental e contextual) que afeta a organização do *self*; e existência de uma exaustão acadêmica nos primeiros semestres do curso e o estabelecimento de formas para atravessar os sofrimentos gerados pela rotina acadêmica.

Como limite da pesquisa, indica-se que ela se deteve a aspectos psicológicos sobre os eixos de significação levantados, com base na teoria clínica de Rogers. O diálogo com outros saberes relacionados às psicologias da Educação, Organizacional e Social pode oferecer outras camadas de discussão para esses resultados. Assim, recomendam-se estudos nesse âmbito.

Conclui-se que o estudo do fenômeno do ingresso no curso de Psicologia ora findado ainda é incipiente ante a multiplicidade de aspectos situados na formação em Psicologia. Há elementos relacionados, por exemplo, a essas experiências em cursos sediados em realidades interioranas que podem conter outras dimensões a serem compreendidas. Além disso, o fenômeno do ingresso pode ser estendido a cursos de pós-graduação em Psicologia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BICUDO, M. A lógica da pesquisa qualitativa e os modos de procedimentos nela fundados. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 9, n. 22, p. 540–552, 2021. Disponível em: <<https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/507>>. Acesso em: 16 mar. 2026.

BORDIGNON, G. Do ensino superior ao mercado de trabalho e início de carreira: a contribuição da Psicologia. **Universo PSI**, v.2, n.1, p. 17-41, 2021. Disponível em: <<https://seer.faccat.br/index.php/psi/article/view/1905>>. Acesso em: 02 set.2025.

CASTELO BRANCO, P. Proposição de uma orientação de planejamento, condução e organização de pesquisa fenomenológica empírica. In CASTELO BRANCO, P. (Org.). **O método fenomenológico empírico: história, organização metodológica e estudos aplicados à formação em Psicologia**. Porto Alegre: Editora Fi, 2024. p. 35-54.

CASTELO BRANCO, P; SANTIAGO, A; PINHEIRO, R; CIRINO, S. Os censos do INEP como critério para entender a formação em Psicologia: Gênese, panorama e indicadores atuais. **Memorandum: Memória e História em Psicologia**, n. 39, p. 01-23, 2022. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/memorandum/article/view/34930>>. Acesso em: 02 set.2025.

COELHO, V; CASTELO BRANCO, P. Ansiedade e angústia na transferência de estudantes para o curso de Psicologia: análise fenomenológica e rogeriana. **Revista Brasileira de Iniciação Científica**, v.12, e025005, p.01-19, 2025. Disponível em: <<https://periodicos.ifsp.edu.br/index.php/rbic/article/view/5005>>. Acesso em: 16 mar. 2026.

MACEDO, J; REIS, S; BEZERRA, L; ABREU, M. Impacto dos Programas de Expansão das Universidades Federais no perfil de estudantes de Psicologia. **Psicologia: Ciência e Profissão**, n. 42, e230895, p. 01-20, 2022. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pcp/a/WMPym45DT37YRhB5S3Ryy5J/?format=html&lang=pt>>. Acesso em: 02 set. 2025. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003230895>

MATTAR, J; RAMOS, D. **Metodologia de pesquisa em Educação: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas**. Lisboa: Edições 70, 2021.

PEREIRA, L; MARTINS, J; CASTELO BRANCO, P. Ansiedade na conclusão do curso de Psicologia: análise fenomenológica e rogeriana. **Mosaico – Revista Multidisciplinar de Humanidades**, v.16, n.2, p.113-123, 2025. Disponível em: <<https://editora.universidadedevassouras.edu.br/index.php/RM/article/view/5250>> . Acesso em: 16 mar. 2026.


ROGERS, C. Teoria e pesquisa. *In* ROGERS, C; KINGET, M (Orgs.). **Psicoterapia e relações humanas: teoria e prática da terapia não-diretiva - Volume 1**. Belo Horizonte: Interlivros, 1977. p. 143-282


ROGERS, C. **Terapia centrada no cliente**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

SOARES, A; MONTEIRO, M; SANTOS, Z. Sistemática da literatura sobre ansiedade em estudantes do ensino superior. **Contextos Clínicos**, v.13, n.3, p. 992-1012, 2020. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-34822020000300014>. Acesso em: 02 set. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. *Site do departamento de psicologia - graduação*. 2025. Disponível em: <<https://psicologia.ufc.br/pt/graduacao/>>. Acesso em: 02 set. 2025.

Credenciais da/os autora/es

Sophia da Cunha Geraldo Costeski. Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará.  Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-7196-7680> E-mail: sophiacosteski@alu.ufc.br

Paulo Coelho Castelo Branco. Docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará, Pós-Doutor e Doutor em Psicologia (UFMG). Bolsista Produtividade do CNPq.  Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4071-3411> E-mail: paulocbranco@gmail.com

Endereço para correspondência: Sophia da Cunha Geraldo Costeski. Avenida da Universidade, 2762, Bairro Benfica - CEP: 60.020-180, Área 2 do Centro de Humanidades - Bloco Didático Prof. Ícaro de Sousa Moreira, Fortaleza/Ceará – Área 2 E-mail: sophiacosteski@alu.ufc.br

Recebido: 09/09/2025.

Aceito: 15/09/2025.