Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação — REASE

OPEN ACCESS

doi.org/10.51891/rease.v12i11.32160

FATORES CONTRIBUINTES PARA O ESTRESSE EM ESTUDANTES DE PSICOLOGIA MATRICULADOS NAS TURMAS DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (TCC)

CONTRIBUTING FACTORS TO STRESS AMONG PSYCHOLOGY STUDENTS ENROLLED IN FINAL-YEAR CAPSTONE PROJECT (TCC) COURSES

FACTORES QUE CONTRIBUYEN AL ESTRÉS EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA MATRICULADOS EN LAS ASIGNATURAS DE TRABAJO DE FINAL DE CARRERA (TCC)

Larissa Bruna Pires Policarpo de Oliveira[1]
Ana Beatriz Dupré Silva[2]

RESUMO: O estresse em estudantes universitários pode estar relacionado às múltiplas demandas acadêmicas, profissionais e pessoais vivenciadas durante a formação. Nesse contexto, o presente estudo teve como objetivo descrever a presença de estresse em estudantes de Psicologia matriculados nas turmas de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), bem como identificar os fatores associados a essa experiência a partir dos relatos dos participantes. Trata-se de uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa e caráter exploratório, dentre 45 acadêmicos matriculados nas turmas de TCC, 10 se voluntariaram e participaram. A coleta de dados ocorreu por meio da aplicação do Inventário de Sintomas de Stress para Adultos de Lipp – Revisado (ISSL-R) e de entrevistas semiestruturadas individuais. Os dados do instrumento foram analisados por meio de estatística descritiva, enquanto os relatos das entrevistas foram examinados com base na Análise Comportamental do Discurso. Os resultados evidenciaram experiências de estresse associadas a diferentes demandas, com destaque para a elaboração do TCC, as atividades de estágio, o trabalho, as responsabilidades familiares, os prazos acadêmicos e a autocobrança. Também foram identificadas estratégias de enfrentamento relacionadas à organização das tarefas, ao lazer e ao apoio social. Conclui-se que a experiência de estresse entre os participantes envolve diferentes condições acadêmicas e pessoais, ressaltando a importância de compreender suas particularidades e considerar estratégias de acolhimento e apoio ao estudante no contexto universitário.

Palavras-chave: Estresse acadêmico. Estudantes de psicologia. Trabalho de conclusão de curso. Análise comportamental do discurso.

ABSTRACT: Stress among university students may be linked to the multiple academic, professional, and personal demands experienced during their education. In this context, the present study aimed to describe the presence of stress in Psychology students enrolled in their final-year capstone project (thesis) courses, as well as to identify the factors associated with this experience based on the participants' accounts. This is a qualitative, exploratory field study conducted with ten Psychology students, selected from a group of 45 undergraduates enrolled in these capstone courses. Data collection was carried out using the Lipp's Stress Symptoms Inventory for Adults – Revised (ISSL-R) and individual semi-structured interviews. Data from the inventory were analyzed using descriptive statistics, while the interview accounts were examined through Behavioral Discourse Analysis. The results revealed experiences of stress associated with various demands, most notably the development of the capstone project, internship activities, employment, family responsibilities, academic deadlines, and self-imposed pressure. Coping strategies—such as task organization, leisure activities, and social

[1] Estudante do curso de Psicologia. Centro Universitário Católica do Tocantins - UniCatólica.
[2] Doutora em Ciências do Comportamento. Docente do Centro Universitário Católica do Tocantins - UniCatólica.

support—were also identified. It is concluded that the experience of stress among the participants involves a range of academic and personal conditions, highlighting the importance of understanding these specificities and considering strategies for student support and well-being within the university environment.

Keywords: Academic stress. Psychology students. Final-year capstone project. Behavioral analysis of discourse.

RESUMEN: El estrés en los estudiantes universitarios puede estar relacionado con las múltiples demandas académicas, profesionales y personales experimentadas durante su formación. En este contexto, el presente estudio tuvo como objetivo describir la presencia de estrés en estudiantes de Psicología matriculados en las asignaturas de Trabajo de Final de Grado (TFG), así como identificar los factores asociados a esta experiencia a partir de los relatos de los participantes. Se trata de una investigación de campo, de enfoque cualitativo y carácter exploratorio, realizada con diez estudiantes de Psicología seleccionados de entre 45 alumnos matriculados en dichas asignaturas. La recolección de datos se llevó a cabo mediante la aplicación del Inventario de Síntomas de Estrés para Adultos de Lipp – Revisado (ISSL-R) y entrevistas semiestructuradas individuales. Los datos obtenidos a través del instrumento se analizaron mediante estadística descriptiva, mientras que los relatos de las entrevistas se examinaron basándose en el Análisis Conductual del Discurso. Los resultados evidenciaron experiencias de estrés asociadas a diversas demandas, destacando la elaboración del TFG, las actividades de prácticas, el trabajo, las responsabilidades familiares, los plazos académicos y la autoexigencia. Asimismo, se identificaron estrategias de afrontamiento relacionadas con la organización de tareas, el ocio y el apoyo social. Se concluye que la experiencia de estrés entre los participantes abarca diferentes condiciones académicas y personales, lo que subraya la importancia de comprender sus particularidades y considerar estrategias de acogida y apoyo al estudiante en el contexto universitario.

Palabras clave: Estrés académico. Estudiantes de psicología. Trabajo de fin de grado. Análisis conductual del discurso.

1 INTRODUÇÃO

A formação no ensino superior tem passado por transformações significativas nas últimas décadas, especialmente com a adoção de metodologias ativas de aprendizagem, que propõem a participação mais efetiva do estudante na construção do conhecimento. Nesse modelo, o discente é incentivado a desenvolver autonomia, pensamento crítico, capacidade de argumentação e habilidades de resolução de problemas, características fundamentais para a formação profissional, sobretudo na área da Psicologia (Berbel, 2012, Costa Junior et al., 2023).

Nesse contexto, espera-se que, ao longo da graduação, o estudante desenvolva competências acadêmicas e pessoais que favoreçam sua adaptação às exigências do curso, incluindo a produção científica, a comunicação oral e escrita, além da capacidade de análise crítica. Tais habilidades são continuamente estimuladas pelas metodologias ativas e tornam-se ainda mais evidentes no período final da graduação. Essa maturidade acadêmica encontra seu principal desafio na síntese dos conhecimentos adquiridos, materializando-se, na maioria das vezes, através da construção de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) (Mitre, 2008).

Embora a obrigatoriedade do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) não seja explicitada pela Resolução CNE/CES nº 5/2011 (Brasil, 2011), que foca na formação científica do psicólogo e na articulação entre ensino, pesquisa e extensão, muitas instituições de ensino superior adotam esse componente curricular como estratégia pedagógica essencial. Assim, o TCC consolida-se como o espaço privilegiado para o exercício das competências de pesquisa e produção científica exigidas na formação, exigindo do discente o ápice de sua autonomia e protagonismo.

Dessa forma, o TCC configura-se como uma etapa importante da formação acadêmica, por integrar conhecimentos teóricos e práticos e exigir organização, disciplina e autonomia do estudante, sendo uma etapa de alta exigência acadêmica e emocional. Além disso, o período de conclusão também concentra demandas intensas, como estágios obrigatórios, carga horária clínica e prazos rigorosos, o que pode gerar sobrecarga emocional e comprometer a saúde mental dos discentes (Padovani, 2014; Vieira Schermann, 2015; Zanco, 2019). Diante desse cenário, observa-se que muitos estudantes, especialmente nos períodos finais, relatam ansiedade e dificuldades de sono, mesmo os que encontram-se sob metodologias ativas, indicando que embora promovam autonomia, mantém ou mesmo eleva a exigência psíquica (Berbel, 2012).

Nesse contexto, questiona-se se as competências desenvolvidas a partir de modelos de ensino baseado em metodologias ativas são suficientes para enfrentar as demandas do período final ou se o próprio modelo de ensino pode atuar como estressor. Torna-se relevante, portanto, investigar os níveis de estresse em estudantes matriculados nas disciplinas de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de um curso de Psicologia que utiliza metodologias ativas de ensino

2 MÉTODOS

Esta pesquisa foi desenvolvida seguindo um delineamento de campo, qualitativo e exploratório, e buscou identificar e descrever, de forma detalhada e contextualizada, a presença de estresse em estudantes universitários matriculados no 9º e 10º períodos do curso de Psicologia, em uma Instituição de Ensino Superior (IES) que utiliza metodologias ativas no ensino, bem como compreender os fatores aos quais os participantes atribuem suas experiências de estresse. A abordagem qualitativa foi escolhida por possibilitar uma compreensão mais próxima das experiências vivenciadas pelos participantes, considerando os significados que atribuem às situações presentes no período final da graduação.

A pesquisa foi realizada em uma Instituição de Ensino Superior (IES), nas dependências do próprio Centro Universitário, em uma sala do Laboratório de Psicologia, em ambiente

reservado e adequado para a realização dos procedimentos previstos. A coleta de dados ocorreu entre os dias 1º a 12 de outubro de 2026, em um único encontro com cada participante, com duração total aproximada de 1 hora e 30 minutos, considerando a aplicação do ISSL-R e a realização da entrevista.

A coleta de dados foi realizada em duas etapas. Inicialmente, foi aplicado o Inventário de Sintomas de Stress para Adultos de Lipp – Revisado (ISSL-R), de forma coletiva, com duração aproximada de 30 minutos. Durante essa etapa, foram adotadas medidas para preservar a privacidade dos participantes, como a organização do ambiente de modo a evitar que um participante tivesse acesso às respostas dos demais, além da restrição da circulação de pessoas não envolvidas na pesquisa.

Após o preenchimento do instrumento, os participantes foram chamados individualmente para uma sala reservada do Laboratório de Psicologia, onde foi realizada a entrevista semiestruturada, com duração aproximada de 1 hora. O roteiro contemplou questões relacionadas às demandas acadêmicas, ao desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso, às atividades de estágio, às demais disciplinas, à rotina profissional e pessoal e às dificuldades vivenciadas durante o período final da graduação. A realização individual das entrevistas proporcionou um espaço reservado para que os participantes pudessem relatar suas experiências com maior privacidade.

A população-alvo foi composta por 45 estudantes do curso de Psicologia matriculados nas disciplinas de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de uma Instituição de Ensino Superior (IES). Foram convidados a participar da pesquisa todos os estudantes que atendiam aos critérios de inclusão. A amostra foi constituída de forma não probabilística, por conveniência, sendo composta pelos estudantes que aceitaram participar voluntariamente do estudo e atenderam aos critérios estabelecidos. Dos 45 estudantes convidados, 10 compareceram ao encontro previamente agendado e participaram efetivamente da pesquisa, constituindo a amostra final do estudo. Após o aceite, os participantes receberam explicações detalhadas sobre os objetivos e procedimentos do estudo, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Consentimento para Gravação e Uso de Voz, conforme os procedimentos éticos previsto para a pesquisa.

O ISSL-R foi utilizado para identificar a presença ou ausência de estresse, a fase em que o participante se encontrava e a predominância de sintomas físicos e psicológicos, conforme as orientações estabelecidas para sua aplicação e interpretação. O instrumento é destinado à faixa

etária prevista em seu manual e possui parecer favorável no Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos (SATEPSI), conforme as normas estabelecidas pelo Conselho Federal de Psicologia. Por se tratar de um teste psicológico de uso privativo da Psicologia, seus itens não foram reproduzidos neste trabalho, em conformidade com a \ O instrumento foi utilizado em sua versão original, sem adaptações, e seus resultados foram analisados por meio de estatística descritiva, considerando frequências absolutas e relativas (porcentagens).

As entrevistas foram realizadas em ambiente reservado, com acesso restrito às pessoas envolvidas na pesquisa, de modo a preservar a privacidade e o sigilo das informações compartilhadas. Todas as falas foram gravadas mediante autorização e transcritas integralmente com auxílio da plataforma online Transkriptor, que converte áudio em texto.

Na organização, análise e apresentação dos dados, os participantes foram identificados por meio de códigos alfanuméricos (P1, P2, P3 e assim sucessivamente), substituindo seus nomes nos registros da pesquisa e na apresentação dos resultados.

A análise dos dados foi realizada de forma distinta para os dois procedimentos utilizados. Os resultados obtidos por meio do ISSL-R foram organizados conforme as orientações do manual do instrumento e analisados por meio de estatística descritiva, considerando frequências absolutas e relativas (porcentagens).

As entrevistas foram analisadas manualmente com base na Análise Comportamental do Discurso (ACD), conforme proposta de Borloti, Iglesias, Dalvi e Silva (2008). Essa abordagem considera o discurso como um conjunto de operantes verbais sob controle de contingências sociais e históricas. O processo analítico envolveu a identificação e análise das verbalizações dos participantes, considerando as situações relatadas, os comportamentos descritos e as relações estabelecidas nos discursos acerca das experiências acadêmicas e dos fatores relacionados ao estresse. Os dados das entrevistas foram utilizados de forma complementar aos resultados obtidos por meio do ISSL-R, possibilitando relacionar os indicadores de estresse identificados pelo instrumento às experiências relatadas pelos participantes.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), conforme o Parecer Consubstanciado nº 8.800.446, CAAE nº 00427626.4.0000.5516. A pesquisa observou os aspectos éticos previstos nas Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, além das diretrizes da Lei nº 13.709/2018 (Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais – LGPD). Todos os participantes foram informados sobre os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios da

pesquisa, tendo assegurados o sigilo, a privacidade e o direito de desistir da participação a qualquer momento, sem qualquer prejuízo acadêmico ou pessoal.

Os riscos potenciais incluíram a possibilidade de desconforto emocional durante o preenchimento do instrumento ou ao relatar experiências acadêmicas consideradas estressantes. Para minimizar esses possíveis desconfortos, a coleta foi realizada em ambiente adequado e reservado, sendo assegurado ao participante o direito de interromper sua participação a qualquer momento. Caso fosse identificado sofrimento ou necessidade de apoio, o participante seria orientado quanto à possibilidade de buscar acompanhamento psicológico especializado.

Os benefícios da pesquisa estiveram relacionados à ampliação da compreensão sobre as experiências de estresse vivenciadas por estudantes concluintes do curso de Psicologia, especialmente diante das diferentes demandas presentes no período de realização do Trabalho de Conclusão de Curso. A pesquisa também poderá contribuir para a identificação de situações e fatores relatados pelos próprios participantes como relacionados às suas experiências de estresse, oferecendo elementos para futuras discussões e estratégias de acolhimento no contexto acadêmico.

3 RESULTADOS

Participaram da pesquisa 10 estudantes concluintes do curso de Psicologia. A aplicação do Inventário de Sintomas de Stress para Adultos de Lipp – Revisado (ISSL-R) identificou presença de estresse em todos os participantes. Para a apresentação do resultado global, foi adotada a classificação constante da tabela geral do instrumento, segundo a qual cinco estudantes (50%) apresentaram sintomas graves e cinco (50%) sintomas moderados. Não foram registrados, nessa classificação geral, participantes nas categorias de ausência de sintomas ou sintomas leves (Tabela 1).

Tabela 1 – Classificação geral dos participantes segundo o ISSL-R, n=10.

Classificação	Participantes (n)	%
Sintomas graves	5	50
Sintomas moderados	5	50
Total	10	100

Fonte: Dados da pesquisa, a partir dos resultados do ISSL-R, 2026.

Nas entrevistas, os relatos foram identificados pelos códigos P1 a P10, preservando-se o anonimato. A análise do material permitiu organizar os resultados em sete categorias

recorrentes: sobrecarga e multiplicidade de demandas; TCC, estágio e prazos; autocobrança e responsabilidade profissional; alterações no sono, cansaço, lazer, autocuidado e relações sociais; estratégias de enfrentamento e autorregulação; metodologias ativas; e suporte social e institucional. A síntese das categorias e dos principais conteúdos relatados é apresentada na Tabela 2.

Tabela 2 – Síntese das categorias identificadas nas entrevistas dos estudantes concluintes.

Categoria	Principais conteúdos relatados
Sobrecarga e multiplicidade de demandas	Conciliação entre faculdade, TCC, estágio, trabalho, pesquisa e responsabilidades domésticas e familiares; restrição de tempo e uso de períodos de descanso para atividades acadêmicas.
TCC, estágio e prazos	Preocupação com entregas, relatórios, laudos e conclusão do TCC; competição entre demandas simultâneas; intensificação do estudo e do esforço próximo aos prazos.
Autocobrança e responsabilidade profissional	Cobrança por desempenho, preocupação com erros e qualidade das atividades; responsabilidade associada à futura atuação profissional.
Sono, cansaço, lazer, autocuidado e relações sociais	Alterações do sono, cansaço, redução do lazer e do autocuidado e, em parte dos relatos, diminuição das interações sociais; houve participantes que mantiveram essas atividades.
Estratégias de enfrentamento e autorregulação	Planejamento, listas de tarefas, execução gradual das atividades, pausas, música, caminhada, lazer, apoio social, diálogo com professores e acompanhamento psicológico.
Metodologias ativas	Relatos de autonomia, comunicação, participação, proatividade e preparação profissional; alguns participantes também mencionaram maior responsabilidade individual pelo processo de aprendizagem.
Suporte social e institucional	Apoio de familiares, colegas e professores; solicitações de maior acolhimento psicológico, espaços de apoio, comunicação institucional mais clara e melhor organização das demandas.

Fonte: Dados da pesquisa, a partir das entrevistas analisadas pela ACD, 2026.

3.1 Sobrecarga, TCC, estágio e prazos

A sobreposição de demandas foi recorrente nas entrevistas. P1, P3, P4, P6 e P9 relataram rotinas que combinavam atividades acadêmicas com trabalho, estágio, TCC e responsabilidades pessoais ou domésticas. Nesses relatos, a limitação do tempo esteve associada à reorganização de horários, priorização de tarefas e utilização de períodos destinados ao descanso para o cumprimento de atividades. P3 relatou redução da jornada de trabalho para ampliar a disponibilidade para as demandas acadêmicas, enquanto P4 e P6 destacaram o volume de atividades vinculadas ao estágio, aos relatórios, aos laudos e ao TCC.

O TCC, o estágio e os prazos também apareceram de forma recorrente. P10 apontou o TCC como principal demanda do período e relatou dificuldade para dormir em momentos de maior preocupação com o trabalho. P6 mencionou perda de horas de sono relacionada a relatórios, laudos e TCC; P9 descreveu aumento da ansiedade, da leitura e da velocidade de execução das tarefas diante dos prazos; e P8 relatou sensação de cobrança diante da concentração

de estágio, pesquisa, aulas e relatórios. Em contraste, P7 descreveu a execução gradual das atividades como forma de manter o cumprimento dos prazos.

3.2 Autocobrança e repercussões na rotina

A autocobrança foi identificada principalmente nos relatos de P2 e P3. P3 descreveu preocupação com a qualidade de laudos, prontuários e procedimentos e afirmou manter padrões elevados para a execução das atividades. P2 relacionou sua cobrança pessoal à responsabilidade envolvida na futura atuação profissional. P1 também relatou preocupação com o cumprimento das demandas diante da percepção de tempo insuficiente.

Quanto às repercussões na rotina, P1, P3, P4, P6, P9 e P10 relataram alterações relacionadas ao sono, cansaço ou redução do tempo de descanso. P1 mencionou menor participação em atividades de lazer e interação social; P3 relatou dificuldade para manter alimentação e descanso adequados; e P4 descreveu redução do sono em períodos próximos aos prazos. P6 manteve atividades como caminhada, lazer e acompanhamento psicológico, enquanto P7 relatou preservação do sono, alimentação, lazer e convivência familiar. P9 informou manutenção das relações sociais, percebidas como fonte de apoio.

3.3 Estratégias de enfrentamento, metodologias ativas e suporte

Os participantes relataram diferentes estratégias para lidar com as demandas, incluindo organização da rotina, planejamento, listas de tarefas, execução gradual das atividades, pausas, lazer, música, caminhada, apoio social e diálogo com professores. P4 mencionou o uso de ferramentas digitais e listas; P3 relatou mudanças na jornada de trabalho, nos horários de estágio e na residência; P5 e P8 destacaram o diálogo com docentes e coordenação; e P7 e P9 relataram distribuição das tarefas ao longo do tempo.

Em relação às metodologias ativas, os relatos apresentaram avaliações distintas. P2, P4, P5 e P6 destacaram aspectos relacionados à autonomia, participação, comunicação, iniciativa e preparação profissional. P1 e P9 também reconheceram esses aspectos, mas mencionaram maior responsabilidade individual pelo aprendizado. P8 relatou maior facilidade para realizar determinadas atividades quando havia cobrança externa, datas e acompanhamento.

O suporte social e institucional também esteve presente nas entrevistas. P7 e P9 relataram experiências positivas de apoio de pessoas próximas, professores ou da instituição. P1, P3, P8, P9 e P10 mencionaram a necessidade de maior acolhimento aos estudantes, incluindo

espaços de apoio psicológico, grupos de suporte e ambientes de descanso. P5 destacou a necessidade de maior clareza e organização na comunicação institucional.

3.4 Articulação dos resultados quantitativos e qualitativos

Entre os cinco participantes classificados com sintomas graves (P1, P3, P4, P6 e P8), foram frequentes os relatos de sobreposição de demandas, restrição de tempo, alterações no sono, cansaço e redução de atividades de lazer ou autocuidado. Entre os cinco classificados com sintomas moderados (P2, P5, P7, P9 e P10), também foram relatadas demandas acadêmicas e profissionais, porém com diferentes formas de organização e manejo. P7, por exemplo, descreveu preservação do sono, lazer e convivência familiar, enquanto P9 relatou manutenção das relações sociais e P10 associou maior preocupação ao TCC.

No conjunto das entrevistas, TCC, estágio, trabalho, responsabilidades familiares, prazos e autocobrança foram os conteúdos mais recorrentes associados ao período de conclusão da graduação. Paralelamente, foram relatadas estratégias de organização, busca de apoio, pausas e atividades de lazer. Os relatos sobre metodologias ativas não foram uniformes: os participantes mencionaram tanto benefícios relacionados à autonomia e à preparação profissional quanto dificuldades vinculadas à responsabilidade individual pelo aprendizado. As entrevistas, portanto, acrescentaram informações sobre as condições e experiências relatadas pelos participantes classificados pelo ISSL-R.

4 DISCUSSÃO

Os resultados obtidos por meio dos dados quantitativos do inventário ISSL-R e da análise qualitativa das entrevistas realizadas evidenciaram que a experiência de estresse entre os estudantes concluintes de Psicologia possui caráter multideterminado e heterogêneo. A totalidade dos participantes apresentou algum nível de estresse, corroborando os apontamentos de Lins (2024) acerca da alarmante prevalência desse agravo em universitários em fase de conclusão de ano. Contudo, as entrevistas demonstraram que esses índices traduzem configurações distintas de demandas, respostas comportamentais e repercussões biopsicossociais, superando uma visão reducionista do estresse.

De modo geral, observa-se que a sobreposição de papéis e exigências englobando estágio supervisionado, trabalho, TCC, pesquisas e relatórios atua como um potente conjunto de estressores ambientais. Conforme Callais, Andrade e Lipp (2003) e Hebert (2020), o ensino

superior constitui um período de intensas transformações e pressões adaptativas. No contexto da formação em Psicologia, as exigências da rotina acadêmica e a necessidade de conciliar diferentes responsabilidades podem contribuir para experiências de estresse entre os estudantes (Lameu, 2014).

De modo complementar, a literatura sobre a formação médica também aponta para a importância de discutir o sofrimento mental durante a formação superior (Brito Júnior et al., 2022). Nesse sentido, os relatos dos participantes sobre a escassez de tempo e a conciliação entre atividades acadêmicas, profissionais e pessoais permitem compreender o estresse considerando a interação entre diferentes demandas do cotidiano.

À luz da Síndrome de Adaptação Geral (SAG) de Selye (1965) e do modelo quadrifásico de Lipp (2000, 2019), os resultados quantitativos que apontaram sintomas moderados e graves (incluindo fases avançadas de resistência e quase-exaustão) refletem o esgotamento dos recursos adaptativos dos discentes. Os relatos de alterações no sono, fadiga crônica, sensibilidade emocional e sobrecarga cognitiva evidenciam que a reserva de energia do organismo foi exigida de forma contínua, sem períodos adequados de recuperação. Torquato (2010) confirma esses achados ao destacar que tais manifestações comprometem funções cognitivas essenciais, como atenção e memória.

Um elemento central que emergiu tanto nas falas quanto na literatura diz respeito ao duplo papel das metodologias ativas. Teóricos como Berbel (2012), Piaget (1975), Vygotsky (2007) e Freire (2011) sustentam que o ensino ativo promove autonomia, pensamento crítico, protagonismo e aprendizagem significativa ao conectar o saber à realidade. No entanto, os dados qualitativos revelaram uma percepção ambivalente: embora os discentes reconheçam os benefícios formativos do modelo especialmente na preparação para a atuação profissional, a exigência de protagonismo e autorregulação, quando somada ao acúmulo de prazos e burocracias do período final, pode atuar como um estressor adicional. Conforme ponderado anteriormente quando a autonomia excessiva e a pressão por desempenho ultrapassam os limites de enfrentamento do aluno, o que teoricamente deveria fomentar o eustresse converte-se em distresse (Selye, 1965; Costa Júnior, 2023).

Ademais, a análise comportamental do discurso revelou que a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), associada à responsabilidade ética inerente aos atendimentos nos estágios, atua como um forte estímulo antecedente gerador de regras rígidas de desempenho. O padrão de "cobrança em cima de cobrança" e a busca por um desempenho perfeito,

identificados nos discursos, dialogam com as proposições de Lazarus e Folkman (1984) sobre a importância da avaliação cognitiva e das estratégias de enfrentamento. A exigência implícita na formação do psicólogo, a expectativa social e interna de manter um equilíbrio inabalável para suportar o sofrimento alheio (Dalgalarrondo, 2019) intensifica a vulnerabilidade psíquica desses estudantes.

Paralelamente, os dados evidenciaram que a magnitude do estresse é modulada pelas estratégias de enfrentamento e pelos repertórios de autorregulação de cada discente, corroborando a premissa de Lipp (2000) de que a resposta ao estressor depende da interpretação e dos recursos de manejo do indivíduo. A utilização de pausas estratégicas, a organização por listas, o suporte de redes sociais e familiares, o diálogo aberto com docentes e a psicoterapia funcionaram como importantes fatores protetivos. Em consonância com Mello Filho (1983) e a OMS (2001), a presença de suporte social e de espaços de escuta demonstrou ser vital para a preservação da saúde mental e do bem-estar biopsicossocial.

Por fim, as sugestões verbalizadas pelos participantes como a criação de espaços institucionais de acolhimento psicológico direcionado aos concluintes, melhorias nas condições de permanência e maior clareza na comunicação da coordenação reforçam a necessidade de que as Instituições de Ensino Superior (IES) não responsabilizem apenas o estudante por seu esgotamento. Conforme apontam Almeida e Soares (2003) e Santos (2025), o desenvolvimento de estratégias institucionais de acolhimento e manejo do estresse transcende o suporte pedagógico: trata-se de um compromisso ético e humanizado para assegurar que o futuro profissional ingresse no mercado com a integridade mental preservada para o exercício do cuidado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS E SUGESTÕES PARA TRABALHOS FUTUROS

Esta pesquisa teve como objetivo principal compreender a experiência de estresse vivenciada por estudantes de Psicologia no período de conclusão da graduação, articulando a classificação quantitativa dos sintomas obtida por meio do Inventário de Sintomas de Stress para Adultos de Lipp – Revisado (ISSL-R) aos relatos analisados sob a perspectiva da Análise Comportamental do Discurso (ACD).

A integração dos resultados permitiu evidenciar que a vivência de estresse no 9º e 10º períodos não se apresenta de maneira uniforme ou linear. Embora a totalidade da amostra tenha apresentado sintomas de estresse de intensidade moderada a grave, corroborando os alertas da

literatura sobre a alta vulnerabilidade dos universitários em fase final de formação, as entrevistas demonstraram que esses índices traduzem configurações dinâmicas e singulares. O esgotamento dos recursos adaptativos compreendido à luz da Síndrome de Adaptação Geral de Selye (1965) e do modelo quadrifásico de Lipp (2000, 2019) mostrou-se fortemente associado à sobreposição de papéis e exigências, englobando a carga horária de estágio supervisionado, as demandas do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), as atividades profissionais e as responsabilidades familiares e domésticas.

Os relatos indicaram que o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) constitui uma demanda importante no período de conclusão da graduação, mas não explica, de forma isolada, a experiência de estresse. O estágio, o trabalho, as responsabilidades familiares e domésticas, os prazos e as preocupações relacionadas à entrada na vida profissional também fazem parte da rotina dos estudantes. Em alguns relatos, a presença dessas diferentes demandas esteve acompanhada pela redução do tempo destinado ao lazer, ao descanso, ao autocuidado e à convivência com familiares e amigos, além de alterações no sono e aumento do cansaço.

Ao mesmo tempo, os participantes demonstraram desenvolver diferentes formas de lidar com essas exigências. O planejamento, a organização das tarefas, a realização gradual das atividades, as pausas, os momentos de lazer, o apoio de familiares, amigos e professores e a busca por acompanhamento psicológico apareceram como recursos utilizados para enfrentar as dificuldades presentes nesse período. Esses relatos mostram que, mesmo diante de situações percebidas como desgastantes, os estudantes também constroem estratégias para continuar realizando suas atividades e preservar, quando possível, aspectos importantes de sua vida pessoal.

Em relação às metodologias ativas, os participantes apresentaram percepções variadas. Foram reconhecidos aspectos positivos, principalmente relacionados à autonomia, à participação, à comunicação, à proatividade e à preparação para a atuação profissional. Por outro lado, alguns relatos indicaram que a maior responsabilidade pelo próprio processo de aprendizagem pode ser percebida como uma exigência adicional quando ocorre juntamente com outras demandas. Dessa forma, os resultados não permitem atribuir diretamente às metodologias ativas a ocorrência do estresse. O que se observa é que a experiência dos estudantes está relacionada a um conjunto de condições acadêmicas, profissionais e pessoais presentes em suas rotinas.

Outro aspecto importante identificado na pesquisa foi a necessidade de acolhimento e suporte durante a formação. As sugestões apresentadas pelos participantes, como espaços de escuta, apoio psicológico, comunicação institucional mais clara e melhor organização das demandas acadêmicas, demonstram que o cuidado com os estudantes também pode fazer parte das condições necessárias para uma formação mais saudável. Nesse sentido, olhar para o estudante para além de suas tarefas e resultados acadêmicos mostra-se relevante, especialmente em um período marcado por diferentes exigências e pela proximidade da entrada no exercício profissional.

A conclusão da graduação representa, para esses estudantes, não apenas o encerramento de uma etapa acadêmica, mas também a aproximação de uma nova fase da vida profissional. Os relatos demonstraram que esse momento pode ser acompanhado por expectativas, preocupações, responsabilidades e diferentes formas de lidar com o futuro. Por isso, compreender a experiência desses estudantes exige considerar não somente aquilo que precisam realizar, mas também a forma como vivenciam esse processo e os recursos que possuem para enfrentá-lo.

Como limitação, destaca-se o número restrito de participantes e a realização da pesquisa em uma única instituição de ensino, o que não permite generalizar os resultados para todos os estudantes de Psicologia. Além disso, a experiência de estresse foi investigada em um contexto específico, relacionado ao período de conclusão da graduação. Pesquisas futuras poderão ampliar essa investigação para outras instituições, diferentes períodos da graduação e diferentes contextos acadêmicos, contribuindo para aprofundar a compreensão das condições relacionadas ao estresse e dos fatores que podem favorecer o bem-estar dos estudantes.

Por fim, esta pesquisa possibilitou compreender que a experiência de estresse no período de conclusão da graduação não está relacionada apenas à quantidade de tarefas ou à existência de prazos acadêmicos. Ela está inserida em uma rotina na qual diferentes demandas se encontram: estudar, realizar o TCC, cumprir o estágio, trabalhar, cuidar das responsabilidades pessoais e familiares e, ao mesmo tempo, preparar-se para uma nova etapa profissional.

Nesse contexto, também se destacaram os recursos utilizados pelos estudantes para organizar sua rotina, preservar seus vínculos, buscar apoio e continuar realizando suas atividades. Assim, os resultados mostram que, por trás das classificações obtidas pelo ISSL-R, existem experiências particulares, dificuldades, estratégias e expectativas que fazem parte da trajetória de cada estudante.

Espera-se que este estudo contribua para ampliar o olhar sobre a experiência dos estudantes de Psicologia no final da graduação e incentive reflexões sobre formas de acolhimento e apoio no contexto acadêmico. Mais do que favorecer o desempenho e a conclusão do curso, considera-se importante que o processo de formação também possa oferecer espaços de escuta, cuidado e suporte aos estudantes que estão se preparando para o exercício profissional. Dessa maneira, a formação acadêmica pode ser compreendida não apenas como um período de aquisição de conhecimentos e competências, mas também como uma etapa da vida que merece ser vivenciada com atenção às necessidades humanas daqueles que dela fazem parte.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA LS, SOARES AP. **Os estudantes universitários: sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial.** In: Mercuri E, Polydoro SAJ, organizadores. Estudante universitário: características e experiências de formação. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003; p. 15-40.

BERBEL NAN. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes.** Semina: Ciências Sociais e Humanas, 2012;32(1):25-40.

BORLOTI E, et al. **Análise comportamental do discurso: fundamentos e método. Psicologia:** Teoria e Pesquisa, 2008;24(1):101-109.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES nº 5, de 15 de março de 2011.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 mar. 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012.** Estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, DF: Conselho Nacional de Saúde, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília, DF: Conselho Nacional de Saúde, 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018**. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 ago. 2018.

BRITO JÚNIOR MS, et al. **A formação médica e a precarização psíquica dos estudantes**: uma revisão sistemática sobre o sofrimento mental no percurso dos futuros médicos. Physis: Revista de Saúde Coletiva, 2022;32(4).

CALAIS SL, et al. **Diferenças de sexo e escolaridade na manifestação de stress em adultos jovens.** Psicologia: Reflexão e Crítica, 2003;16(2):257-263.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Resolução nº 31, de 15 de dezembro de 2022.** Estabelece diretrizes para a realização de Avaliação Psicológica no exercício profissional do psicólogo. Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2022.

COSTA JÚNIOR JFC, et al. **Metodologias ativas de aprendizagem e a promoção da autonomia do aluno.** Revista Educação, Humanidades e Ciências Sociais, 2023;6(11).

DALGALARRONDO P. **Psicopatologia e semiologia dos transtornos mentais.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2019.

FREIRE P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

LAMEU JN. **Estresse no ambiente acadêmico: revisão sistemática e estudo transversal com estudantes universitários.** 2014. 76 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2014.

LAZARUS RS, FOLKMAN S. **Stress, appraisal and coping**. New York: Springer, 1984.

LINS GO, et al. **Avaliação do estresse em estudantes universitários concluintes. Inter Scientia,** 2024;8(1):291-309.

LIPP MEN. **O stress está dentro de você.** São Paulo: Contexto, 2000.

LIPP MEN. **Stress control training for older women with metabolic syndrome. MOJ Gerontology & Geriatrics,** 2019;4(2):65-67.

MELLO FILHO J. **Psicossomática hoje. Porto Alegre:** Artes Médicas, 1983.

MITRE SM, et al. **Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde**: debates atuais. Ciência & Saúde Coletiva, 2008;13(Supl. 2):2133-2144.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Relatório mundial da saúde: saúde mental:** nova concepção, nova esperança. Genebra: OMS, 2001.

PADOVANI RC, et al. **Vulnerabilidade e bem-estar psicológicos do estudante universitário**. Revista Brasileira de Terapia Cognitiva, 2014;10(1):2-10.

PIAGET J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

SANTOS RP, et al. **A sobrecarga acadêmica como fator desencadeante de transtornos mentais.** Revista JRG de Estudos Acadêmicos, 2025;8(18).

SELYE H. Stress sem distress. São Paulo: IBRASA, 1965.

TORQUATO JA, et al. **Avaliação do estresse em estudantes universitários. Inter Science Place,** 2010;1(14):140-1

VIEIRA LN, SCHERMANN LB. **Estresse em alunos de psicologia**. Aletheia, 2015;(46):120-130.

VYGOTSKY LS. **A formação social da mente.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZANCO KF, et al. **Caracterização dos TCCs em terapia ocupacional**. Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional, 2019;27(2):412-425.