

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO HUMANO**

**Jéssica Angélica dos Santos**

**Identities e essências em crise:  
reflexos da pandemia em jovens egressas do Ensino Médio**

**Taubaté – SP**

**2023**

**Jéssica Angélica dos Santos**

**Identidades e essências em crise:  
reflexos da pandemia em jovens egressas do Ensino Médio**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté como requisito para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Desenvolvimento Humano, Políticas Sociais e Formação

Linha Pesquisa: Desenvolvimento Humano, Identidade e Formação

Orientadora: Profa. Dra. Débora Inácia Ribeiro.

**Taubaté – SP**

**2023**

**Grupo Especial de Tratamento da Informação – GETI  
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBi  
Universidade de Taubaté - UNITAU**

S237i Santos, Jessica Angélica dos

Identities and essences in crisis : reflexes of the pandemic  
in young graduates of Secondary Education / Jéssica Angélica dos  
Santos. – 2023.

171 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,  
Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, Taubaté, 2023.

Orientação: Profa. Dra. Débora Inácia Ribeiro, Departamento  
de Psicologia.

1. Desenvolvimento Humano. 2. Identidade. 3. Pandemia  
Covid-19. I. Universidade de Taubaté. Programa de Pós-graduação  
em Desenvolvimento Humano. II. Título.

CDD – 370

**JÉSSICA ANGÉLICA DOS SANTOS**

**IDENTIDADES E ESSÊNCIAS EM CRISE:  
REFLEXOS DA PANDEMIA EM JOVENS EGRESSAS DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté como requisito para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Desenvolvimento Humano, Políticas Sociais e Formação

Linha Pesquisa: Desenvolvimento Humano, Identidade e Formação

Orientadora: Profa. Dra. Débora Inácia Ribeiro.

Data: 20/03/2023.

Resultado: Aprovado.

**BANCA EXAMINADORA:**

Prof.(a): Dr(a) Débora Inácia Ribeiro

Universidade de Taubaté

Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof.(a): Dr(a) Marili Moreira da Silva Vieira

Universidade Presbiteriana Mackenzie

Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof.(a): Dr(a): Mirian Cristina de Moura Garrido

Universidade de Taubaté

Assinatura: \_\_\_\_\_

Àquele que me chama de filha e que me fez entender que minha identidade não está vinculada  
ao que faço mas a quem Ele me criou para ser.  
Às minhas meninas, pela honra do partilhar das essências femininas ao longo da narrativa da  
vida.

## **AGRADECIMENTOS**

Gratidão ao Pai do Céu antes que qualquer outra palavra possa ser expressa. Ele, desde o início, planejou com maestria a escrita de minha própria história e, com generosidade, entregou a mim o gosto pela poesia nos detalhes. E tem sido tão especial poder vivenciar cada linha da narrativa de minha própria história em sua companhia, que traz sons melódiosos e cor para que no mundo eu possa expressar minha própria identidade e essência. Seu amor me coloca em movimento!

Agradeço aos meus pais por sempre acreditarem em mim, para além do que eu mesma pudesse medir, cuidando, revelando amor em gestos singelos mas tão poderosos que me impulsionam a viver plenamente minha identidade. Gratidão também às minhas irmãs, Jane e Flávia, pela parceria e incentivo e aos meus pequenos – grandes – motivos de alegria: Davi e Sarah. Sem dúvida, vocês fazem com que a vida da tia Jéssica transborde de muitos sorrisos e alegria; como eu os amo!

Agradeço imensamente às mulheres de referência de minha própria trajetória: Leila e Viviam. Obrigada por permanecerem, confiarem e não desistirem de mim! Obrigada por me amarem e acreditarem no florescer de minha própria identidade. As palavras, sempre tão profundas, ecoam aqui dentro e me fazem avançar.

Gratidão também às minhas preciosas amigas que tanto me apoiam na vida e que me motivam de uma maneira tão significativa a sonhar e realizar. De forma especial, agradeço à Rosilma e à Esther: como é bom poder sorrir e partilhar a vida com vocês! A jornada fica mais leve e bela pela presença preciosa de vocês. Gratidão também à Marília, Ana e Regina por estarem por perto! Eu amo muito vocês!

Gratidão também aos meus líderes espirituais por toda a cobertura desse tempo, por cada palavra de incentivo e benção para que eu pudesse prosseguir. Muito obrigada, especialmente, ao Carlito e Fabiano. Gratidão também ao grupo de mulheres da minha igreja por caminharmos juntas ao longo dos anos – a vida de cada uma, de perto e de longe, tem trazido tanta cor a minha própria essência e identidade.

Gratidão à equipe do Colégio pelo incentivo, orações e apoio para que eu pudesse desenvolver o trabalho aqui apresentado. Vocês são inspiradores e essenciais para que fosse possível o que hoje vivo. Gratidão a cada aluno! A experiência de trabalhar em um ambiente tão cheio de vida tem revelado meu propósito a cada dia de modo tão especial.

Agradeço também a toda equipe do Programa de Mestrado em Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté. Foi o realizar de um sonho especial estar aqui nesse

tempo! Gratidão também aos meus colegas de turma por todas as ajudas e apoio ao longo de todo o programa.

E o que dizer de todo o apoio gentil e sempre tão pronto da minha querida orientadora? Débora, muito obrigada por tanto! Sem dúvidas, foi um encontro tão especial e rico para mim caminhar esse tempo com você! Obrigada por tanta excelência no que faz! Seu cuidado foi essencial para que este trabalho acontecesse! Muita gratidão também pelo precioso encontro com as professoras Mirian e Marili: a excelência partilhada com tanta maestria me acrescentou tanto! Muito obrigada!

Quero também agradecer de modo especial a cada uma das mulheres que fizeram parte desta pesquisa. Obrigada pelo “sim” de cada uma e obrigada por partilharem de seus corações, identidades e essências. Foi uma honra desmedida ouvir a cada uma de vocês!

E, com muito apreço, agradeço àquelas que, carinhosamente chamo de “minhas meninas”. Como devolutiva, também ouço com tanto carinho o ser chamada de “tia Jéssica”, que passou a ser praticamente parte de minha própria identidade. Como eu as amo! Tem sido muito especial ver o desenvolvimento de cada uma de vocês ao longo dos anos e me sinto tão honrada em fazer parte! Suas vidas contribuem e muito para a expressão de minha própria identidade no mundo.

“Toda mulher é capaz de viver com intensidade sua feminilidade [...].”

– Viviam Ribeiro

## RESUMO

A pergunta sobre quem somos parece remeter à busca da compreensão da construção do conceito de identidade pessoal enquanto essência do ser. A identidade pessoal humana começa a ser constituída quando o indivíduo é ainda bem pequeno, levando em conta aspectos biológicos, físicos, emocionais, mas também que contemplam o social, o contexto histórico e a cultura. O momento da transição da adolescência para a vida adulta pode ser considerado como um clímax importante e, diante de um contexto pandêmico, enquanto objetivo geral da pesquisa, investigou-se os reflexos da pandemia Covid-19 na formação identitária de jovens egressas do Ensino Médio, da cidade de São José dos Campos. Enquanto objetivos específicos, buscou-se perceber quais possíveis ruídos surgiram na constituição da identidade pessoal das jovens egressas em estudo diante do cenário da pandemia; conhecer as experiências e elementos que influenciam na formação da identidade feminina; identificar de que maneira as influências familiares e relacionais externas impactaram na formação das identidades pessoais; compreender as diferenças entre a construção identitária de jovens egressas em período pandêmico e mulheres de uma geração diferente que lhe são referenciais. A partir de uma metodologia qualitativa fenomenológica, foi realizada uma pesquisa na qual aplicou-se um questionário inicial para 53 egressas do Ensino Médio de um colégio particular, com faixa etária entre 18 a 20 anos, seguido da realização de 9 entrevistas semidirigidas. Posterior a isso, foram realizados 3 grupos focais, sendo um com as alunas egressas, outro com os referenciais femininos levantados pelas primeiras e um grupo com todas as participantes. Foi realizada uma leitura qualitativa dos dados obtidos através de uma triangulação inicial e análise de conteúdo. Tem-se como resultados: a percepção de reflexos na constituição identitária; a frustração pelo não vivenciar presencialmente o ambiente escolar ou universitário; aumento da ansiedade e hesitação de fazer planos para o futuro; questões com o autoconceito e influências das mídias sociais; e incertezas em relação à consistência de suas formações. Foi percebido ainda a capacidade de ressignificação das egressas na experiência pandêmica, refletindo em seu autoconhecimento, relações familiares e espiritualidade. Entende-se que os resultados dessa pesquisa podem contribuir para o campo de estudo do desenvolvimento do jovem adulto e da temática da formação identitária, contribuindo com pesquisas que falem dos ruídos e dissonâncias como reflexos da era Covid-19.

**PALAVRAS-CHAVE:** Desenvolvimento Humano. Identidade. Pandemia Covid-19.

## **ABSTRACT**

The question about who we are seems to refer to the search for understanding the construction of the concept of personal identity as the essence of being. The human personal identity begins to be constituted when the individual is still little, considering biological, physical, emotional aspects, but also that contemplate the social, historical context and culture. The moment of transition from adolescence to adulthood can be considered an important climax and, in the face of a pandemic context, the general objective of this project was to investigate the reflection of the Covid-19 pandemic on the identity formation of young graduates from Middle Education, from the city of São Jose dos Campos. As specific objectives, we sought to understand what possible noises emerged in the constitution of the personal identity of the young graduates in the study in the face of the pandemic scenario; know the experiences and elements that influence the formation of female identity; identify how family and external relational influences impacted the formation of personal identities; understand the differences between the identity construction of young graduates in a pandemic period and women from a different generation who are references to them. Based on a phenomenological qualitative methodology, a survey was carried out in which an initial questionnaire was applied to 53 high school graduates from a private school, aged between 18 and 20 years old, followed by 9 semi-structured interviews. After that, 3 focus groups were held, one with the former students, another with the female references raised by the former and a group with all the participants. A qualitative reading of the data obtained through an initial triangulation and content analysis was carried out. It has as results: the perception of reflections in the identity constitution; the frustration of not experiencing the school or university environment in person; increased anxiety and hesitation to make plans for the future; issues with self-concept and influences of social media; and uncertainties regarding the consistency of their formations. The graduates ability to resignify in the pandemic experience was also perceived, reflecting on their self-knowledge, family relationships and spirituality. It is understood that the results of this research can contribute to the field of study of young adult development and the theme of identity formation, contributing to research that speaks of noise and dissonance as a reflection of the Covid-19 era.

**KEYWORDS:** Human Development. Identity. Covid-19 pandemic.

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1: Censo escolar de 2019, 2020 e 2021 da cidade de São José dos Campos.....	13
Quadro 2: Quantitativo de pesquisas encontradas nos bancos de dados.....	32
Quadro 3: Identificação das Teses e dos Artigos relevantes para a pesquisa.....	32
Quadro 4: Comparativos entre as características das gerações.....	44

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1: Perfil das egressas em estudo.....	62
Tabela 2: Referências femininas relatadas pelas egressas em estudo.....	93
Tabela 3: Perfil das participantes dos grupos focais.....	102
Tabela 4: Perfil das mulheres de referência.....	102

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
1.1 Problema.....	18
1.2.2 Objetivos Específicos .....	20
1.3 Delimitação do Estudo .....	20
1.4 Relevância do Estudo .....	23
1.5 Organização do Pesquisa .....	24
<b>2 REVISÃO DE LITERATURA .....</b>	<b>26</b>
2.1 Referencial teórico.....	26
2.1.1 O ato de se desenvolver como pessoa humana.....	26
2.1.2 O conceito de identidade na sociedade.....	31
2.1.3 Essência na identidade humana .....	36
2.2. Panorama das pesquisas sobre o tema estudado.....	40
2.2.1 Identidades em relação: conexões e ambientes .....	44
2.2.1.1 <i>Das conexões</i> .....	44
2.2.1.2 <i>Dos Ambientes</i> .....	46
2.2.2 Identidades, gerações e referenciais .....	51
2.2.3 Identidade feminina.....	55
2.2.4 Impactos identitários femininos na pandemia .....	60
<b>3 PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>63</b>
3.1 Delineamento do caminho da pesquisa .....	63
3.2. Tipo de Pesquisa.....	63
3.3. Jovens egressas e seus referenciais em foco.....	64
3.4. Instrumentos e encontros de compreensão das identidades.....	65
3.5. Caminhos para compreensão da percepção das participantes .....	66
3.6. Procedimentos para perceber o reflexo das percepções identitárias.....	69
<b>4 RESULTADOS E DIVULGAÇÃO .....</b>	<b>71</b>
4.1 Perfil das egressas em estudo .....	71
4.2 Perfil das entrevistadas .....	73
4.3 Resultados das entrevistas com as egressas.....	73
4.3.1 <i>Apresentando as egressas – infância e adolescência</i> .....	73
4.3.2 <i>Identificando as unidades de sentido</i> .....	76
4.3.2.1 <i>Possibilidades de definição da palavra identidade</i> .....	76
4.3.2.2 <i>Vivências e percepções da adolescência</i> .....	79
4.3.2.3 <i>Influências familiares e de amigos na formação identitária</i> .....	81
4.3.2.4 <i>Vivências e influências dos ambientes de ensino</i> .....	85
4.3.2.5 <i>Aspectos geracionais</i> .....	94
4.3.2.6 <i>Referências e identidade feminina</i> .....	98
4.3.2.7 <i>Vivências da pandemia</i> .....	103
4.3.2.8 <i>Sonhos e propósito</i> .....	106
4.3.2.9 <i>Quem é você?</i> .....	109
4.4.4 Entrelaçando encontros na construção identitária .....	136
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>150</b>

<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>153</b>
<b>APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE PESQUISA - QUESTIONÁRIO.....</b>	<b>159</b>
<b>APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE PESQUISA – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....</b>	<b>161</b>
<b>APÊNDICE C – INSTRUMENTO DE PESQUISA – ROTEIROS DOS GRUPOS FOCAIS.....</b>	<b>163</b>
Roteiro do Encontro I – Jovens egressas .....	163
Roteiro do Encontro II – Referências femininas escolhidos pelas jovens egressas .....	164
Roteiro do Encontro III – Jovens egressas e referenciais femininos.....	165
<b>ANEXO A - TERMO DE ANUÊNCIA DE INSTITUIÇÃO .....</b>	<b>166</b>
<b>ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) ...</b>	<b>168</b>
<b>ANEXO C - TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL</b>	<b>171</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O que define alguém como pessoa? Reflexões têm sido levantadas sobre esta pergunta ao longo dos anos. É muito possível que o leitor dessa pesquisa já tenha sido indagado sobre quem é. Parece-me interessante que, na maior parte das vezes em que ouço a resposta de alguém a tal pergunta, percebo a associação dessa temática ao nome ou à profissão exercida. No dia a dia não se costuma problematizar uma pergunta como essa ou mesmo pensar nas implicações das respostas pessoais.

Nos últimos anos, em meu trabalho com crianças, tenho percebido uma espontaneidade nas respostas de perguntas de todo o tipo. E, para a pergunta “Quem é você?”, uma leveza e certeza tomam a voz dos que protagonizam a resposta, expressando um discurso que não está condicionado apenas ao nome ou profissão, uma vez que eles ainda não as possuem na prática (em tal etapa, são ainda astronautas, bailarinas e bombeiros). A resposta expressa lembra a ideia de uma essência que, independentemente dos papéis desempenhados no futuro, se mantem. A interrogação da pergunta sobre quem somos parece remeter, em uma possível redução fenomenológica<sup>1</sup> de minhas próprias vivências, à busca da compreensão da construção do conceito de identidade pessoal enquanto essência do ser. Essa ideia de essência poderia ser expressa a partir da compreensão existencial da constituição do “eu” de uma pessoa no mundo (HEIDEGGER, 2005).

Trazendo à memória minha própria constituição como pessoa, lembro-me, apesar das fragmentações inevitáveis, de referenciais importantes que me trouxeram segurança para protagonizar minha história no mundo. Nesses referenciais, o vínculo relacional destacou-se (e ainda se destaca) como um importante elemento.

Então, em minha própria constituição identitária, percebo importantes mulheres, como a minha mãe, que partilharam de suas próprias histórias comigo e me ensinaram tanto. Ouso dizer que elas foram essenciais para que eu me tornasse quem eu sou hoje e pudesse de alguma forma responder a pergunta sobre minha própria identidade. E, no reflexo dos impactos delas em minha própria vida, lembro-me de uma experiência marcante, quando pude ensinar uma senhora, já de idade mais avançada, a escrever seu próprio nome para que pudesse assinar sua cédula de identidade, algo que julgo tão significativo dentro da temática abordada nessa

---

<sup>1</sup> Segundo Forguieri (2002), “A redução fenomenológica consiste em retornar ao mundo da vida, tal qual aparece antes de qualquer alteração produzida por sistemas filosóficos, teorias científicas ou preconceitos do sujeito; retornar à experiência vivida e sobre ela fazer uma profunda reflexão que permita chegar à essência do conhecimento, ou ao modo como este se constituiu no próprio existir humano.” (FORGUIERI, 2002, p. 59).

pesquisa. O olhar daquela senhora mudou e o meu brilhou, no auge dos meus 8 anos de idade, pois aquela mulher era a minha avó. Aqui, nasce o sonho de ser professora por perceber o impacto que o ensino poderia trazer à história e à identidade de alguém, o que também aconteceu comigo. E, na relação, aprendi muito mais do que ensinei à minha avó que, mesmo sendo de uma geração distante da minha, acrescentou tanto a minha constituição. E ela não foi a única.

Na composição da narrativa de minha própria história, recebi influência de mulheres de diferentes gerações, fossem elas mais maduras ou, até mesmo, mais jovens do que eu. De forma ainda mais específica, na fase de transição da adolescência para a vida adulta, mesmo em meio às muitas crises, recebi acolhimento de mulheres mais experientes, que foram referências femininas significativas na transição para a vida adulta, figuras importantes que sempre se mostraram acessíveis para ouvir as inquietações, indecisões e medos da chegada a uma fase nova.

Além dessas figuras, recebi também o frescor do partilhar da essência feminina através das minhas alunas de balé clássico que, no auge de seus 3 anos de idade, me faziam pensar sobre minha identidade feminina e responsabilidade também, pois olhavam para mim, me levando a refletir sobre a minha importância da narrativa identitária delas.

Continuando, então, o capítulo das percepções identitárias, mas caminhando para além de minhas próprias vivências, tenho ouvido tanto em consultório como na prática institucional sobre esses mesmos relacionamentos referenciais, mesmo que nas entrelinhas, do discurso de jovens e adultos. Atualmente, inclusive, aumentando a fragmentação, tenho ouvido no discurso de jovens o nome de pessoas da mídia – influenciadores digitais – ocupando o lugar dessas referências. O real parece ter deixado de ter tanta relevância como referência segura para a formação identitária dos indivíduos. Será mesmo?

A identidade pessoal humana, em suas diferentes expressões, começa a ser constituída quando o indivíduo é ainda bem pequeno e, ao longo do tempo, ganha formas e contornos mais bem definidos. O conceito de identidade não é algo fixo ou rígido, segundo Hall (2006). Contudo, voltando ao movimento da redução fenomenológica, leio em minha própria história um capítulo extremamente importante como *clímax* dessa construção: o final da adolescência e início da vida adulta.

Então, esse importante período na afirmação da questão da identidade apresenta-se como um momento de crise identitária que, como conclusão, levará o indivíduo a uma definição mais segura de sua identidade no mundo (ERIKSON, 1998). Eventos importantes dessa fase envolvem questões como: pertencimento aos grupos, término do período da formação

educacional básica, escolhas profissionais e aumento de suas responsabilidades no mundo adulto. No campo dos sonhos potenciais, vislumbrando a fase adulta às portas, têm-se o anseio de uma maior independência, seja na aquisição da carteira de motorista ou mesmo no ingresso à faculdade e o experimentar de novas vivências.

Ao repetir a pergunta exposta inicialmente para adolescentes, as respostas podem ser permeadas de outros tantos pontos de interrogação. E o convívio em ambiente escolar com meninas adolescentes em processos de escolha e transição para o esperado (e temido) mundo adulto, despertou em mim reflexões no que diz respeito a formação identitária das mesmas, especialmente pelo fato de estudar questões da feminilidade desde a graduação e de também perceber o quanto esse *clímax* em minha própria formação identitária feminina foi decisiva na história que tenho escrito.

Tais reflexões ganharam novos contornos a partir de março de 2020, momento em que as escolas precisaram ser fechadas devido ao plano de contingência para conter o avanço da COVID-19, causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2), um enorme desafio sanitário de escala global. Dentro do plano de contingência, algumas fases eram previstas e foi a partir delas que se determinou quando seriam possíveis aulas totalmente remotas ou não. Das fases previstas tinha-se que: fase vermelha (alerta máximo), fase laranja (controle), fase amarela (flexibilização), fase verde (abertura parcial) e fase azul (normal controlado)<sup>2</sup>.

De início, o não suficiente conhecimento a respeito do coronavírus somado a uma intensa transmissibilidade, que causou um alto número de mortes, especialmente em populações mais vulneráveis, foram fatores que trouxeram incertezas na definição das melhores estratégias para enfrentar a doença (WERNECK e CARVALHO, 2020).

Nesse momento histórico mundial, uma pandemia instalou-se e, mudanças significativas passaram a fazer parte do nosso dia a dia. Em questão de dias, presenciamos o agravamento do que seria uma crise mundial. O mundo parou, literalmente, e aquelas cenas vistas em filmes passaram a ser realidades cotidianas. No contexto brasileiro, levando em conta um contexto de alta desigualdade social, o desafio de contenção da pandemia se mostrou ainda maior (WERNECK e CARVALHO, 2020). Um contexto ainda maior de crise, por assim dizer.

Então, somadas às crises de uma “adolescência normal” (ABERASTURY, 1981), têm-se ainda esse forte ingrediente de crise mundial. No que isso implicaria para indivíduos em plena consolidação de suas identidades?

---

<sup>2</sup> Fonte: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/planosp/>

Isto posto, em minha prática como psicóloga, em um colégio confessional particular, presenciei uma procura significativa de meninas que pareciam buscar um ambiente de escuta para o partilhar das vivências desafiadoras durante o tempo de isolamento social. E, de certa forma, essa busca trouxe à reflexão sobre a importância de se ter referências que ouça e que ajude a responder as inquietações dessa fase. Mas um destaque e inquietação maior se apresentou, na medida em que tais jovens, diferente de qualquer outra jovem na história, vivenciou exatamente no momento de transição para a vida adulta um contexto tão específico. Então, ao olhar de maneira próxima para o desenvolvimento de jovens egressas do Ensino Médio, situadas exatamente na fase aqui abordada – saída da adolescência e entrada no mundo adulto – pude perceber ruídos e dissonâncias<sup>3</sup> em seus discursos ao longo desse tempo pandêmico, como se a melodia de sua própria formação identitária tivesse a interferência de diferentes sons não esperados para essa estação de suas vidas. Contudo, ainda que tenha participantes do sexo feminino, a pesquisa aqui proposta não terá como enfoque uma leitura feminista do fenômeno, mas sim uma abordagem que diz respeito a questões mais íntimas do ser.

Foram exatamente essas percepções e vivências, somadas ao meu próprio interesse a respeito do tema da formação identitária feminina ao longo dos anos, que fez emergir a pergunta proposta nessa pesquisa: de que forma a pandemia influenciou e impactou a formação identitária de jovens egressas do Ensino Médio? E em caso de afirmativa, como esse impacto pode ser observado nas narrativas das jovens?

## 1.1 Problema

A passagem para a fase adulta da vida, marcada pela saída do Ensino Médio e possível chegada a um *campus* universitário ou mercado de trabalho, bem como demais responsabilidades que o próprio desenvolvimento apresenta, está cercada de diferentes nuances e incertezas, pelas quais uma jovem passa a fim de consolidar sua identidade para atuar no mundo adulto, fato que já seria uma realidade em diferentes gerações e, por isso, entende-se ser interessante estabelecer um comparativo.

Atravessar as crises normais de seu próprio desenvolvimento diante de um cenário em crise, cujo término ainda não pode ser vislumbrado já que o mundo ainda passa pelo

---

<sup>3</sup> Ruídos e dissonâncias, na linguagem musical, dizem respeito a uma composição confusa e que, pela sua inarmonia, pode trazer certo desconforto ao ouvinte (CHAGAS, 2013). Dessa forma, tais conceitos no texto dessa dissertação dizem respeito às percepções de aspectos e reflexos que trouxeram desconforto nas participantes da pesquisa.

enfrentamento da Covid-19, e chegar ao equilíbrio, ainda que momentâneo, sobre quem são para, então, atuarem de maneira relevante no mundo, pode se apresentar como um desafio para as jovens egressas em questão. Sendo assim, seria possível perceber reflexos da pandemia no período de transição, da adolescência para a vida adulta, em jovens egressas do Ensino Médio?

## 1.2 Objetivos

### 1.2.1 Objetivo Geral

Investigar os reflexos da pandemia Covid-19 na formação identitária de jovens egressas do Ensino Médio de um colégio particular da cidade de São José dos Campos.

### 1.2.2 Objetivos Específicos

- I) Perceber quais possíveis ruídos e dissonâncias surgiram na constituição da identidade pessoal das jovens egressas em estudo diante do cenário da pandemia;
- II) Conhecer as experiências e elementos que influenciam na formação da identidade feminina nas egressas em estudo;
- III) Clarificar o entendimento do que seria a identidade feminina;
- IV) Identificar de que maneira as influências familiares e relacionais interagiram com a formação das identidades pessoais das participantes;
- V) Compreender as diferenças entre a construção identitária de jovens egressas em período pandêmico e mulheres de uma geração diferente que lhe são referenciais.

## 1.3 Delimitação do Estudo

Com a declaração da pandemia da COVID-19 pela OMS em 11 de março de 2020, diferentes impactos foram se alastrando ao longo do tempo. Em novembro de 2022, o Brasil totaliza 35.149.503 casos notificados de COVID-19, com 689.442 óbitos<sup>4</sup>. Só no estado de São Paulo, o número de casos notificados até agosto de 2021 foi de 4.269.138<sup>5</sup>, levando o governo a implantar o plano São Paulo, com 5 (cinco) fases, sendo definidas a partir da leitura das taxas de ocupação nos leitos de UTI COVID e leitos de UTI COVID por habitantes; número de casos confirmados; número de internações e número de óbitos. As fases previstas eram as seguintes: vermelha (alerta máximo), laranja (controle), amarela (flexibilização), verde (abertura parcial) e azul (normal controlado)<sup>6</sup>. Ainda que estejamos vivendo uma fase de abertura, entendeu-se ser importante tal dado levando em conta que as egressas estudadas vivenciaram tais fases.

---

<sup>4</sup> Fonte: <https://covid.saude.gov.br/>

<sup>5</sup> Fonte: <https://www.saude.sp.gov.br/cve-centro-de-vigilancia-epidemiologica-prof.-alexandre-vranjac/areas-de-vigilancia/doencas-de-transmissao-respiratoria/coronavirus-covid-19/situacao-epidemiologica>

<sup>6</sup> Fonte: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/planosp/>

Diferentes medidas foram tomadas em todo o mundo para conter a proliferação do vírus, restringindo espaços, promovendo o isolamento social e propondo medidas importantes de prevenção, como o uso de máscaras, álcool em gel e lavagem frequente das mãos. Tais situações têm sido experimentadas pela população mundial e, por isso, é inegável aqui propor que os impactos da pandemia são coletivos. A crise sanitária trouxe a necessidade de se pensar em como lidar com as consequências de ordem mental, física e relacional das pessoas (GUNDIM *et al*, 2021).

Para a pesquisa em questão, se levou em conta as possíveis consequências, especialmente relacionadas à vivência de jovens egressas do Ensino Médio no período da pandemia ainda vigente. O isolamento social afetou, inegavelmente, a educação, um importante espaço de formação não apenas acadêmica como também social. A UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) estima que mais de 890 milhões de estudantes, em todo o mundo, foram afetados e marcados por esse momento na história (GUNDIM *et al*, 2021). As expectativas da vivência para além do Ensino Médio, fazem, de alguma forma, parte do imaginário de adolescentes que estão rumando para a vida adulta. A realidade apresentada, então, trocou a sala de aula pelo quarto ou sala da casa, com a possibilidade de uma aula expositiva a partir do celular ou outro dispositivo. O ambiente presencial transformou-se em digital. E é dentro dessa realidade que se encontraram as participantes dessa pesquisa.

Tal pesquisa foi realizada no município de São José dos Campos, São Paulo, uma cidade com uma área de 1.099,61 Km<sup>2</sup>. O núcleo urbano da cidade possui institutos federais de pesquisa científica, empresas de tecnologia, universidades, faculdade e centro de formação e a zona rural ocupa quase 70% do território. A cidade é o principal município da região metropolitana do Vale do Paraíba Paulista e recebeu o título de primeira cidade inteligente do Brasil<sup>7</sup> e, segundo o último Censo (IBGE, 2010) apresentou uma população de 629.921 habitantes, sendo que, destes, 53.639 são jovens do sexo feminino na faixa etária de 15 a 24 anos – perfil no qual estão inseridas as participantes da pesquisa. Destacando a realidade de escolarização dentro do perfil das egressas em estudo, os dados dos censos escolares de 2019 a 2021 apontaram os seguintes números:

---

<sup>7</sup> <https://www.sjc.sp.gov.br/media/202582/apresentacao-cidade-inteligente.pdf>

<b>Censo escolar 2019</b>	
Ensino Médio Público	19.161 matrículas
Ensino Médio Particular	6.784 matrículas
Total	25.945 matrículas
<b>Censo escolar 2020</b>	
Ensino Médio Público	17.732 matrículas
Ensino Médio Particular	6.639 matrículas
Total	24.371 matrículas
<b>Censo escolar 2021</b>	
Ensino Médio Público	18.122 matrículas
Ensino Médio Particular	6.593 matrículas
Total	24.715 matrículas

**Quadro 1:** Censo escolar de 2019, 2020 e 2021 da cidade de São José dos Campos.

**Fonte:** a autora.

Dentro desse contexto ainda, a escola da qual as participantes são egressas é um colégio particular confessional cristão, que iniciou suas atividades no ano de 2014. Ele está situado na região leste de São José dos Campos, contudo tem em seu ambiente alunos não apenas dessa região. O público do colégio é de classe média a classe média alta e tem como visão buscar a excelência acadêmica, primando também pela formação integral dos alunos para que esses possam cumprir os propósitos de Deus no mundo.

Diante do cenário pandêmico, o colégio seguiu as normas previstas pelo governo do estado de São Paulo e, assim, passou a oferecer ensino remoto para os alunos a partir de março de 2020. Foram utilizadas ferramentas da plataforma *Google* para postagem de atividades e acompanhamento da aprendizagem dos alunos. As aulas aconteceram de forma síncrona (ao vivo) e assíncrona. Em meados do ano de 2020, aconteceram atividades presenciais com os alunos, seguindo todos os cuidados de biossegurança. Nessa retomada presencial, foram privilegiadas atividades para alunos da alfabetização e de turmas que finalizariam um ciclo: 9º anos e 3ª série (na qual algumas das egressas em estudo estavam presentes). No ano de 2021, as aulas foram retomadas com um percentual de alunos de acordo com as orientações e cuidados de biossegurança. Assim, os alunos tiveram aulas em rodízio e, no dia em que não estavam presencialmente na escola, tinham o *link* disponibilizado para assistir a aula no formato *on-line* de forma síncrona pela plataforma de videoconferência da *Google*. Então, no início de outubro

de 2021, as aulas passaram a ser 100% presenciais, conforme decreto deliberado pelo estado de São Paulo. E, nesse contexto, tem-se as egressas de 2021.

#### 1.4 Relevância do Estudo

A pergunta sobre “Quem é você?” tem sido repetida ao longo do tempo para diferentes sujeitos e em diferentes fases da vida. Mas, é fato que desde a infância o indivíduo recebe múltiplos tipos de estímulos e influências que, invariavelmente afetam a integralidade de seu desenvolvimento e, conseqüentemente, o meio em que o mesmo está inserido. Além disso, depois da adolescência, como será a resposta desse mesmo sujeito no mundo? Por isso, a preocupação em compreender um pouco melhor sobre quais são os fatores que influenciam na constituição das identidades dos sujeitos que estão iniciando a vida adulta e rumando à maturidade.

Além disso, a pesquisa a respeito da formação da identidade e subjetividade abrange um vasto campo de estudos científicos, em diferentes áreas do conhecimento, dentre as quais temos a filosofia, a antropologia, a sociologia e a psicologia. A diminuição das fronteiras entre as ciências confere a essa pesquisa um caráter interdisciplinar. Tal propósito tem-se apresentado, ao longo do tempo, como uma importante forma de desvelamento e aprofundamento do conhecimento científico, numa proposta não mais de fragmentação e sim a partir da superação de paradigmas, expandindo o alcance das pesquisas e fazendo evoluir a ciência (MATINS *et al*, 2017). Assim, a interdisciplinaridade coloca-se como uma necessidade da sociedade atual, promovendo um diálogo entre diferentes saberes. Vale salientar que interdisciplinaridade não é um confronto de diferentes áreas e sim uma constante busca de interfaces e conversas entre as mesmas, em uma construção de saberes (MATINS *et al*, 2017). “Portanto, a interdisciplinaridade é uma necessidade e uma forma de superar a visão fragmentada nos processos de produção e socialização de conhecimentos na perspectiva da totalidade.” (MATINS *et al*, 2017, p. 10).

O estudo em questão olhará para tal temática a partir da análise de histórias da vida pregressa de egressas do Ensino Médio (jovens adultas) e seus referenciais femininos (mulheres mais velhas e por elas indicadas como referência). Assim, poderá contribuir tanto no que se conhece a respeito do desenvolvimento infantil e do adolescente, como também do impacto dessas vivências na fase adulta, especialmente no que diz respeito a identidade desses sujeitos para se posicionarem no mundo. Para tanto, a coleta de dados privilegiará a escuta não apenas do momento atual em que determinado indivíduo está, mas considerará sua linha do tempo de

vida, dando foco para os momentos e experiências que forem pertinentes e importantes para a participante.

Assim, busca-se contribuir na ampliação no que se conhece a respeito de tal temática e não apenas falar da história do passado, mas também em como tal indivíduo pode (ou não) ressignificar suas experiências, rumo à maturidade, vivenciando-a do modo mais saudável possível. Além disso, o instigar de outros pesquisadores que, de alguma forma, se identifiquem com o tema, poderá ampliar os estudos e as pesquisas nessa área.

No âmbito da leitura psicológica, é também interessante pontuar a dimensão da consideração pela subjetividade de cada sujeito pesquisado. Entendendo que um indivíduo não nasce pronto, mas é constituído ao longo de suas experiências, tanto no que diz respeito às pessoas que lhe cercam, como também das práticas em que está inserido. Cada indivíduo é único em sua experiência e, se bem resolvido em sua história, poderá desenvolver-se de maneira plena, de forma a contribuir ativamente nos ambientes em que está inserido.

Entende-se, também, que a pesquisa aqui proposta terá uma relevância social importante, no que diz respeito à compreensão de processos de formação social, uma vez que não se entende a questão identitária de maneira isolada. O sujeito faz parte de um todo complexo social e o reflexo no ambiente em que está inserido não por ser dissociado de sua própria concepção e percepção do eu.

### **1.5 Organização do Pesquisa**

A pesquisa aqui apresentada está organizada da seguinte forma: revisão de literatura com a apresentação dos autores que trouxeram aspectos da constituição identitária considerando a Teoria do Desenvolvimento Psicossocial; a Psicologia do Desenvolvimento – adolescência, vida adulta e velhice; Identidade cultural e coletividade; Identidade pessoal e coletiva; Liqueidez das relações e Pertencimento; Fenomenologia e essência; Essência e ser-aí nas questões identitárias; e Sentido de vida. Além disso, apresentará na sequência um panorama das pesquisas, destacando as Identidades em relação: conexões e ambientes; Identidades, gerações e referenciais; Identidade feminina; e Impactos identitários femininos na pandemia.

Na sequência, será apresentado o Percurso Metodológico, traçando os caminhos pelos quais a pesquisa foi conduzida: Delineamento do caminho da pesquisa; Tipo de Pesquisa; Jovens egressas e seus referenciais em foco; Instrumentos e encontros de compreensão das identidades; Caminhos para compreensão da percepção das participantes; Procedimentos para perceber o reflexo das percepções identitárias.

Posteriormente, os resultados da coleta de dados serão apresentados juntamente com a análise (Triangulação de dados e Análise de Giorgi). Por fim, serão apresentadas as considerações finais com proposição de novas pesquisas e aprofundamentos na temática.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

Ao se investigar a respeito da temática da identidade de jovens adultas e o impacto de um cenário pandêmico no desenvolvimento de suas identidades pessoais, pensou-se em um percurso que pudesse visitar, ainda que brevemente, aspectos da história do desenvolvimento humano, com foco no final dos anos da adolescência e ingresso na fase adulta, na qual as participantes da pesquisa em questão estão situadas. A partir disso, se pensou em abordar as próprias crises identitárias que envolvem não apenas aspectos do desenvolvimento biológico, físico ou emocional, mas que contemplam o social e a cultura na qual as jovens em estudo estão inseridas. Na continuidade, ainda, serão observados aspectos do ser-aí, na expressão de sua essência e identidade no mundo, a fim de dar subsídios para uma análise, tal como proposta nesta pesquisa, que traga uma maior compreensão do fenômeno aqui experienciado.

### 2.1 Referencial teórico

#### 2.1.1 O ato de se desenvolver como pessoa humana

Desenvolvimento. Uma palavra que, em sua própria fonética, carrega uma impressão de continuidade. O ser humano começa seu desenvolvimento logo após sua concepção, quando acontece a união de dois gametas distintos que, na sequência, sofrerão diferentes modificações para, então, estar pronto para o nascimento. Mas ainda em desenvolvimento. O verbo do qual se deriva tal palavra – desenvolver – quer dizer, dentre alguns dos significados do verbo:

Fazer passar ou passar por um processo de crescimento, de evolução por alterações sucessivas, de um estágio menos perfeito a um mais perfeito ou mais altamente organizado; fazer progredir ou progredir, fazer aumentar ou aumentar a capacidade ou possibilidade de. Expandir(-se), aperfeiçoar(-se) (MICHAELIS, 2019).

Tais significados levam a uma ideia sobre o processo pelo qual um indivíduo passa ao longo de sua história, em um desenrolar profundo e complexo, que envolve dimensões, físicas, cognitivas, emocionais e espirituais, “[...] de um estágio menos perfeito a um mais perfeito [...]” (MICHAELIS, 2019).

Ao se falar, então, sobre o desenvolvimento humano, diferentes focos poderiam ser alvos da escrita, uma vez que cada parte que compõe a constituição humana é extremamente complexa. Contudo, para o estudo aqui proposto, tem-se a teoria do desenvolvimento psicossocial de Erik Erikson (1998) como um importante ponto de partida. Nela, Erikson aponta

oito estágios que acontecem ao longo do desenvolvimento de uma pessoa, cada um deles envolvendo a resolução de uma crise: confiança *versus* desconfiança; autonomia *versus* vergonha e dúvida; iniciativa *versus* culpa; diligência *versus* inferioridade; identidade *versus* confusão de identidade; intimidade *versus* isolamento; generatividade *versus* estagnação; integridade *versus* desespero (CARPIGIANI, 2010).

Até os dois anos de idade, o bebê viveria a fase chamada de confiança *versus* desconfiança, visto que a relação de cuidado estabelecida com a mãe dará ao bebê condições para aprender a confiar, o que oferecerá uma base sólida para o seu desenvolvimento (ERIKSON, 1998).

O segundo estágio proposto por Erikson (1998) é: autonomia *versus* vergonha e dúvida. Em tal fase, que acontece aproximadamente entre um ano e meio a três anos, a criança consegue se comportar de forma mais autônoma por sua coordenação e musculaturas mais firmes, mas precisará de um contorno parental para ajudá-la a lidar com as frustrações de suas experimentações não bem-sucedidas (CARPIGIANI, 2010).

Crianças na idade pré-escolar, com idade aproximada entre 3 a 6 anos, estão inscritas no terceiro estágio, denominado: iniciativa *versus* culpa. Existem sentimentos que entram em conflito na relação delas consigo mesmas e por um lado tem-se o impulso por planejar e executar atividade e, de outro, as crises de consciência relacionadas a esses planejamentos. Vê-se aqui a necessidade de aprovação social pelo que fazem.

O quarto estágio proposto pelo autor (ERIKSON, 1998), com idade aproximada entre 6 a 12 anos, é o denominado atividade *versus* inferioridade: um momento em que se tem a necessidade de exercer um controle maior sobre sua imaginação para dedicar maior atenção à educação formal. Contudo, quando a criança não consegue dominar as tarefas propostas por professores, pais e amigos, um sentimento de inferioridade pode surgir (CARPIGIANI, 2010).

O estágio proposto a seguir, o qual tem início aproximado a partir dos 12 anos, é como uma revisão dos anteriores, que acontece justamente na fase em que as protagonistas da pesquisa aqui proposta estão inseridas, ou, melhor dizendo, estão de passagem. A crise aqui pontuada por Erikson (1998) é chamada de identidade *versus* confusão de papéis e entende-se que as possíveis identificações que se faz ao longo dos processos anteriores possibilitam ao ser em desenvolvimento o fortalecimento de sua identidade para atuação no mundo. “O sentimento de identidade do ego, então firma a certeza de que coerência e continuidade interiores elaboradas no passado alicerçam e equivalem à coerência e à continuidade do próprio significado de si mesmo para a cultura [...]” (CARPIGIANI, 2010, p. 28).

Essa crise que Erikson (1998) diz envolver uma confusão de papéis é parte de um processo de conquista da identidade. A ideia de crise propõe uma resolução de cada etapa e, nessa aqui pontuada, uma nova oportunidade para olhar e lidar com sentimentos de desconfiança, vergonha e culpa, inferioridade e competência. Sendo assim, a conquista e o avanço no lidar com tais conceitos, por assim dizer, trará segurança para o ingresso na vida adulta. A virtude aqui pontuada por Erikson (1998), com a resolução da crise da quinta idade, seria a fidelidade, que poderia estar vinculada tanto a si mesmo quanto também aos outros – partindo do individual para o coletivo, sendo que a própria conquista e fortalecimento do individual não acontece individualmente, mas socialmente, na coletividade.

Além dos aspectos do social, o adolescente passará nesse momento por intensas mudanças físicas, o que, a cada dia que passa, ocorrem mais cedo (GRIFFA, 2011; PAPALIA, 2000). Uma questão importante pode ser apontada aqui: como dar conta de corpos “maduros” com um emocional ainda imaturo, por assim dizer? As mudanças físicas parecem levar o indivíduo a se cobrar mais sobre sua maturidade e “entrada no mundo adulto” (GRIFFA, 2011).

No período em que o ritmo das mudanças físicas deixa de ser intenso, o adolescente começa a buscar mais intensamente por seus grupos, distanciando-se afetivamente da família e, na tentativa de se tornar independente, expressões de rebeldia contra os pais e outras autoridades podem aparecer (ABERASTURY, 1981; GRIFFA, 2011). Ainda que haja um distanciamento das figuras de autoridade para que o indivíduo possa se diferenciar, é interessante perceber o quanto as referências dessas mesmas figuras terão influência na formação identitária desses jovens.

Mas é interessante perceber que uma fidelidade notável por seus grupos e seus ideais persistem no tempo, revelando também uma forte preocupação ética e apego aos valores que construiu (ABERASTURY, 1981; GRIFFA, 2011). Para a jovem nessa faixa etária, o sentimento de pertencimento ao grupo coloca-se como algo tão relevante, então, para a sua própria constituição enquanto pessoa. É comum ver jovens aliançados em grupos específicos de interesse, inicialmente mais polarizados, por assim dizer, refletindo a própria imaturidade da fase adolescente.

O adolescente busca um lugar de pertencimento, sentido e propósito em sua vida. Isso, talvez, possa explicar sua intensa angústia na descoberta de uma profissão, tentando equilibrar, pelo menos, dois pratos na balança: a necessidade de encontrar propósito e a expectativa externa de passar em uma faculdade de alto padrão, que parece se configurar como sinônimo de um bom emprego e um bom salário (GRIFFA, 2011), o que não se configura como a realidade de todos os jovens brasileiros dada a grande diferença na distribuição de renda.

O entendimento de seu propósito de vida apresenta-se, de fato, como algo muito significativo para a jovem nessa faixa etária. A possibilidade de olhar para a continuidade de sua própria história com expectativas altas sobre seu futuro revela o brilho nos olhos e o vigor tão notável em indivíduos nessa faixa etária. Foi esse brilho ofuscado durante o período pandêmico?

E, então, depois de tantas mudanças e tentativas de superar suas crises psicossociais, tal como proposto por Erikson (1998) como também de seu próprio desenvolvimento físico e emocional, o indivíduo chega ao momento final de sua adolescência que o transicionará para a vida adulta. Porém, o final da adolescência é difícil de ser definido de forma precisa. Martins (2020) traz a reflexão de que, corroborando com essa dificuldade de estabelecer seu término, a adolescência é uma construção histórica dessa sociedade e, além disso, define que esse período se configura como uma idade escolar (MARTINS, 2020), como se a própria transição aqui estudada definisse o ingresso na vida adulta. Esse final, depende também, segundo Griffa (2011) de fatores como, por exemplo, a inserção desse indivíduo no mundo do trabalho e uma maior independência dos pais. Esse é o momento em que o adolescente tomará sua decisão vocacional, o que demandará dele maturidade uma vez que, ainda que receba auxílio de outras pessoas para escolher, será algo que dependerá dele. Contudo, pode acontecer do adolescente sofrer uma “imposição” dos pais, em relação a quem se percebe certo distanciamento, para obrigatoriamente escolher uma determinada profissão, algo que pode ser danoso para o indivíduo, pois, se não se sentir satisfeito na profissão escolhida, além de frustrado poderá colocar a responsabilidade de sua escolha no outro, o que poderá ser um modelo de conduta para outras dimensões da vida. Assim, o que realmente pode ser valioso nesse momento de decisão é conduzir o adolescente, ajudando-o a perceber suas aptidões e talentos, além de um conhecimento seguro sobre as áreas de formação e desenvolvimento do autoconhecimento. Essa, então, é

[...] uma fase de consolidação e ensaio de modos de vida e de relacionamento com os demais. O adolescente vai enfrentá-la dependendo de como era e o que conseguiu na etapa anterior, recuperando a calma e o equilíbrio; prevalece, então, uma afirmação positiva de si mesmo. Ele já conhece suas possibilidades e limitações, o que favorece a aquisição de uma consciência de responsabilidade de uma relação com o próprio futuro (GRIFFA, 2011, p.20).

É também esperado que, nessa fase, o jovem mostre maior rebeldia no que diz respeito ao relacionamento com autoridades em geral. Então, as regras podem ser questionadas e

contestadas, “[...] o que é necessário para o desenvolvimento da sua identidade.” (WAGNER e cols. 2005, p. 277).

Após a fase da adolescência, na teoria de Erikson (1998), tem-se o conflito intimidade *versus* isolamento, momento no qual o grupo continua tendo importância no desenvolvimento daquela pessoa, contudo, não mais nos moldes adolescentes de vivência grupal. O jovem-adulto aprenderá a relacionar-se com o outro, mas sem perder a ideia de sua própria essência e identidade. Então, ele se relaciona com real intimidade, mas também consegue ser ele mesmo, ainda que sem a afirmação direta do outro, expressando afeto e carinho e sentindo-se “[...] suficientemente seguro a respeito de si mesmo, para que possa tolerar e mesmo gostar de ser quem ele é” (GALLATIN, 1975, p. 204). Existe uma beleza tão significativa nessa troca, por assim dizer, de percepções do ser em desenvolvimento, como uma dança: primeiro ele se “afasta” para se perceber (adolescência) e, posteriormente e de modo ritmado, aproxima-se com real intimidade. Aqui, então, as figuras de referência podem ganhar novos contornos. Como reflexo de um espelho, se pode olhar para alguém e ser inspirado para ser e responder a pergunta sobre sua própria identidade.

Ainda que alguém se torne adulto, é importante não se perder de vista o fato de que ainda está em desenvolvimento. Estudar o “ser adulto” é algo recente, de certa forma. “É importante continuar as pesquisas sobre [...] o conceito e as vivências da vida madura, o condicionamento cultural na idade adulta, a importância do trabalho, do tempo livre e da família na vida adulta, além de considerar as mudanças físicas próprias desse período.” (GRIFFA, 2011).

A autora Griffa (2011) propõe uma divisão dos estágios que compõem a fase adulta do ciclo de vida humano: juventude ou segunda adolescência (18 a 25 anos); vida adulta jovem ou precoce (25 a 30 anos); vida adulta média, amadurecimento adulto, crise da meia-idade (30 a 50 anos); e vida adulta tardia ou segunda vida adulta (50 a 65 anos). Para a pesquisa aqui proposta, há um interesse em aprofundar o entendimento das características da primeira fase descrita por Griffa (2011): juventude. Esse estágio seria como uma passagem, um período mesmo de transição entre a adolescência e a vida adulta, momento em que o jovem precisará levar em conta a sociedade e suas demandas. Uma maior autonomia e responsabilidade são atributos esperados nessa fase. As estruturas morais e intelectuais desse jovem estão em seu auge, com maior estabilidade na dimensão afetiva. Aqui, de fato, há uma entrada efetiva na vida social e uma possível experiência no ambiente de trabalho ou mesmo na faculdade. Tais elementos não são comuns a todos os que vivenciam essa fase, sendo postergados em alguns casos “[...] devido às exigências e normas culturais contemporâneas, prolongando-se assim a

dependência familiar e favorecendo-se nos jovens [...], as flutuações afetivas, a falta de experiências vitais, a tendência a idealizar (GRIFFA, 2011, p. 63).

Nesse momento, também pode ter início o processo de modelar um projeto de vida, se até então não houve tal empreitada, compreendendo com mais maturidade sua vocação. Importantes escolhas acontecem, agora mais maduros para tolerar o que pode ser realizado, a seu tempo, ainda que se frustrem e precisem recalcular rotas. Essa também é a fase em que o jovem possui força, energia e resistência, o que faz com que doenças sejam menos frequentes, sendo que as maiores causas de morte nessa idade acontecem por acidentes e violência. Pode-se dizer que existe uma menor autorreflexão e dedicação a atividades individuais nessa fase (GRIFFA, 2011).

Um ímpeto de se impor pode ser notado nessa fase, com a expressão crescente do desejo de expandir-se: “[...] a pessoa nessa faixa etária deseja o êxito e a ascensão social, com predomínio de uma atitude otimista. O indivíduo preocupa-se em aproveitar as possibilidades de realização pessoal.” (GRIFFA, 2011, p. 64).

Até aqui, então, esse ser em formação – a adolescente que está tomando contornos de uma jovem adulta – passará por diferentes crises e vivências que a impulsionará para responder cada vez mais clara e audivelmente no mundo a pergunta sobre sua própria identidade. Ela, nesse processo, fará uma revisão de aspectos da sua vida, desde a infância, para definir-se como uma adulta. Fica evidente, aqui, a ideia de que ela não se formará como pessoa humana sozinha, há que se olhar para o contexto social que a envolve.

### **2.1.2 O conceito de identidade na sociedade**

Stuart Hall (2006) constrói uma análise a respeito do conceito de identidade cultural, trazendo para a cena os processos que, ao longo da história, foram desenhando um sujeito pós-moderno, dando base para o entendimento da importância do social e cultural na constituição das participantes da pesquisa. Segundo o autor, uma importante ideia a respeito do conceito de identidade moderna é a de que existe nela um deslocamento e uma fragmentação (HALL, 2006). Tal fato se pode perceber como um todo na leitura social, uma vez que não apenas a identidade, mas outras dimensões humanas e do relacionamento em sociedade encontram-se no mesmo estado. E no que isso implica? Implica, dentre outros fatores, nesse entendimento individual do humano. Existem fatores intrínsecos e próprios de cada um com respeito às suas personalidades e modos de se comportar, mas, é inegável a importância do coletivo na formação humana.

Sendo assim, conforme o autor aponta, não seria possível se pensar a constituição da identidade sem levar em conta as diferentes dimensões que circundam os seres: não fragmentados, mas íntegros.

Nas palavras de Zygmund Bauman (2005), as identidades estão em diluição, sem consistência, sendo que algumas partes dessa constituição são nossas e outras são lançadas por quem está a nossa volta e é importante tomar cuidado para proteger o que é nosso do que é lançado pelo outro. Hall (2006) diria que a identidade é definida a partir da história e não da biologia. Contudo, sempre haverá um movimento em que se pode incorporar o que é do outro.

Trazendo um contexto histórico mais específico, Hall (2006) aponta que, desde o final do século XX, mudanças estruturais na sociedade têm acontecido, o que está, invariavelmente, fragmentando “[...] as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, tinham nos fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais.” (HALL, 2006, p. 9). Tais transformações aqui apontadas também trazem transformações significativas na constituição das identidades pessoais. Esses fragmentos identitários trazem uma instabilidade sobre saber quem o sujeito é, ideia chamada por Hall de deslocamento ou descentração do sujeito (HALL, 2006). “Esse duplo deslocamento – descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos – constitui uma ‘crise de identidade’ para o indivíduo” (HALL, 2006, p. 9). Aqui, novamente, a ideia de crise, sobre uma perspectiva diferente, num caráter de dúvida e incerteza.

Três concepções de identidade são apontadas no percurso que Hall descreve em seu livro “A identidade cultural na pós-modernidade” (2006): identidade do sujeito do Iluminismo; identidade do sujeito sociológico; e identidade do sujeito pós-moderno. Segundo ele, o sujeito do Iluminismo era alguém dotado de razão e consciência, unificado, com um núcleo interior que surgia em seu nascimento e se desenvolvia ao longo do tempo, contudo fazendo-o permanecer o mesmo em essência ao longo de sua existência (HALL, 2006). “O centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa.” (HALL, 2006, p. 11).

Já a ideia de um sujeito sociológico trazia maior complexidade a partir do contexto moderno do mundo. Aquele núcleo anteriormente citado é entendido como não sendo autossuficiente, numa perspectiva mais individualista e fragmentada. O sujeito aqui descrito seria formado nas relações, sendo essa mediação da cultura a partir do outro a maneira pela qual a identidade seria constituída. A identidade se forma na interação com a sociedade, em uma concepção interativa, pois “O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o ‘eu real’, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais ‘exteriores’ e as identidades que esses mundos oferecem.” (HALL, 2006, p. 11).

No processo histórico até aqui apontado, o sujeito sai de uma unificação e rumo a uma fragmentação, pois não é composto por apenas uma identidade em si, mas por algumas delas que, inclusive, podem ser contraditórias e não-resolvidas. Em virtude das mudanças nas estruturas e instituições sociais, acontece um colapso nessa questão identitária. Até mesmo o processo de identificação, no qual o ser humano se projeta em identidades culturais, ganhou caráter de não durabilidade, sendo variável e problemático. Foi exatamente esse processo que produziu o sujeito pós-moderno, sem uma identidade fixa e essencial (HALL, 2006).

Uma interessante reflexão, nesse ponto, diz respeito a esse processo de identificação. Para encontrar sua própria identidade, a pessoa se projeta para fora de si. Acontece que nas sociedades modernas, nas quais estão inseridos, há uma rapidez muito grande nas mudanças e, por isso, em muito pouco tempo, sobre o que se projetou antes não existe mais, ou não da mesma forma. Esses referenciais de identificação, importantes nessa construção, estão cada vez mais instáveis e, então, de que modo se pode calcular o impacto dessa fluidez na formação identitária rumo à vida adulta na qual há que se considerar a importância da projeção identificatória? “[...] à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente.” (HALL, 2006, p. 13)

Bauman, ao falar da época chamada por ele de líquido-moderna sobre a qual fundamenta a sociedade atual, versa a respeito da ideia de fragmentação, já citada por Hall (2006), chamando essas partes de mal coordenadas e de conexão frágil. Isso pode levar uma pessoa a ter dificuldade em relação à consistência, continuidade e coerência de sua própria identidade. As pessoas estão cercadas de diversas ideias e princípios nos diferentes ambientes a que se expõe e, por isso encontram dificuldade nessas três dimensões (BAUMAN, 2005).

A ideia de identidade, então, teria surgido a partir do que Bauman chamou de crise de pertencimento, buscando transpor o que alguém deve ser e aquilo que ele realmente é (BAUMAN, 2005).

A percepção de pertencimento, assim como apontada anteriormente por Bauman (2005) mostra-se como de grande importância para o adolescente e jovem adulto, por isso, a preocupação por aprofundar um pouco mais tal dimensão aqui no estudo proposto. *Pertinere* é o termo latim que dá origem à palavra pertencer, que significa “ser propriedade de”. Associando tal ideia ao sentimento de pertencimento, a identificação pessoal de alguém ao ambiente ao qual se sente pertencente entra em cena. Essa identificação pode tomar um sentido amplo – um todo social – mas também pode estar restrito a grupos ou subgrupos a que alguém faz parte. Aqui,

abordar algumas noções sobre o pertencimento parece ser algo válido para o alinhavar das ideias anteriormente descritas. Mourão (2006) ajuda na reflexão a respeito do sentimento de pertencimento vivenciado em sociedade “[...] temos que pensar o pertencimento ao *oikos* e ao *socius* naquilo que lhe é inerentemente específico, ou seja, na condição propriamente humana de nossa identidade cultural” (MOURÃO, 2006).

Mourão (2006) traz a complexidade e amplitude do processo que envolve a vivência daquele que constrói uma realidade cultural dentro de um universo social, consciente da sua condição de ser humano, que precisa de um ambiente do qual retira os objetos de produção e que é também parte estrutural da realidade social. A noção de pertencimento trazida pela autora está ligada a uma noção de consciência ativa das relações no ambiente a que se pertence. Uma dificuldade para alcançar tal consciência seria

[...] A ideologia individualista da cultura industrial capitalista moderna construiu uma representação da pessoa humana como um ser mecânico, desenraizado e desligado de seu contexto, que desconhece as relações que o tornam humano e ignora tudo que não esteja direta e imediatamente vinculado ao seu próprio interesse e bem-estar. [...] (MOURÃO, 2006, p.1).

A noção de pertencimento atinge o que pode ser chamado de uma consciência de si ou, segundo Adorno (1995), uma “consciência esclarecida”. A capacidade que cada pessoa tem de se ver pertencente a um todo social interfere em suas subjetividades e, também, na possibilidade de se ver como alguém cuja ação é produtora de história no meio em que está inserida. E, sendo produtora de história, se poderia aproximar a ideia trazida por Paul Ricouer (1913-2005) na possibilidade de, a partir da narrativa de sua própria história, reconhecer-se e construir sua própria identidade (CORÁ *et al.*, 2011). A maneira pela qual se pode enxergar as relações de pertencimento de um grupo não podem estar desconectadas do todo social.

Assim, a identidade está muito interrelacionada com a dimensão social, ainda que esta última esteja ancorada em valores e conceitos predeterminados e sem possibilidade aparente de negociação – inflexíveis. Contudo, caso essas âncoras sociais sejam perdidas, a identificação surge como uma importante forma de alguém lidar com essa soltura, por assim dizer (BAUMAN, 2005). Para se pertencer a algum grupo, alguém, desesperadamente, parece precisar se identificar, mesmo inflexivelmente, para sentir-se parte. Isso parece fazer parte do humano. A não consistência, continuidade e coerência, então, fazem crescer no ser humano um sentimento de insegurança.

Essa busca por identidade, segundo Bauman, vem, então, de um desejo por segurança. O que pode provocar uma ansiedade é o fato de não se ter um apoio identitário – de

identificação. Mas, em um paradoxo, “Em nossa época líquido-moderna, em que o indivíduo livremente flutuante, desimpedido, é o herói popular, ‘estar fixo’ – ser ‘identificado’ de modo inflexível e sem alternativa – é algo cada vez mais malvisto” (BAUMAN, 2005, p. 35). É como se a ideia, tão esperada e ansiada de pertencimento, fosse, até mesmo, perigosa. E, então, o conceito se adequa a realidade de fluidez na liquidez moderna, escorrendo pelas mãos e trazendo insegurança na formação identitária das pessoas.

É importante salientar aqui algo sobre o que discorreu Bauman no que diz respeito à identificação como um conceito poderoso para a estratificação social, como se, de modo polarizado, a hierarquia global pudesse pessoalmente escolher, constituir e desarticular identidades, enquanto que no outro pólo estivessem aquelas pessoas que não tiveram a possibilidade de escolha, constituição e articulação de suas próprias identidades, tendo estas como impostas a aplicadas por outros, “Identidades que estereotipam, humilham, desumanizam, estigmatizam [...]” (BAUMAN, 2005, p. 44).

Bauman também traz uma interessante percepção da liquidez moderna ao falar sobre os aparatos eletrônicos de comunicação, por meio dos quais as pessoas “se relacionam”. Pode-se verificar que, atualmente, a introspecção está em extinção no comportamento das pessoas, na medida em que essas apresentam dificuldade em ficar a sós com seus pensamentos – o que poderia ser um importante espaço de autorreflexão de suas identidades – para ficarem absortas em olhar para seus celulares à espera de que alguma mensagem chegue que evidencie que para alguém, em algum lugar, suas vidas importam (BAUMAN, 2005). Novamente, o sentimento de pertencimento surge como uma necessidade humana, mas é interessante notar que nessa ausência de reflexão, a própria pessoa não consegue estabelecer algo menos líquido como vínculo relacional. Dizer que, ultimamente, não se tem a aprendizagem sobre o relacionar-se seria, talvez, relevante nesse ponto, pois se Bauman já trouxera tais percepções a respeito dos aparatos eletrônicos como mediadores dos relacionamentos, notando dificuldade nessa dimensão, o que se poderia dizer sobre tal questão às jovens da geração Z frente à grande quantidade de aplicativos e redes sociais que existem para se relacionar com o mundo?

Uma tentativa de explicar tal percepção seria a impressão de que o relacionamento virtual poderia trazer proximidade. Bauman (2005) aponta que a proximidade física poderia ser confundida com a proximidade espiritual, ao falar de que, antigamente, mesmo sem o advento dos celulares ou outras tecnologias do tipo, se poderiam estabelecer, de maneira contextualizada, “conversas de elevador”, um relacionamento superficial que pudesse encenar e tentar trazer uma ilusão de proximidade. Seria isso também aplicável à tecnologia remota?

Bauman, referindo-se aos estratagemas do que Goffman (1963) chamou de “desatenção civil”, que seria os sinais que alguém revelava sobre o desejo de não querer se envolver, não querer uma profundidade relacional, faz a diferenciação do quesito na sociedade moderna, uma vez que hoje, liquidamente, as identidades estão em movimento (BAUMAN, 2005), mas não apenas no que diz respeito ao caráter de desenvolvimento identitário, já descrito aqui. Esse movimento envolve uma velocidade nas mudanças, quase que como aquelas atualizações frequentes dos aplicativos móveis, com o acréscimo de que, mesmo buscando identificar-se intensamente com um grupo isso seja por tempo limitado – num caráter, novamente, de uma não profundidade. E isso, novamente, contribui na explicação – ou tentativa de – sobre a dificuldade da consistência, continuidade e coerência. Aqui, nessa liquidez moderna, o choque entre a proximidade física e espiritual deixa de existir.

O caráter altamente veloz das mudanças pode levar o indivíduo a uma desconfiança dessas referências e relacionamentos, uma vez que, no intenso movimento, elas deixam de ser duráveis. Assim, as relações virtualmente mediadas são fugazes e não têm a capacidade de trazer o sentimento reconfortante do pertencimento, do nós (BAUMAN, 2005). Parece que as pessoas estão perdendo a capacidade de se relacionarem fora das telas, com pessoas reais, algo extremamente importante de se pensar dada a situação pandêmica atual, pois as instâncias virtuais trazem uma impressão ilusória de intimidade que, efetivamente poderia ser chamado do lugar das trocas realmente significativas para a constituição identitária. Comunidades virtuais, segundo Bauman, não podem, substancialmente, dar base para a identidade pessoal, tornando mais difícil a tarefa de se chegar a um acordo com o próprio eu (BAUMAN, 2005).

### **2.1.3 Essência na identidade humana**

Falar sobre essência é uma empreitada ousada e profunda, distante aparentemente de noções cartesianas, pois “[...] a essência da pre-sença está fundada em sua existência. Para que possa ser uma constituição essencial da pre-sença, o ‘eu’ deve ser interpretado existencialmente” (HEIDEGGER, 2005, p. 168). Então, a ideia de essência aqui descrita quer expressar o entendimento daquilo que dá sentido à existência do *Dasein* – ser-aí – da pessoa.

As vivências que alguém experimenta não têm “[...] apenas, um significado em si mesmas, mas adquirem um sentido para quem as experiencia, que se encontra relacionado à sua própria maneira de existir.” (FORGUIERI, 2002, p. 58). Cada pessoa confere sentido sobre o que experimenta, de modo íntimo e único. Assim, pensou-se a partir da perspectiva

fenomenológica para contemplar um assunto tão profundo, íntimo e próprio da interpretação e significação de cada pessoa.

A Fenomenologia nasceu a partir da Filosofia, buscando ser um método que “[...] possibilitasse chegar à essência do próprio conhecimento.” (FORGUIERI, 2002, p. 59). O movimento fenomenológico teve início com a preocupação de Edmund Husserl de trazer, com rigor, uma fundamentação para que o conhecimento do mundo fosse acessível, buscando “[...] conhecer seus objetos de estudo a partir de uma nova atitude, a ‘atitude fenomenológica’” (EWALD, 2008, p. 150). Essa atitude fenomenológica acabou por se tornar um dos princípios da Fenomenologia, unindo pesquisadores, como uma ontologia, conforme declarado por Husserl (EWALD, 2008). Na continuidade da história, um leitor da obra husserliana, emerge e seu pensamento norteará muito da pesquisa aqui proposta: Heidegger. Ele estudará o que ficou conhecido como ontologia do Ser.

O interessante modo de expressar sua busca pelo entendimento do significado da existência humana em Heidegger já chama a atenção pela própria forma como ele dá nome ao ser humano. Ele não o nomeia apenas como ser, alguém isolado e lançado no mundo. Sim, ele é alguém lançado no mundo, mas lançado para estar em um modo de interação. Então, pensar a existência a partir do ser-com é uma perspectiva muito peculiar e propícia para a conversa até aqui estabelecida. O *Daisen* é um ser-com, lançado no mundo, em relação com outros entes, seja eles coisas ou pessoas. Ele não existe, por assim dizer, por si só. Ele está em relação e é afetado pelo mundo que o circunda. É um ser-no-mundo, um ser-com os outros (HEIDEGGER, 2005).

O uso do hífen, como em “ser-com” e “ser-no-mundo”, se dá por conta da compreensão da relação e intencionalidade que envolvem essa análise do fenômeno da existência do ser, suas relações intrínsecas. Para se perceber os fenômenos é necessária a consciência, o que, de certa forma, trata-se de uma característica tão própria do *Daisen*. E é a partir da consciência que se constroem significados.

Para Heidegger, o *Daisen* só conseguirá compreender a si próprio quando olhar para o mundo em que foi lançado. Esse mundo é denominado por ele como aquele que é habitado pelos entes – coisas e pessoas. Assim, há uma inseparabilidade entre ser e o mundo. Por isso, o *Dasein* é um ser-no-mundo. Na leitura aqui estabelecida sobre jovens, cada uma delas poderia ser lida como um *Dasein* e cada parte do mundo que as cerca está, então, inseparavelmente conectado e o sentido de seu ser-com só será encontrado pensando-se no mundo circundante e dos entes que nele habitam (HEIDEGGER, 2005).

Heidegger não vai fazer uso do termo identidade, mas tal ideia, conforme proposta aqui, pode ser bem representada pela expressão do “ser si-mesmo”. E o ser si-mesmo está profundamente relacionado a cotidianidade experienciada pelo ser-com (HEIDEGGER, 2005). Ou seja, ser si-mesmo, na construção de sua própria identidade, se reflete na e a partir da relação com o outro, contemplando uma perspectiva social e coletiva na construção identitária. “O modo cotidiano de ser no mundo compartilhado é o contexto em que o sujeito funda o ser-si mesmo.” (RIBEIRO, 2019, p. 33).

Isso posto não é uma garantia de que todo ser-com viverá plenamente e propriamente sua identidade. Cada pessoa carrega dentro de si a potencialidade de desenvolver sua própria identidade como marca no mundo: ser si-mesmo, ser quem foi criado para ser. Contudo, a impropriedade do ser pode ser uma escolha desse ser-com, na medida em que ao invés de desenvolver potencialmente sua identidade, pode esquivar-se de ser si-mesmo (RIBEIRO, 2019). “Sempre existe o risco do *Dasein* se manifestar como não-eu; sempre existe o risco da perda de si-mesmo. [...] O sujeito da cotidianidade, que caiu no modo impróprio de ser, não reflete sobre si mesmo, apenas segue o fluxo imposto pelo modo de ser do mundo cotidiano.” (RIBEIRO, 2019, p. 33).

A impessoalidade habita dentro dessa construção, pois o prefixo dessa palavra – im – traduz-se como algo neutro no existir de alguém. A identidade se forma no coletivo, mas pode ser potencialmente expressa na personalidade de cada um. “O modo de ser do impessoal implica, portanto, no afastamento de si-mesmo e no nivelamento com os outros, promovendo a medianidade, que é o próprio caráter existencial do impessoal.” (RIBEIRO, 2019, p. 34). Assim, suprimindo o que é original de cada ser, todos são transformados e colocados no mesmo nível nessa existência. Heidegger chamará esses modos de ser do impessoal de público (HEIDEGGER, 2005).

Na crise identitária da formação de jovens adultos, bem se pode perceber um certo conflito exatamente dentro desse entendimento de ser próprio ou impróprio, ser quem potencialmente posso ser ou ser fruto das expectativas e fluxo imposto pelo cotidiano. Percebe-se uma necessidade de diferenciação do outro, tão evidente no distanciamento que esse ser faz com seus pais, aparentando até mesmo rebeldia, mas que na essência, pode revelar tal desejo de não ser o mesmo que o fluxo dita. Esse fluxo se parece com uma vivência talvez irrefletida de si mesmo e também, aparentemente, menor do que o ser si-mesmo, por assim dizer. Na cotidianidade, tomada pelo imediatismo, parece existir uma tendência a uma vivência irrefletida de ser si-mesmo. O *Dasein*, no mundo e com os entes desse, tem o anseio por encontrar a si mesmo, uma existência com significado (RIBEIRO, 2019). A resolução desse conflito

adolescente / jovem (e talvez até mesmo adulto) pode se revelar como uma expressão identitária própria de cada ser-com no mundo.

Nessa impessoalidade, ainda, é interessante perceber que a noção de responsabilidade fica a cargo de todos na medida em que, impessoalmente, se estabelecem julgamentos e decisões sem que alguém próprio assuma as consequências desses (RIBEIRO, 2019). Essa importante noção de responsabilidade, tão referendada para os adolescentes quando se fala de uma ponte para o mundo adulto, abre a possibilidade de um diálogo com Viktor Frankl (2008). Para o referido autor, entender o que ele chama de essência humana passa pela ideia de que esse ser em análise é alguém responsável perante sua própria existência. “De fato, a análise existencial interpreta a existência humana, em sua essência mais profunda, como ser-responsável e compreende a si própria como uma ‘análise dirigida ao ser-responsável’” (FRANKL, 2007, p. 13).

Frankl é o pai da Logoterapia. O sufixo da palavra é derivado do termo logos, uma palavra grega que significa sentido. Assim, a Logoterapia, também chamada Terceira Escola Vienense de Psicoterapia, está em busca do sentido da existência humana, mas não em si mesmo, uma vez que entende a importância de a própria pessoa buscar esse sentido. “Para a logoterapia, a busca de sentido na vida da pessoa é a principal força motivadora no ser humano” (FRANKL, 2008, p. 124).

Essa busca do próprio ser humano é chamada por Frankl de vontade de sentido, entendido como algo exclusivo e pessoal de alguém. Acredita-se que alguém é capaz de dar a vida por seus ideais e valores que trazem sentido a sua existência. É certo que essa busca pelo sentido de sua existência pode causar no ser humano certa tensão e crise interior ou invés de equilíbrio (FRANKL, 2008). Aqui, novamente, a ideia de crise como uma importante marca desse processo desenvolvimental da identidade, essência e sentido da vida. “[...] nada no mundo contribui tão efetivamente para a sobrevivência, mesmo nas piores condições, como saber que a vida da gente tem um sentido.” (FRANKL, 2008, p. 129).

O sentido da vida, então, passa por um aspecto muito próprio de alguém, não de modo genérico, mas se considerando de modo mais específico a vocação, missão ou propósito de alguém no mundo. Para Frankl, cada pessoa recebeu uma tarefa, em forma de missão, que precisa cumprir no mundo e é fundamental que não apenas o saiba, mas que também se posicione de maneira responsável para cumpri-la. É como se cada pessoa recebesse de seu próprio eu, de sua própria vida, uma pergunta sobre o sentido de sua existência “[...] e ela somente pode responder à vida respondendo por sua própria vida; à vida ela somente pode

responder sendo responsável. [...] a logoterapia vê na responsabilidade (responsibleness) a essência propriamente dita da existência humana.” (FRANKL, 2008, p. 133, 134).

Dentro dessa perspectiva terapêutica, o ser é estimulado a desenvolver uma plena consciência de sua própria responsabilidade perante o mundo. O próprio ser, então, é responsável por decidir como interpretará “[...] a tarefa de sua vida como sendo responsável perante a sociedade ou perante sua própria consciência.” (FRANKL, 2008, p. 134).

É interessante salientar que encontrar esse verdadeiro sentido de vida, a busca deve acontecer no mundo, para fora do ser, e não apenas dentro de si mesmo e sua própria psique, o que foi chamando por Frankl de autotranscendência da existência humana. O ser humano costuma sempre se dirigir para algo diferente de si mesmo – por isso fora de si – para se encontrar. Segundo Frankl “Quanto mais uma pessoa esquecer de si mesma – dedicando-se a servir uma causa ou a amar outra pessoa –, mais humana será e mais se realizará.” (FRANKL, 2008, p. 135).

Por fim, coloca-se aqui para uma interessante percepção trazida por Zygmund Bauman, quando indagado a partir da analogia de Benedetto Vecchi, que falou do conceito de identidade remetendo-se à formação de um quebra-cabeças. Bauman aponta para ser esse entendimento da formação da identidade algo apenas parcial. Quando se tem, de fato, um quebra-cabeças, tem-se uma imagem *a priori* que, ao longo do tempo será construída, mas que já é conhecida. Sim, construir a pintura ou imagem do que se chama identidade, assim como já apontado anteriormente, é um desafio complexo e talvez essa analogia possa ser importante para tal compreensão, pois, ainda que o fenômeno tenha peças de muitas dimensões, nem todas elas estão claras. O ser humano segue se desenvolvendo, o tempo todo e, nesse processo, sua identidade também vai ganhando contornos mais claros, ou, usando a analogia aqui comentada, transforma uma porção de peças a princípio desconexas em uma clara imagem que, possivelmente, se aproxime mais da resposta à pergunta: “quem sou eu?”.

## **2.2. Panorama das pesquisas sobre o tema estudado**

Partindo da delimitação do objeto de estudo da presente pesquisa, bem como do contexto e momento histórico no qual ele está situado – pandemia da Covid-19 – propõe-se aqui um olhar atento para pesquisas que se aproximassem dos temas que foram emergindo da problematização da temática aqui proposta: formação identitária em jovens egressas do Ensino Médio. Que tipo de perguntas e percepções emergem da pergunta sobre “Quem sou eu?”.

Assim, será aqui proposta uma investigação de trabalhos que compartilham da temática e das perguntas da pesquisa em questão.

Para tanto, foram utilizadas as plataformas: Biblioteca Digital de Artigos, Teses e Dissertações (BDTD); *Scientific Electronic Library Online* (SciELO); e Google Acadêmico. A busca em tais plataformas foi realizada a partir de alguns descritores – Identidade e Ensino Médio; Saúde Mental e Pandemia; Universitárias e Pandemia; Identidade Feminina –, utilizando, inicialmente, a baliza cronológica de cinco anos (2016 a 2021).

<i>Descritores</i>	<i>BDTD</i>	<i>SciELO</i>	<i>Google Acadêmico</i>
Identidade e Ensino Médio	566 teses	15 periódicos	42.500 resultados
Saúde Mental e Pandemia	107 teses	128 periódicos	16.600 resultados
Universitárias e Pandemia	20 teses	2 periódicos	15.800 resultados
Identidade Feminina	862 teses	23 periódicos	15.500 resultados

**Quadro 2:** Quantitativo de pesquisas encontradas nos bancos de dados.

**Fonte:** a autora.

Diante dos resultados, inicialmente, foi realizada uma leitura dos títulos como um primeiro filtro. Após esse primeiro crivo dos títulos, foi realizada a leitura dos resumos conforme a ordem de relevância das plataformas, a fim de encontrar conteúdo para responder as perguntas da pesquisa.

E, diante das temáticas e leituras no processo de construção da pesquisa, selecionou-se de todos esses resultados aqueles com maior relevância sobre o objeto de pesquisa aqui abordado. Abaixo serão elencados as principais teses e os artigos que, a partir das bases de dados, foram considerados relevantes para o estudo.

TESES					
Nº	TÍTULO	CONCEITOS RELEVANTES PARA O ESTUDO	AUTORES	BASE DE DADOS	ANO
1	Ser menina: um olhar bioecológico para o gênero feminino na infância e na adolescência	Teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner (perspectiva na constituição feminina).	OLIVEIRA, Milady da Silva.	BDTD	2016
2	Pequenas empresas e grandes mulheres: Trajetórias profissionais de empreendedoras	Características das gerações Baby Boomer, X, Y e Z.	GUIA, Paula Ferreira do Amaral.	Google Acadêmico (Repositório – UNITAU)	2019
3	Políticas Educacionais e Ensino Médio: O Exame Nacional do Ensino Médio em xeque!	Políticas públicas no Ensino Médio e foco em questões e	HUNDERMARCK, Bruno Sarturi	BDTD	2017

		debates a respeito do ENEM.			
4	Enem e o percurso histórico do conceito de avaliação: implicações das e para as políticas educacionais	Discussão sobre histórico do ENEM e as políticas públicas a partir dele.	BRAVO, Maria Helena de Aguiar.	BDTD	2017
5	Significações de futuro profissional para estudantes do ensino médio de diferentes classes sociais residentes em municípios com ofertas de formação profissional desiguais.	Processo de escolha e desenho de carreira futura na transição da adolescência para a fase adulta	PERDIGÃO, Solange Alves	BDTD	2019
6	A geração Z e suas respostas comportamental e emotiva nas redes sociais virtuais.	Características da geração Z (comparação com gerações Baby Boomer, X e Y).	MUSSIO, Rogéria Albertinase Pincelli	Google Acadêmico	2017
7	Autoeficácia acadêmica percebida em estudantes do Ensino Médio e associações com o sentido da escolarização.	Comportamento dentro da escola; desempenho acadêmico; autoeficácia acadêmica em estudantes do Ensino Médio.	SENA, Bárbara Cristina Soares	BDTD	2018
8	A convivência na escola a partir da perspectiva de alunos e Professores: investigando o clima e sua relação com o Desempenho escolar em uma instituição de Ensino fundamental II e Médio.	Clima do ambiente escolar e sua influência do desenvolvimento / desempenho dos alunos.	COLOMBO, Terezinha Ferreira da Silva.	Google Acadêmico	2018
<b>ARTIGOS E PERIÓDICOS</b>					
Nº	TÍTULO	CONCEITOS RELEVANTES PARA O ESTUDO	AUTORES	BASE DE DADOS	ANO
1	Saúde mental de estudantes universitários durante a pandemia de Covid-19	Impactos da pandemia Covid-19 na saúde mental de universitário.	GUNDIM, Vivian Andrade; ENCARNAÇÃO, Jhonatta Pereira da; SANTOS, Flávia Costa; SANTOS, Josenaide Engracia dos; VASCONCELLOS, Erika Antunes; SOUZA, Rozemere Cardoso de.	Google Acadêmico	2021
2	Vivência de estudantes universitários em tempos de pandemia do Covid-19	Impactos da pandemia Covid-19 no ambiente universitário; impactos das aulas remotas.	PEREIRA, Renata Martins da Silva; SELVATI, Flávia de Souza; RAMOS, Karina de Souza; TEIXEIRA, Lohany Gomes Ferreira; CONCEIÇÃO, Mariana Vieira da.	Google Acadêmico	2020
3	<b>ENEM durante a pandemia?</b> Um estudo de	Reflexões a respeito da fidedignidade do	ALBUQUERQUE, Regina Lucia Fernandes de	Google Acadêmico	2020

	caso das percepções de docentes da rede estadual de educação do Rio de Janeiro sobre a realização do ENEM 2020.	desempenho de alunos que realizaram o ENEM durante a pandemia.			
4	<b>De Comte a Bauman:</b> algumas aproximações entre os conceitos de geração e identidade.	Conceituação de geração e relação dessa com a constituição identitária.	BORTOLAZZO, Sandro Faccin	Google Acadêmico	2016
5	<b>COVID-19:</b> Bem-estar e qualidade de vida relacionada à saúde (QVRS) em pacientes com câncer e sobreviventes	Demandas de saúde mental e física durante a pandemia (resultados preliminares, pois a pandemia ainda estava em curso).	REIS, Ricardo dos; PENEDO, Frank J.; PAIVA, Carlos Eduardo; ANDRADE, Viviane; OLIVEIRA, Gabriela da Silva	Google Acadêmico	2020
6	<b>As relações familiares diante da COVID-19:</b> recursos, riscos e implicações para a prática da terapia de casal e família.	Percepções do impacto da pandemia nas constituições familiares.	SILVA, Isabela Machado da; SCHMIDT, Beatriz; LORDELLO, Silvia Renata; NOAL, Débora da Silva; CREPALDI, Maria Aparecida; WAGNER, Adriana.	SciELO	2020
7	<b>Mais uma Lição:</b> sindemia covídica e educação.	Aproximações sobre a pandemia (sindemia), com a metáfora do caleidoscópio.	VEIGA-NETO, Alfredo	SciELO	2020
8	<b>A pandemia de COVID-19 no Brasil:</b> crônica de uma crise sanitária anunciada.	Percepções do impacto da pandemia nas dimensões físicas, emocionais e sociais.	WERNECK, Guilherme Loureiro e CARVALHO, Marília Sá	SciELO	2020

**Quadro 3:** Identificação das Teses e dos Artigos relevantes para a pesquisa.

**Fonte:** a autora (Dados de Pesquisa, 2022)

Vale destacar que, durante a escrita do embasamento teórico da pesquisa, houve dificuldade em encontrar material com pesquisas a respeito da pandemia, tendo em vista que ela ainda estava em curso. Além disso, também foram utilizadas pesquisas do acervo da orientadora, bem como da própria pesquisadora em questão que, anteriormente, em sua graduação, já havia trabalhado com a temática da feminilidade.

Na sequência, então, serão apresentadas as relações estabelecidas entre o versam as pesquisas levantadas e a temática da formação identitária em jovens egressas do Ensino Médio que vivenciaram tal fase em período pandêmico.

## **2.2.1 Identidades em relação: conexões e ambientes**

### **2.2.1.1 Das conexões**

Tendo em vista o fato de que a identidade é formada na coletividade, conforme apontou-se anteriormente, uma importante reflexão será proposta aqui, apontando-se os lugares e ambientes que contextualizam o cenário no qual as egressas pesquisadas transitam e atuam. O primeiro deles será pensar a partir da própria família.

A família tem um papel fundamental na constituição de cada pessoa, seja na formação da personalidade, como também influenciando no comportamento único de cada indivíduo por meio de ações e medidas educativas realizadas no ambiente familiar. Assim, se pode dizer que é na família que uma criança aprende, primariamente, a se relacionar com o mundo (PRATTA, 2007).

Nesta perspectiva, a família tem como finalidade estabelecer formas e limites para as relações estabelecidas entre as gerações mais novas e mais velhas, propiciando a adaptação dos indivíduos às exigências do conviver em sociedade. Dessa maneira, a instituição familiar é muitas vezes designada como o primeiro grupo social do qual o indivíduo faz parte, sendo vista, portanto, como a célula inicial e principal da sociedade na maior parte do mundo ocidental, ou ainda como a unidade básica da interação social e como o núcleo central da organização humana (PRATTA, 2007, p. 248).

Como o primeiro ambiente de apresentação ao mundo, é na família que se aprende a estabelecer vínculos relacionais. Estar em ambientes familiares traz a sensação de pertencimento, um importante aspecto da formação identitária que pode ser vista com ênfase na fase da adolescência e desenvolvimento para a vida adulta. Para a ciência da Psicologia, a família é um ambiente revestido de importância fundante, uma vez que é o primeiro lugar em que a pessoa será inserida e em que se desenvolverá fisicamente, emocionalmente e espiritualmente. É ali que a personalidade do indivíduo florescerá.

Assim, a família é vista como o primeiro espaço psicossocial, protótipo das relações a serem estabelecidas com o mundo. É a matriz da identidade pessoal e social, uma vez que nela se desenvolve o sentimento de pertinência que vem com o nome e fundamenta a identificação social [...]. O pertencer é constituído, por um lado, pela participação da criança nos vários grupos familiares, ao acomodar-se às regras, padrões interacionais e compartilhar da cultura particular da família, que se mantém através do tempo [...]. (MACEDO, 1994, p. 63).

O ambiente familiar tem um papel de primazia no amadurecimento e desenvolvimento biopsicossocial do sujeitos. Dessas funções tidas como primordiais, pode-se organizá-las em pelo menos três categorias: biológicas, psicológicas e sociais. Enquanto função biológica, tem-

se a ideia de que a família tem o papel de gerar e proteger o indivíduo, oferecendo-lhe os cuidados necessários para que se desenvolva adequadamente. Como exemplo, basta pensar em um bebê que acabou de chegar e, para que se desenvolva, é esperado da família condições para sua sobrevivência, como alimentação, proteção física, cuidados de higiene e médicos (PRATTA, 2007).

No que diz respeito às funções psicológicas, apresentam-se aqui três grupos centrais. O primeiro envolve as dimensões de afeto, o que é fundamental para a sobrevivência emocional do indivíduo. Imaginando um bebê novamente, ele ainda não tem condições de se expressar ou compreender tudo ao seu redor (PRATTA, 2007). Mas já é comprovado cientificamente o quanto o toque, na demonstração de afeto e cuidado, são importantes para o desenvolvimento do bebê. É também verdade que, um toque sem afeto e cuidado podem produzir experiências emocionais ruins para o sujeito, como, por exemplo, situações abusivas.

Um outro aspecto dentro da função psicológica da família é o dar suporte e continência para o que traz ansiedade ao ser ao longo de seu desenvolvimento em relação a sua existência. Aqui, a família ajuda seus membros a superar crises vitais como, por exemplo, a passagem para a adolescência (PRATTA, 2007), fase pertinente para a construção das ideias das participantes da pesquisa em questão.

Um último aspecto dentro da dimensão psicológica é a importância de se oferecer um ambiente adequado que ofereça ao indivíduo a possibilidade de aprender empiricamente. Tal aspecto contribui para o desenvolvimento cognitivo das pessoas.

[...] a família corresponde a um lugar privilegiado de afeto, no qual estão inseridos relacionamentos íntimos, expressão de emoções e de sentimentos. Portanto, pode-se dizer que é no interior da família que o indivíduo mantém seus primeiros relacionamentos interpessoais com pessoas significativas, estabelecendo trocas emocionais que funcionam como um suporte afetivo importante quando os indivíduos atingem a idade adulta. Estas trocas emocionais estabelecidas ao longo da vida são essenciais para o desenvolvimento dos indivíduos e para a aquisição de condições físicas e mentais centrais para cada etapa do desenvolvimento psicológico (PRATTA, 2007, p. 250).

Essa citação corrobora a próxima função: função social da família. Aqui, a ideia principal é transmitir cultura ao indivíduo e também prepará-lo para que exerça plenamente sua cidadania. Assim, seria a partir do processo de entrar na esfera social que alguém elaborará sua identidade e subjetividade, já que é na família que se adquire valores, normas, ideias, modelos, crenças e comportamentos padrão para atuar em sociedade. Interessante que esses valores e normas adquiridos no interior da família se perpetuam nas pessoas pela vida inteira, revelando-se como base para a tomada de decisões e atitudes, mesmo na fase adulta. “Além disso, a família

continua, mesmo na etapa adulta, a dar sentido às relações entre os indivíduos, funcionando como um espaço no qual as experiências vividas são elaboradas” (PRATTA, 2007, p. 250).

Assim, perceber e conhecer o cenário no qual protagonizam a vivência da transição da adolescência para a vida adulta, pode-se pensar no quanto tal ambiente influencia na formação identitária das jovens em estudo. A família, então, apresenta o indivíduo ao mundo, sendo que não se pode deixar de considerar o já proposto no tópico anterior dessa revisão, pois a família também está inserida em uma esfera social maior, o que implica pensar na influência do contexto social na formação da própria identidade familiar, por assim dizer.

### **2.2.1.2 Dos Ambientes**

Sendo então apresentadas ao mundo, é possível se pensar em outros ambientes e relações que influenciarão na formação identitária das jovens egressas. E, como egressas de algum lugar, é indispensável se pensar no papel da escola no desenho de suas identidades. Essa é uma peça importante do quebra-cabeças, para utilizar a metáfora de Bauman (2005), conforme exposto anteriormente.

Nesse sentido, Adorno (1995) amplia o entendimento sobre o conceito da educação, o objetivo que primeiro se destaca nos muros da escola:

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo da adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior (ADORNO, 1995, p. 143-144).

O ambiente escolar, para além de cumprir com sua função de ensino e aprendizagem formal, é também um lugar em que muitas relações sociais significativas são construídas, desde as referências dos professores até o próprio vínculo com os pares, o que é tão significativo no caso de adolescentes. Falando, então, novamente da ideia de seres biopsicossociais, é nessa dimensão do integral que a escola pode contribuir com a formação de um indivíduo.

Em pesquisa sobre clima escolar, desenvolvida por Colombo (2018) e cuja ênfase recaiu em uma dimensão mais relacional desse ambiente, identificou que um clima escolar positivo – envolvendo o aspecto das relações positivas, com efetivas oportunidade de participação dos alunos, garantia de bem-estar, respeito entre as pessoas de modo a promover um sentimento de pertencimento – pode contribuir com a saúde mental e física de estudantes na fase do Ensino Médio, muito próximo das vivências das participantes do estudo em questão. A pesquisa citada apontou uma forte correlação entre

[...] níveis mais baixos de consumo de drogas entre os adolescentes, bem-estar psicológico e a constituição de um autoconceito melhor. Portanto, o levantamento decorrente dos estudos feitos em diversas partes do mundo, indica que a boa qualidade do ambiente escolar contribui tanto para resultados positivos no domínio acadêmico, quanto para a evolução e crescimento pessoal [...] (COLOMBO, 2018).

A partir dessa perspectiva, pode-se pensar no quanto o ambiente específico do Ensino Médio tem a capacidade de ser abrangente (ou deveria ser) na medida em que acolhe as diversas dimensões que compõem esse jovem em formação. Entende-se aqui a importância de se falar um pouco mais a respeito do Ensino Médio, lugar do qual as jovens em estudo tiveram recente experiência de escolarização.

O Ensino Médio é caracterizado como o último momento da educação básica e carrega a potencialidade e a responsabilidade de formar um jovem para sua vida. É inegável, entretanto, as persistentes dificuldades pelas quais o Ensino Médio transita ao longo dos anos no contexto brasileiro (SENA, 2018). Exemplos dessas dificuldades expressam-se na “[...] infraestrutura precarizada das escolas, manutenção de um formato educacional defasado, desvalorização dos professores, falta de definição quanto à sua identidade, dificuldade em oferecer acesso e [...], permanência dos estudantes.” (SENA, 2018, p. 58).

Tais aspectos, indubitavelmente, afetam a formação dos jovens inseridos em tal contexto, uma vez que o desenvolvimento se faz no ser humano de forma integral. Sendo assim, há que se pensar uma organização escolar no ambiente do Ensino Médio, capaz de possibilitar uma formação mais integral, já que é nesse lugar em que importantes significados, representações, crenças e comportamentos acontecem, capazes de acompanhar os estudantes ao longo de toda a sua vida (SENA, 2018).

No Brasil, o Ensino Médio é apresentado em 3 anos, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), que permanece mesmo depois da Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017), prevê, em seu artigo 35º:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos; II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e o pensamento crítico; IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Os pressupostos da lei citada são, realmente, importantes ao se pensar na formação de jovens adultos. Contudo, seriam elas realidade dentro do ambiente escolar do Ensino Médio nos dias de hoje? Ainda se falando da realidade brasileira, é conhecido o fato do quanto a desigualdade nas condições sociais e de acesso à escola impactam os jovens inseridos dentro dessa faixa etária e momento escolar. Isso quando é possível se realizar esse nível de formação dentro da “idade esperada”.

Diferentes reformas foram propostas para esse ciclo de escolarização e nelas dois importantes pontos podem ser levantados: formação geral do aluno e formação profissional. Às portas do mercado de trabalho, por assim dizer, o Ensino Médio precisaria atender a essa dualidade formativa, que parece buscar aproximação com a dimensão da organização social, em um modelo capitalista, que além de funcionar pela divisão de classes, ainda conduz a “[...] formação de acordo com a classe social, quando às classes mais altas era proporcionada a formação geral para o prosseguimento dos estudos e às classes mais baixas se oportunizava uma formação profissional.” (HUNDERTMARCK, 2017, p. 30).

Sendo assim, entende-se que a concepção que se tem do Ensino Médio hoje está fortemente relacionada com a dimensão do trabalho, pois, socialmente e tecnicamente, são cobrados do jovem a certificação dessa formação para o ingresso no mercado, como se esse ciclo representasse um “[...] meio de seleção para a empregabilidade” (HUNDERTMARCK, 2017, p. 38). Formar para uma concepção de mundo mais ampla acaba, então, sendo uma dificuldade quando a ênfase é colocada apenas na dimensão de ser um concurso seletivo para o mercado de trabalho, trazendo um aligeiramento e uma precariedade na formação, em que, muitas vezes, é acentuada a visão da competitividade e individualidade (HUNDERTMARCK, 2017).

Olhando, então, para a jovens egressas, alvo dessa investigação, é indispensável pensar em sua recente vivência escolar e no quanto essa educação para o trabalho pode impactá-las. Tais egressas são oriundas de uma escola particular e, de certa forma, vivenciam uma oferta de ensino diferenciada da maior parte dos alunos matriculados no Ensino Médio em todo o Brasil. Pensando para além dessa formação, algo faz parte do ideário dos jovens (não de todos, talvez) ao se pensar sobre o futuro: a possibilidade de adentrar um curso universitário. Mas, antes dele, um extenso processo de avaliação (e discussão) para alcançar tal objetivo. Entra em cena, aqui, o vestibular.

Segundo Mattos (2012), o vestibular é um importante rito de passagem da sociedade atual que marca a passagem pela qual as jovens a quem se quer investigar dentro desse trabalho estão inseridas. Pensando em rito de passagem, é interessante o fato de que, talvez, fique

esquecido a integralidade do sujeito que o vivencia, uma vez que não apenas se está preparando alguém para o futuro que bate às portas, mas envolve uma mudança radical de uma rotina que se apresenta “constante” desde a educação infantil – o dia a dia escolar. Como, então, esse indivíduo responderá a isso? E, ainda, como o responderá em meio a um período pandêmico? O vestibular, assim, “[...] é um rito de passagem importante para aqueles jovens que pretendem deixar de ser estudantes para se tornarem profissionais.” (MATTOS, 2012, p. 11).

Na preparação para essa vivência, o jovem, que enfrentará ampla concorrência, precisará fazer escolhas importantes para poder se dedicar sistematicamente aos seus estudos. E, além da “pressão” para vencer o concorrido exame vestibular, ainda precisará pensar sobre a carreira que, em tese, seguirá pelo resto de sua vida. Isso, indubitavelmente, leva alguém a repensar sua própria identidade individual, que, futuramente, formará sua identidade profissional, que se ligará aos papéis sociais que desempenhará como adulto (MATTOS, 2012). Mas, se tal empreitada ocorrerá com qualidade reflexiva já é outro ponto. Tantas variáveis na equação de uma cabeça jovem que está se entendendo como pessoa, pensando sobre a vida adulta. Outro momento de crise?

Outra importante variável da equação de término formativo do ciclo escolar é o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A portaria MEC n° 438 (BRASIL, 1998, Art. 1°) institui o ENEM, cujo objetivo que nela fica expresso é de que ele se configure como uma avaliação nacional que dê sustentação para a criação de políticas públicas na educação no Ensino Médio, de modo especial, além da função de avaliar os concluintes de toda sua vivência escolar (HUNDERTMARCK, 2017).

O ENEM, com o passar dos anos, consolidou-se como política de Estado, apresentando diferentes lugares de acordo com a política pública a ele relacionada, aproximando o exame das funções de um vestibular, distanciando-se, aos poucos, da funcionalidade avaliativa do ciclo do Ensino Médio (BRAVO, 2017). Atualmente, então, o ENEM não apenas avalia mas, através de políticas públicas como o Programa Universidade para Todos (PROUNI) o Sistema de Seleção Unificada (SISU) e o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), contribui e se faz ponte para o ingresso no ambiente universitário (MATTOS, 2012). Em 2009, o então ministro da Educação Fernando Haddad, propõe uma reformulação do ENEM, tendo em vista o potencial unificador no exame para a entrada na universidade federal, com o objetivo principal de “[...] democratizar o acesso ao nível superior público através da mobilidade acadêmica dos alunos sem a necessidade de deslocamento para a realização das provas.” (MATTOS, 2012, p. 35). Tal proposta foi inspirada no modelo universitário norte-americano, o que expressa um caráter complexo nas mudanças educacionais no Brasil, na medida em que

se insere um modelo de uma realidade tão distinta da brasileira, ainda que atendesse a uma similaridade territorial.

Pensar a respeito de tantas variáveis (e crises) é considerada uma importante leitura na pesquisa em questão, uma vez que a jovem caminhará por todos esses lugares de escolha por uma carreira entremeada com escolhas diárias de abrir mão de algo para estudar (ainda que um conteúdo que não utilizará para o resto da vida). Lugares também de pressão por demonstrar um desempenho positivo, mesmo que suas emoções demonstrem uma correlação negativa ou insegura. Ela deixará de ser uma menina sob a vigilância familiar para se transformar em uma mulher adulta, cheia de responsabilidades, e sem o dia a dia da rotina escolar (não que o ambiente da graduação não tenha suas experiências significativas que gerarão memórias positivas, mas o que se quer enfatizar aqui são as percepções iniciais de impacto que as mudanças de ciclo podem trazer). E, se o SISU permite o ingresso de alguém em uma faculdade distante, como amizades que pareciam “eternas” serão mantidas? E, mais um assombro, se todo esforço dedicado nessa fase de escolarização não totalizar ao final da equação o resultado positivo de ingresso em uma faculdade, o que ela poderá fazer?

Se o final da equação discutida anteriormente, apresentar um resultado “positivo”, faz-se importante o pensamento a respeito do ambiente universitário, lugar em que algumas das jovens egressas estão inseridas (ou que querem se inserir). Teixeira (1998), em seu livro *Educação e Universidade* (*apud* SGUISSARDI, 2008), coloca algumas funções desse ambiente universitário. Primeiramente, a formação profissional, preparando a pessoa para atuar técnica, pragmática e cientificamente em uma área. Outra função apontada é promover o contato com teorias e estímulo a busca do saber e também, como outra função, promover o crescimento e desenvolvimento do saber, através da pesquisa, marcando a universidade como “centro de elaboração do próprio saber, de busca desinteressada do conhecimento, da ciência e saber fundamental básico.” (Teixeira, 1988, *apud* SGUISSARDI, 2008). E, por fim, a universidade seria um lugar para difundir a cultura comum.

Trabalhar apenas com a concepção pragmática na formação desse estudante é, em certa medida, apenas trazer o caráter de adaptação, sem desenvolver nele a capacidade de um pensar além, que promove reflexão significativa. Por isso, a importância de se pensar a educação universitária de modo integral, desenvolvendo na pessoa uma consciência capaz de promover autorreflexão crítica (ADORNO, 1995).

É importante, ainda, se considerar que a universidade brasileira é uma instituição jovem, conforme apontou Paula (2009). Mas, nem por isso, deixa de carregar a grande responsabilidade de contribuir, de maneira cidadã, com a constituição de pessoas críticas e que participem

ativamente da sociedade, de modo a fazer a diferença em um país como o Brasil (PAULA, 2009). Então, tanto Teixeira (*apud* SGUISSARDI, 2008) quanto Paula (2009), atribuem à universidade um caráter transformador, pois o ambiente universitário é fértil para a produção de conhecimento e também para uma reflexão crítica a partir dos sujeitos, trazendo mudanças significativas nas realidades objetivas da sociedade.

### **2.2.2 Identidades, gerações e referenciais**

Buscando trazer uma continuidade nessa fala, um importante aspecto pode ser aqui levantado: a questão geracional como uma influência na construção dos modos de ser de alguém. Para se entender o conceito de geração, Amaral (2019) traz em sua pesquisa a construção de importantes autores dentro dessa temática. Um primeiro autor é Karl Mannheim, um pensador que percebia a demarcação das gerações pessoas que compartilham estilos de pensamento de um determinado momento histórico, que fosse capaz de trazer mudanças sociais (FEIXA; LECCARDI, 2010). Segundo Comte (Comte *apud* Bortolazzo 2016), trinta anos seria o espaço temporal em que uma geração estaria situada, sendo esse um tempo favorável para se medir noções de progresso e estabilidade entre uma geração e outra. Contudo, conforme se desenvolveu o conceito ao longo dos anos, convergiu-se o tempo de vida humana às mudanças sociais que a perpassavam, unindo a ideia do tempo do curso de vida à experiência do momento histórico. Nas décadas iniciais do século XX a pauta da questão geracional ganhou mais força (BORTOLAZZO, 2016).

Um ponto importante considerado aqui, dentro do aspecto geracional, é o quanto existe uma influência tanto dentro, por assim dizer, quanto entre as pessoas daquela geração presente como também da geração passada, uma vez que já se enfatizou aqui a ideia do contexto histórico. E a história é construída no tempo, ou seja, não há como realizar um “pulo” entre uma geração e outra, pois uma passa pela outra pensando na linha do tempo na qual a História se escreve.

Nessa percepção, brevemente serão apontadas algumas características das gerações que envolvem as participantes da pesquisa, pensando na linha do tempo em que a história de suas vidas perpassa: geração Z (no qual as participantes estão inseridas) e as gerações X e Y (que as antecedem na linha do tempo).

Cronologicamente, apresenta-se a geração X, que corresponde no tempo os nascidos de 1965 a 1980. Essa geração presenciou importantes fatos históricos e puderam fazer parte de movimentos revolucionários. “No Brasil, essa geração presenciou planos econômicos que

buscavam a resolução da inflação, e por isso, estão sempre em busca de estabilidade financeira.” (AMARAL, 2019, p. 46). Os integrantes dessa geração são conhecidos por seu conhecimento político, cultural e econômico. Além disso, diz-se que não gostam de regras e buscam por liberdade para exercerem seu trabalho, adequando-se às transformações sociais, especialmente no que diz respeito ao uso da tecnologia (AMARAL, 2019).

Continuando a linha do tempo, tem-se a geração Y, que contempla os nascidos entre 1981 e 1990, um contexto histórico marcado por uma “[...] prosperidade econômica, revolução tecnológica, globalização e diversidade.” (AMARAL, 2019, p. 48). Essa é uma geração que dá valor à democracia e à liberdade política. São autoconfiantes, buscam satisfação pessoal e apresentam destreza com a tecnologia (OLIVEIRA, 2012).

Por fim, a geração Z, com integrantes a partir de 1990, que são considerados indivíduos multitarefas, conhecedores das tecnologias desde a infância (e por isso tão hábeis com elas), apreciam desafios e inovação, também chamados de “nativos digitais” (COLET; MOZZATO, 2019).

A autora Mussio (2017), traz um interessante quadro com as principais características encontradas nas gerações, desde a Baby-Boomer até mesmo à Alfa (que se configura de indivíduos nascidos a partir de 2010), apresentado a seguir:

Geração	Baby-boomer (1946 – 1960)	Geração X (1960 – 1980)	Geração Y (1980 – 2000)	Geração Z (2000 – 2010)	Geração Alfa (2010 – atual)
<b>Marca principal</b>	libertários, otimistas	realistas	cívicos	adaptáveis, silenciosos	egoístas, narcisistas
<b>Tecnologias da época</b>	Rádio	TV = babá	crescimento das telecomunicações	expansão dos computadores	tecnologias móveis
<b>Mundo</b>	guerra do Vietnã crescimento econômico surgimento TV em cores	guerra fria popularização do divórcio, HIV (aids), menos otimistas, mais autoconfiantes	popularização dos computadores, TV a cabo, Internet, novas tecnologias, globalização	explosão tecnológica, surgimento da word wide web, globalização	Conflitos mundiais, colapso na economia, saúde e educação, novos arranjos familiares
<b>Perfil</b>	liberdade, segurança, otimistas, redefinem normas e direitos civis	independentes, individualistas, empreendedores	plugados, trabalham cedo, mundanos, velocidade, instantaneidade	imediatistas, extremistas, individualistas, sedentarismo, obesidade, laços descartáveis	nascem conectados são mais atentos e observadores,
<b>Deficiências</b>	tecnologias	habilidade social	foco, flexibilidade e paciência consumistas	relações interpessoais e familiares	excesso de informação, falta foco
<b>Destaque</b>	lealdade, competitivos, honram suas dívidas	1ª geração a dominar os computadores	habilidosos, socialmente conscientes volados para a natureza	criativos, colaborativos organização e uso inteligente do conhecimento disponível.	considerados mais inteligentes que as gerações anteriores
<b>Trabalho</b>	carreira sólida, fidelidade à empresa, permanecem por muitos anos na mesma empresa	obrigação em se ter uma vida estável	dinheiro representa atingir objetivo de vida	sinônimo de realização, satisfação pressa de reconhecimento e ascensão	ainda crianças
<b>Velocidade</b>	lentidão, tudo deve ser estudado e analisado	muito tempo, tudo é demorado e burocrático	profundidade, tudo é visto em detalhes	imediatismo, tudo é muito rápido	imediatismo exacerbado
<b>Hierarquia</b>	total obediência (se está acima, merece)	total obediência (se está acima, merece)	respeito (não merece, mas respeito o cargo)	legitimação (mostre que merece ser líder)	contestação (por que obedecer?)
<b>Diferenciais</b>	persistência e obsessão por crescer	busca de equilíbrio entre a vida pessoal e profissional	movido a desafios com foco em resultados	não-linearidade e criatividade	agilidade
<b>Desafios</b>	autossuficiência, foco na estabilidade financeira	aversão a estruturas hierárquicas	ansiedade e dificuldade para vivenciar o processo	dispersão e falta de disciplina	manter o foco
<b>Necessidade</b>	segurança	qualidade de vida	hierarquia horizontal, um líder que compartilhe visão e paixão	algo inovador que envolva tecnologia	Interação online com o mundo, "religação" com o outro
<b>Expectativa</b>	construir estabilidade e realizar sonhos na aposentadoria	liberdade de pensar e agir, trabalhar e curtir a vida	novas possibilidade de desafios, para dar significado à vida	vivenciar várias experiências e sintetizar a realidade com rapidez	usar e ter todas as novidades tecnológicas
<b>Frase</b>	"Deixa que eu resolvo"	"Eu trabalho para viver, não vivo para trabalhar"	"Eu sou dono do meu nariz!"	"Eu sou plugado!"	"Eu quero agora!"

**Quadro 4:** Comparativos entre as características das gerações.

**Fonte:** <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/151376>

E, nesse ponto, justifica-se, de alguma forma, o interesse da pesquisa em questão por conhecer, a partir do discurso das participantes, quais seriam seus referenciais para sua própria formação identitária feminina. Mulheres diferentes que convivem e, ainda que nascidas em diferentes momentos históricos, convergem e partilham da vivência pandêmica do Covid-19. Contudo, mesmo partilhando o momento histórico, o partilham a partir de diferentes momentos

de suas histórias. Talvez uma metáfora seria cabível, para além das peças do quebra-cabeças, uma vez que as histórias estão entrelaçadas, por assim dizer, no que tange a questão geracional. Assim, entende-se que, de alguma forma, a pergunta sobre “quem eu sou?” também envolve, no entrelaçar social da vida, a resposta sobre “quem é você?”, olhando para o outro, aproximando ou diferenciando-se, mas tomando-o como referência.

Segundo Bauman (2005), a liquidez da questão identitária acontece no momento em que se “[...] perde as âncoras sociais que a faziam parecer ‘natural’, predeterminada e inegociável” (p. 30), levando as pessoas a buscarem por identificações – referenciais – cada vez mais, uma vez que a fragmentação é tão persistente na atualidade tal qual o sentimento de fragmentação do sentido de si mesmos (MATTOS, 2012).

A ideia de perda dos referenciais sólidos é trabalhada por Giddens (1991). De acordo com o autor, em uma sociedade tradicional, a identidade dos indivíduos é constituída (e limitada) pelo entorno social (tradições, família e local). Assim, essa fragmentação moderna (pós-tradicional) oferece às pessoas novas identidades, caracterizadas pela mutabilidade e mobilidade – fluido, na conversa com Bauman.

É, nesse sentido, que, na modernidade, o “eu” torna-se cada vez mais, um projeto reflexivo, pois uma vez que não existe mais referência da tradição, descortina-se para o indivíduo, um mundo de diversidade, de possibilidades abertas, de escolhas. O indivíduo passa a ser responsável por si mesmo e o planejamento estratégico da vida assume especial importância (MATTOS, 2012, p. 44).

Estariam, as jovens em estudo, preparadas e até certo ponto “maduras” para tal empreendimento? Ainda de acordo com Giddens (1991), destaca-se o fato de que, ainda que essa fragmentação promova certa autonomia para o indivíduo, ela também suprime a segurança que reside na tradição, o que pode gerar ansiedade, uma vez que o mundo que o cerca é tomado de abstratos sobre os quais o indivíduo tenta de confiar. Nesses sistemas abstratos, “[...] as relações são removidas das imediações do contexto, cria-se uma fé em princípios impessoais, e com a confiança dirigida para estes sistemas que não oferecem intimidade e por isso são menos gratificantes do que a confiança em pessoas, os indivíduos se tornam psicologicamente vulneráveis” (MATTOS, 2012, p. 45).

Esses sistemas abstratos também enfraquecem núcleos de certeza como a família e a religião, tornando também incerto o afeto e até mesmo a percepção de si mesmo, o que também diz respeito a questão da identidade. Numa reestruturação das relações, então, tem-se uma mudança profunda na auto-identificação do sujeito, uma vez que o “eu” é uma instância reflexiva – e líquida. As pessoas buscam criar laços afetivos e de identificação na tentativa de

mostrarem quem realmente são, ainda que estejam buscando seu próprio “eu”, conceito que nem elas mesmas não sabem definir (MATTOS, 2012).

Mudanças sociais envolvidas na constituição das identidades pessoais estão relacionadas às identificações coletivas, como um fenômeno bidimensional, concordando com os apontamentos trazidos no início desse referencial, uma vez que uma se reflete na outra. “Desta forma, as posições-de-sujeito como classe, gênero, etnia, religião, etc, que costumavam oferecer aos indivíduos localizações sociais sólidas também entram em crise [...]” (MATTOS, 2012, p. 45), perdendo o referencial de si mesmos bem como, pela fragmentação, seu lugar no mundo social e cultural (HALL, 2004). Diante dessas colocações, cabe a pergunta também contemplada nessa pesquisa sobre quais seriam os referenciais das egressas em estudo?

### **2.2.3 Identidade feminina**

Dentro da perspectiva anteriormente apresentada de desenvolvimento, há um olhar constante e relevante para as bases constitutivas das jovens pesquisadas, visto que a história que contam hoje não teve início nesse tempo, mas no decorrer de suas trajetórias que tiveram início antes mesmo de chegarem efetivamente no mundo. O resultado de um exame positivo que revelava para suas mães a existência de alguém dentro delas era apenas o começo da trajetória que, na pesquisa, terá por volta de 18, 19 ou 20 anos. No imaginário de suas mães é provável que diferentes perspectivas e expectativas permeassem o ambiente, fruto, inclusive, da própria vivência dessas mulheres que carregaram as jovens que serão pesquisadas em seus ventres. Em que medida, a história que pode olhar especificamente para esse componente do feminino influenciará na resposta de suas identidades no presente? Quem elas são? Quem elas são como mulheres?

Uma importante dimensão, na continuidade da junção das peças do quebra-cabeças que ajudará na construção das identidades de jovens egressas, no estudo aqui proposto, relaciona-se às percepções de jovens adultas sobre sua própria feminilidade. Na busca da presente revisão a respeito do termo, a maior parte das pesquisas encontradas situam-se no entendimento do tema a partir de um recorte psicanalítico, que não é o alvo dessa pesquisa. Gomes (2010), trabalha com o conceito de feminilidade a partir da leitura de Winnicott, e traz a seguinte percepção:

A feminilidade é a integração psicossomática que a mulher faz nos diferentes estágios do amadurecimento humano, por identificação com outras pessoas e com base nos instintos, integrando psicossomaticamente ser mulher e ter um corpo de mulher sempre a partir da bebê que foi, da moça e da mulher que é. (GOMES, 2010, p.14).

Tal percepção traz a ideia de desenvolvimento, no sentido de que alguém não “nasce” pronto, mas vai se constituindo ao longo do tempo, o que corrobora com os conceitos de identidade apresentados até o momento. É de suma importância destacar aqui a intencionalidade da pesquisa proposta no que diz respeito a identidade feminina. As percepções a respeito de gênero como uma forma de diferenciar biológica e socialmente as posições entre homens e mulheres é extremamente relevante e existem muitas discussões atuais sobre o tema. Compreender as razões de ordem social, política e econômica que fazem com que ainda hoje se tenha uma desvalorização da mulher em detrimento do homem, como na expressão de salários menores, violência gritante que resulta em alto índice de feminicídio, discriminação e tantas outras questões, é uma pauta importante para esse tempo (GOMES, 2010). Entretanto, a pesquisa aqui proposta, ainda que tenha participantes do sexo feminino, não terá como enfoque uma leitura feminista do fenômeno.

O interesse pelo estudo da identidade feminina, conforme apresentado anteriormente, surge de pesquisa pregressa da pesquisadora desta dissertação, tendo em vista que poucas pesquisas se ocupam do estudo da identidade feminina enquanto essência e não enquanto movimento social que estude relações de poder, com viés político. Assim, se quer propor um estudo sobre o feminino, que diz respeito a questões mais íntimas do ser mulher.

Cada mulher conta uma história e, então, se considera ser importante promover reflexão a respeito de como meninas e jovens estão se constituindo como pessoas, tendo como ponto de partida seu próprio olhar e perspectiva – como elas se veem – não deixando de lado seus contextos e as “[...] relações que estabelecem com as outras pessoas significativas a elas e os sentidos que atribuem à sua vivência.” (OLIVEIRA, 2016, p. 12). Entende-se, então, que as participantes da pesquisa aqui proposta serão sujeitos ativos no processo de construção de conhecimento inclusive no que diz respeito a compreensão do que é identidade e, mais especificamente, de como ela se expressa em suas feminilidades, uma vez que elas, as jovens que serão pesquisadas, estão ativamente significando e ressignificando suas experiências de vida nos ambientes em que passam desde sua chegada no mundo, “Experiências essas que abrangem as interações face-a-face com outras pessoas e com objetos e símbolos da cultura na construção de sua concepção sobre o próprio gênero.” (OLIVEIRA, 2016, p. 12).

Dentro dessa perspectiva da história que estão construindo, vê-se a capacidade humana de narrar-se a si mesmo para, então, se constituir enquanto pessoa (CORÁ, 2011). Então, existe uma identidade narrativa sobre a qual cada uma dessas mulheres está escrevendo e narrando suas próprias identidades. E qual seria a função dessa narrativa? Segundo Paul Ricoeur (*apud*

CORÁ, 2011), a narrativa traz a possibilidade de reconhecimento de si na medida em que essa mulher – no caso dessa pesquisa – pode falar de si. Ricouer vai dizer que a identidade pode ser mesmidade, que é o permanecer de uma estrutura invariável de alguém “[...] de um substrato, como, por exemplo, a identidade genética” (NASCIMENTO, 2009, p. 1) e ipseidade, que “[...] não se define pela determinação de um substrato, mas sim por uma forma de permanência no tempo que responda à questão quem sou eu?” (NASCIMENTO, 2009, p. 1). Então, na leitura de Ricouer, se percebe que existem substratos invariáveis para responder a pergunta sobre o que é ser e também o que, ao longo do tempo muda, mas, de alguma forma, se consolida por conta da permanência através do tempo para que se possa dizer quem de fato alguém é.

O que poderia mediar essas duas esferas – mesmidade e ipseidade? A identidade narrativa, essa possibilidade de narrar-se a si mesmo, seria a mediadora entre as duas esferas, “entre a estabilidade que faz com que reidentificamos o indivíduo com o mesmo e mutabilidade dele como alguém que deseja, promete, projeta-se em seus planos de vida” (NASCIMENTO, 2009, p. 55). A história narrada que a vida de alguém conta ao longo do tempo vai confirmando, por assim dizer, quem ela é. Uma mulher começa a narrar a história de sua feminilidade desde a infância e, então, aquilo que permanece no enredo (aproveitando a aproximação artística) vai dizer quem ela é como mulher.

É interessante notar que, desde antes do nascimento, questões relacionadas ao gênero estão presentes no ambiente no qual essa jovem se desenvolverá, como por exemplo na escolha de seu nome e enxoval, revelando as expectativas da família que a cerca. As discussões sobre a temática do gênero, assim, são complexas e multifacetadas, abrangendo áreas como a antropologia, biologia, história, psicologia, dentre tantas outras. Estudos no campo da psicologia do desenvolvimento, dentro dessa temática, direcionaram seu interesse para compreender fenômenos humanos universais, verificando como as pessoas entendem seu gênero, em si e nos outros, ao longo de sua vida (OLIVEIRA, 2016).

E ainda dentro dessa possibilidade narrativa, se sabe que

[...] nascemos em um mundo já dotado de sentido, onde a narrativa de nossas vidas se insere na vida de outras pessoas e vice-versa. Herdamos narrativas de família, narrativas de nossa cidade, de nosso país [...]. Essas narrativas nos apresentam perspectivas sobre o mundo e a vida, sobre as relações interpessoais e constituem o ponto de partida moral, de avaliação ética (NASCIMENTO, 2009, p. 62).

Quando as egressas pesquisadas chegam ao mundo, já existem histórias acontecendo que se entrelaçam com as suas próprias e, em suas narrativas pessoais, ajudarão a contar e responder a pergunta sobre quem são. Então, perceber as referências de mulheres que já estão

narrando suas próprias histórias antes das jovens pode ser de grande auxílio para a contação de suas narrativas pessoais.

Dentro desse escopo, Milady Oliveira (2016) destaca em sua pesquisa duas perspectivas na compreensão desse lugar do gênero no desenvolvimento humano: a perspectiva da socialização e a perspectiva cognitiva. Na primeira, uma perspectiva dominante em meados do século XX, tem-se a ideia de “[...] que a criança assume os atributos que são típicos ou valorizados para seu próprio sexo, aprendendo através de esquemas de reforçamento.” (OLIVEIRA, 2016, p. 22). Bandura (1965), ainda dentro da dimensão da socialização, postula a Teoria da Aprendizagem Social, trabalhando com a ideia do reforçamento positivo e negativo no desenvolvimento da aprendizagem social para o gênero, conferindo, contudo, um papel mais ativo à criança (OLIVEIRA, 2016). Dentro da perspectiva cognitiva, tem-se um sujeito ainda mais ativo no processo do entendimento e consolidação de seu gênero, “[...] uma vez que não vê a criança como mero receptor da pressão social, mas como agente que seleciona e usa informação para compreender o gênero. E aos poucos desenvolve capacidade de adotar padrões e regular seu comportamento baseada nesses padrões.” (OLIVEIRA, 2016, p. 23).

Oliveira (2016), em sua pesquisa intitulada “Ser menina: um olhar bioecológico para o gênero feminino na infância e na adolescência”, propõe uma aproximação da discussão a respeito da temática do gênero das ideias propostas por Bronfenbrenner (*apud* OLIVEIRA, 2016). Bronfenbrenner desenvolveu a chamada Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano, buscando entender de modo integral e contextualizado o desenvolvimento humano. Dentro dessa abordagem, o desenvolvimento acontece a partir da inter-relação entre uma pessoa e seu meio de maneira mútua. Oliveira (2016) trabalha com o mais recente modelo apresentado pelo teórico Bronfenbrenner: o modelo processo-pessoa-contexto-tempo, com aproximações do conceito de gênero (OLIVEIRA, 2016).

A primeira dimensão – processo – refere-se às experiências vivenciadas por uma pessoa bem como os significados e interpretações que essa lhes atribui. “Uma forma particular de interação entre pessoa e ambiente são os processos proximais, interações da pessoa não só com outras pessoas, mas também com objetos e símbolos do contexto durante os quais o desenvolvimento ocorre.” (OLIVEIRA, 2016, p. 24). Na articulação com a questão do gênero, Oliveira (2016) aponta para a importância da experiência da menina e suas relações interpessoais e simbólicas, que são carregadas de valores e crenças sobre o masculino e o feminino, para consolidar pensamentos, comportamentos e sentimentos sobre o que é ser mulher, percebendo em seu processo de socialização os papéis que cada gênero assume em determinada sociedade (OLIVEIRA, 2016). Outro ponto importante destacado pela autora diz

respeito à influência da mídia e cultura na dimensão processual de desenvolvimento do indivíduo, apontando estereótipos sobre o gênero feminino, sendo que a “[...] questão que se levanta é que a mídia não apenas informa ou ilustra uma representação que existe na realidade, mas também interfere na produção da subjetividade e da identidade dos sujeitos.” (OLIVEIRA, 2016, p. 26).

Pessoa é a segunda dimensão apontada por Bronfenbrenner e, nessa, são sintetizadas as características “bio” (perspectiva física que se desenvolve ao longo do ciclo vital) e “psicossociais” (comportamentos, emoções e características mais subjetivas) de cada um em sua relação com o ambiente circundante, com suas crenças e respostas aos estímulos que lhe são apresentados (PAIDÉIA, 2008). Diante disso, a questão de gênero poderia ser compreendida a partir do conceito de pessoa (OLIVEIRA, 2016). “As dimensões identidade de gênero, comportamentos típicos de gênero e interesses de gênero compõe a compreensão de gênero enquanto característica individual. [...] estas dimensões podem ser entendidas como características de disposição e de recursos, pois são de caráter cognitivo e comportamental.” (OLIVEIRA, 2016, p. 27).

Na dimensão do contexto, têm-se quatro níveis de interação: microsistema, mesossistema, exossistema e macrosistema. O microsistema é aquele lugar em que acontecem as relações e interações mais próximas de alguém. No mesossistema tem característica de rede, pois é a junção dos microsistemas que uma pessoa possui e vai desenvolvendo ao longo de sua trajetória no ciclo vital – sua rede social. Exossistema é um lugar no qual o indivíduo não está diretamente, mas cujas decisões e acontecimentos que lá se manifestam afetam sua vida. E, por fim, macrosistema envolve os demais e apresenta conceitos mais abstratos, como, por exemplo os valores, as ideologias, a cultura e a religião de alguém (OLIVEIRA, 2016). Cada um desses níveis de interação influencia, sem sombra de dúvidas, na constituição da identidade das jovens que serão estudadas, seja no microsistema familiar e das relações mais próximas com seus pares até mesmo no macrosistema brasileiro, recebendo, ainda, consequências de decisões e contextos que lhe são indiretos – exossistemas.

Por fim, dentro da perspectiva apresentada pela Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano, temos a dimensão do tempo. Essa é uma dimensão essencial na compreensão do desenvolvimento humano, uma vez que organiza a pessoa social e emocionalmente, levando em conta a duração de uma interação (microtempo); a frequência das atividades das interações (mesotempo); e a consideração pelos eventos históricos ocorridos ao longo do desenvolvimento de alguém (macrotempo ou cronossistema) (OLIVEIRA, 2016). As interações proximais no microtempo são afetadas pelo que acontece no macrotempo e, nisso, é

discutível falar da importância, nessa pesquisa, o caráter tão significativo das mudanças que a sociedade está vivendo num contexto e tempo jamais imaginados: a pandemia Covid-19. Tal evento histórico não está isolado de tantos outros, já que não é apenas a dimensão epidemiológica que é afetada pela Covid-19, mas também questões sociais e econômicas tão complexas tem vindo à tona, não como frutos da pandemia de maneira imediata, mas como fatos sociais já existentes que ganharam mais cor em um tempo como esse.

#### **2.2.4 Impactos identitários femininos na pandemia**

Diante do exposto, agravando as crises pelas quais as jovens adultas enfrentam em seu desenvolvimento, há como que uma intensidade de cores que deixa o cenário ainda mais complexo, com possibilidade de ruídos e dissonâncias: uma pandemia mundial. Como já abordado, a doença por coronavírus 2019 (COVID-19) é de ordem infecciosa, causada por uma síndrome respiratória aguda grave. Segundo Reis *et al* (2020), é possível que a COVID-19 seja classificada como um dos eventos mundiais mais desafiadores e capaz de causar significativas perturbações. “Embora as estratégias de mitigação tenham se mostrado promissoras, a pandemia de COVID-19 apresenta uma ameaça crônica e desafiadora à saúde pública, que continuará impactando todas as comunidades no futuro próximo.” (REIS *et al*, 2020, p. 2).

Para contenção, então, do vírus, houve uma intensa restrição do contato social em todo mundo. E, ainda hoje, se vivencia condições de isolamento que, ao longo do tempo, ainda precisarão ser tratados seus efeitos como “sequelas” desse longo tempo nessa condição. Nisso, é preciso ter um olhar atento para o que diz respeito à saúde mental da população (GUDIM, 2021).

As reações psicológicas à crise podem incluir sentimentos de tristeza, medo, opressão, desamparo e raiva, além de dificuldades para se concentrar ou dormir. O medo de entrar em contato com outras pessoas, viajar em transporte público ou entrar em espaços públicos pode aumentar, e algumas pessoas podem ter sintomas físicos, como aumento da frequência cardíaca ou dor no estômago (GUNDIM, 2021, p. 2).

O isolamento social afetou profundamente a educação, tanto no que diz respeito às dimensões estruturais como também da integralidade dos sujeitos educativos em seus aspectos biopsicossociais. Estima-se que o impacto desse isolamento continuará repercutindo ao longo dos anos nos estudantes. Ainda que acostumados com a tecnologia, assim como as jovens egressas que foram pesquisadas, a geração atual (e as anteriores ainda presentes e vivendo concomitantemente) não estavam habituadas a um nível tão alto de exposição, especialmente

quando se pensa na dimensão relacional que o isolamento distanciou (PEREIRA *et al*, 2020). “Para os estudantes do final do Ensino Médio que almejam a entrada na universidade pública, o acesso aos recursos e equipamentos para estudo remoto pode vir a ser uma variável fortemente relacionada ao seu desempenho nos exames de acesso ao Ensino Superior.” (ALBUQUERQUE, 2020, p. 4).

Segundo Gundim *et al* (2021), em sua pesquisa no ambiente universitário, cerca da metade dos estudantes já vivenciam o medo, insegurança e alterações no humor como consequências desse tempo. As medidas abruptas impostas à população pediram dela uma reorganização social rápida, refletindo, assim, em diversas moléstias de ordem mental e emocional (GUNDIM, 2021).

Somada à preocupação com a própria condição de isolamento, ainda se pode acrescentar as preocupações com as incertezas econômicas e políticas, olhando ainda mais especialmente para a realidade brasileira, que já vivenciava diferentes crises antes mesmo da pandemia. Incertezas, uma palavra presente na transição para a vida adulta, pois, para chegar até lá, é necessário se pensar sobre o futuro, hoje, tão incerto. Quando mesmo que acabará a pandemia? A quarentena ainda não revelou seu fim e uma pandemia virou sindemia (VEIGA-NETO, 2020). Tal neologismo – sindemia – trata-se de um conceito fundamentado, na década de 1990, pelo antropólogo e médico Merrill Singer. Ampliando o entendimento de endemias (epidemias e pandemias), a palavra sindemia também leva em conta, além da saúde, os contextos sociais, culturais e econômicos que se combinam e são potencializados. Assim, “[...] referir-se à pandemia covídica como uma sindemia é interessante, importante e potente, na medida em que acentua o seu caráter extremamente polimórfico e complexo.” (VEIGA-NETO, 2020, p. 5).

No campo da educação, tendo em vista as jovens em estudo, já se presenciava anteriormente uma discrepância no que diz respeito ao ensino público e particular, já que o aumento no número de matriculados no ensino médio não significa que haja uma oferta na mesma condição para alunos de escolas públicas e particulares (HUNDERTMARCK, 2017). Tal discrepância será desenhada de que forma no pós-covid?

Aqui, ainda citando Veiga-Neto (2020), uma interessante metáfora é apontada pelo autor para discorrer sobre a sindemia atual. O autor usa as características de um caleidoscópio para trabalhar seu texto, e, aqui, é possível estabelecer ou, ao menos, aproximar a ideia do quebra-cabeças de Bauman, ainda que este último não tivesse vivido em um tempo em que tanto se falaria a respeito de um vírus. Segundo Veiga-Neto

Sendo o caleidoscópio um artefato especular e multifacetado, as imagens que se observam no seu interior são apenas representações – indiretas e invertidas, porque especulares – de fenômenos e disposições [...]. Assim, a cada movimento do artefato, aquilo que vemos não corresponde exatamente ao que se passa no seu interior. Qual num jogo gestáltico, para irmos adiante da – ou superarmos a – impressão imediata das imagens que vemos, nossa imaginação tem de ficar oscilando constantemente entre aquilo que vemos ou percebemos e aquilo que pensamos (porque já sabemos) sobre a estrutura físico-constitutiva do caleidoscópio (VEIGA-NETO, 2020, p. 6)

Qual a relação dessa percepção metafórica com o fenômeno que se estuda nessa pesquisa? Somada a ideia de um quebra-cabeças, no qual ainda não é possível saber da imagem final, uma vez que ainda está em desenvolvimento, o conceito identidade ganha uma formação especular e multifacetada. Então, além das crises “esperadas” da transição da adolescência para a vida adulta, agregam-se novos fenômenos sanitários, sociais, políticos, econômicos, com representações ora indiretas e invertidas e que, de repente, mesmo que por um leve movimento no artefato caleidoscópico, se transforma, devido a intensa liquidez que já circundava o mundo moderno / pós-moderno antes mesmo da pandemia. O fenômeno identitário, que já era complexo, tornou-se caleidoscópico e, no meio das imagens invertidas e inconstantes, é possível vislumbrar os olhos atentos e vívidos, ainda que em dúvida, de jovens egressas na formação de suas identidades.

### **3 PERCURSO METODOLÓGICO**

#### **3.1 Delineamento do caminho da pesquisa**

Para a pesquisa em questão, foi utilizado o método qualitativo fenomenológico, entendendo-o como o modo que melhor responderia as perguntas propostas. A metodologia de pesquisa denominada por qualitativa busca clarificar dados, indicadores e tendências que são passíveis de observação e a partir disso, classificá-los, para que sejam inteligíveis através das variáveis (MINAYO, SANCHES, 1993). Ainda segundo Minayo (2003), trata-se de uma atividade científica que visa à construção da realidade além de preocupar-se com a realidade social no nível que não pode ser quantificado. Assim, pode-se trabalhar com crenças, valores, significados e outros conceitos presentes nas relações, o que será de grande relevância na pesquisa em questão.

Na dimensão da pesquisa a partir do método fenomenológico, tem-se a preocupação pela investigação de fenômenos que lhes confere um sentido particular, voltando o seu olhar para a dimensão da experiência em si (RIBEIRO, 2019). “O que importa é a verdade subjetiva da pessoa, seja essa verdade expressa em forma de narrativa, nos gestos, nas realizações corporais [...], nos relatos escritos ou em qualquer outro tipo de expressão humana.” (RIBEIRO, 2019, p. 65). E nessa rica possibilidade de narrar-se a si mesmo (NASCIMENTO, 2009) falando a respeito de si ao longo do tempo, entende-se que o resgatar dessas memórias traçadas como uma linha do tempo, ajudarão a trazer significado para a resposta sobre quem são no mundo.

O que cada pessoa experiencia acaba por adquirir um sentido próprio a ela, que está relacionado à sua própria existência (FORGUIERI, 2002). Em outras palavras, tem um caráter íntimo que pode, possivelmente, fugir à observação do pesquisador, “[...] pois, o ser humano não é transparente; para desvendar sua experiência o pesquisador precisa de informações a esse respeito, fornecidas pela própria pessoa.” (FORGUIERI, 2002, p. 58).

Quanto aos objetivos, a pesquisa realizada é transversal, uma vez que foi realizada pontualmente a partir das experiências e percepções atuais dos sujeitos, ao longo do tempo possível de execução da pesquisa de mestrado.

#### **3.2. Tipo de Pesquisa**

O projeto de pesquisa aqui proposto tem caráter exploratório e descritivo que, segundo GIL (1999), possibilita uma proximidade e familiaridade do fenômeno que se pretende estudar, visando descrever o mesmo, a partir de novas perspectivas. Além disso, favorece o

aprimoramento de ideias, apresentando uma flexibilidade em sua consecução, o que permite considerar diferentes aspectos do fenômeno estudado (GIL, 1999). Esses estudos “[...] geralmente determinam tendências, identificam áreas, ambientes, contextos e situações de estudo, relações potenciais entre variáveis; ou estabelecem o “tom” de pesquisas posteriores [...]” (SAMPIERI, 2006, p. 100). Se comparado a outros tipos de estudos, os de caráter exploratório são flexíveis em seu método, além serem mais dispersos e com maior amplitude. Contudo, podem implicar em maiores riscos e exigência de mais paciência, serenidade e receptividade de quem realiza a pesquisa. (SAMPIERI, 2006).

A pesquisa descritiva, ainda, propõe relações entre variáveis, tendo como importante marca o uso de técnicas como questionários e observação para a coleta de dados, sendo tal associação entre pesquisa exploratória e descritiva o modo, por assim dizer, mais utilizado pelos pesquisadores sociais (GIL, 1999), tal como se pretendeu na pesquisa em questão.

### **3.3. Jovens egressas e seus referenciais em foco**

A pesquisa aqui proposta buscou obter dados de jovens egressas do Ensino Médio bem como, também, das referências femininas importantes para a constituição de suas identidades. Para isso, foram convidadas a participar da pesquisa, 51 egressas e 7 mulheres de referência.

Dessas convidadas a aderirem à pesquisa, 51 (cinquenta e uma) são jovens egressas do Ensino Médio de um colégio confessional particular, escolhido por conveniência (local de trabalho da pesquisadora em questão, com a anuência da instituição para a realização da pesquisa garantida, bem como a possibilidade de coleta e análise de dados). As participantes, então, são alunas que se formaram na 3ª série do Ensino Médio em tal instituição, entre os anos de 2019 e 2021, com faixa etária de 18 a 20 anos, não necessariamente cursando uma faculdade, residindo na cidade de São José dos Campos, interior de São Paulo, local em que o colégio em questão está localizado.

As jovens egressas que responderam ao contato da pesquisadora, receberam um link que dava acesso a um questionário *Google Forms* (conforme APÊNDICE A). Assim, para a fase inicial da pesquisa, foram obtidas 29 respostas ao questionário. A partir das respostas obtidas, foram selecionadas as 3 primeiras egressas de cada um dos anos mencionados (2019 a 2021), totalizando 9 egressas, que responderem ao questionário e que configuraram os seguintes critérios de inclusão: ter, no mínimo, 18 anos de idade; resposta afirmativa ao questionário (*Google Forms*) que será enviado para todas as egressas da referida instituição, entre os anos

de 2019 a 2021; indicação de uma mulher, de uma geração diferente, que lhe seja uma referência do que é ser mulher; preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Sendo assim, para a continuidade da pesquisa – entrevista individual e grupos focais – foram selecionadas 9 (nove) egressas. Além disso, foram indicadas 7 (sete) mulheres de referência para a continuidade da pesquisa (uma das egressas selecionadas não apontou um referencial feminino em seu questionário e outra respondeu como referência uma poetisa que não está mais viva). A escolha das egressas para a continuidade da pesquisa se justificou pela efetividade do grupo focal posterior, visto que, em um grupo amplo, não seria possível o mesmo nível de trocas (GATTI, 2005).

Então, as 9 (nove) primeiras egressas que se encaixaram em tais critérios foram convidadas para realizar as entrevistas individuais semidirigidas e, posteriormente, a participarem dos grupos focais. Para as mulheres indicadas como referência, foi feito um convite e não sendo considerado como critério de inclusão das egressas a confirmação para participação na pesquisa das referências por elas indicadas. Para as referências indicadas, foi realizado um convite para a dois encontros de grupos focais.

#### **3.4. Instrumentos e encontros de compreensão das identidades**

Para tal pesquisa, foram utilizados os seguintes instrumentos: questionário inicial, entrevistas individuais semidirigidas e três encontros de grupos focais. O questionário, feito via *Google Forms*, foi composto de uma breve explicação da pesquisa para ciência da participante, dados pessoais de identificação e dados sobre a formação das egressas (APÊNDICE A).

Na continuidade da pesquisa, o próximo instrumento utilizado foram as entrevistas individuais semidirigidas, para as quais foi utilizado um roteiro para guiar o encontro nessa modalidade de coleta de dados (APÊNDICE B).

Após o período de coleta de dados a partir das entrevistas individuais, o último instrumento de pesquisa contemplado foram os grupos focais, que aconteceram em três momentos: um primeiro momento com as egressas; um segundo com as mulheres de referência apontadas pelas egressas; e um terceiro com as jovens egressas e as mulheres de referência. Grupo focal é uma importante ferramenta para se pensar e estudar as relações entre diferentes sujeitos. De acordo com Gatti (2005), o trabalho com o grupo focal

[...] permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum [...] (p. 11).

Segundo Gondim e Bunchaft (2004), na produção científica das ciências sociais, tem-se duas importantes abordagens: a nomotética (quantitativa) e a hermenêutica (qualitativa). Na pesquisa aqui proposta, de abordagem qualitativa, a leitura que busca significado na subjetividade e intersubjetividade, encontra no grupo focal uma excelente ferramenta. É importante considerar que grupo focal toma como unidade de análise o grupo como um todo (GONDIM; BUNCHAFT, 2004).

Para os grupos focais aqui pretendidos, pensou-se na configuração do grupo a partir da temática pretendida, abordando o grupo das egressas e dos referenciais femininos, separadamente no primeiro momento. Dentro da proposta aqui discorrida, foi interessante ouvir os dois grupos num mesmo ambiente de discussão e conversa para investigar e compreender mais a fundo a questão da formação identitária nas mulheres pesquisadas. Na pesquisa aqui apresentada, o grupo focal foi uma das técnicas utilizadas para a coleta de dados e não uma fonte única dos mesmos. Para o grupo focal, um roteiro norteador foi utilizado como *imput* inicial da discussão (APÊNDICE C). O local dos encontros para obtenção dos dados foi a escola da qual as egressas finalizaram o Ensino Médio, pois essa se configura como um ambiente familiar, em que vivências do passado possam emergir (mesmo nos referenciais femininos que, mesmo não estudando na mesma escola que as egressas, puderam resgatar em suas histórias em um ambiente tão próprio do momento etário aqui estudado), colaborando para o entendimento desse processo de formação identitária.

### **3.5. Caminhos para compreensão da percepção das participantes**

Para obtenção da amostra, foi realizado um contato inicial com todas as alunas egressas, de 2019 a 2021, do colégio anteriormente citado por e-mail, no qual havia uma explicação sobre a pesquisa e seus objetivos. Os e-mails das egressas foram obtidos a partir do cadastro que consta na instituição escolar, aos quais a pesquisadora tem acesso (a pesquisadora em questão é psicóloga do colégio no qual as jovens egressas estudaram). Ao final, foi anexado um *link* que as conduziu para um questionário (formulário - *Google Forms*) para que respondessem sobre

seu interesse em participar, adicionando ao mesmo dados pessoais, como nome, data de nascimento, ano de término do Ensino Médio e situação acadêmica atual. Entendeu-se que tais dados de identificação são importantes, pois a seleção das participantes para a entrevista foi feita a partir do questionário, levando em conta os critérios de inclusão mencionados anteriormente.

Contudo, aqui foi encontrada grande dificuldade no acesso às participantes, pois o acesso via e-mail escolar estava desativado para egressas e nem todos os e-mails pessoais constavam no sistema. Assim, para obtenção da amostra, foi necessário entrar em contato com uma representante de cada grupo dos anos de 2019, 2020 e 2021 para que ela ajudasse na viabilização da informação. Os e-mails foram obtidos, mas outra dificuldade foi notada: o acesso aos mesmos. As egressas não apresentavam o hábito de acessar seus e-mails diariamente, o que dificultou o acesso ao link e preenchimento do formulário.

Para participar da pesquisa, as participantes assinaram um Termo de Consentimento de Pesquisa (ANEXO B), que lhes deu a ciência sobre os procedimentos da pesquisa, benefícios e possíveis riscos. A participação na pesquisa contribuirá com o avanço das reflexões a respeito da temática da constituição identitária, tanto dentro do cenário pandêmico atual, como também para estudos posteriores em diferentes áreas, dado o caráter interdisciplinar proposto nesse projeto. Além disso, as participantes foram beneficiadas com uma reflexão positiva a respeito de sua própria identidade, em um ambiente seguro, de forma a contribuir não apenas com sua formação enquanto pessoa, mas também com a construção de conhecimento dentro da área. A pesquisa aqui realizada prevê riscos mínimos, uma vez que pode haver certo desconforto ou insegurança diante alguma pergunta ou mesmo quando pedido às participantes alguma informação pessoal por parte da pesquisadora durante a entrevista ou grupo focal. Contudo, para evitar que as mesmas sofressem qualquer tipo de dano, tendo em vista os possíveis riscos gerados pela presente pesquisa, ficou garantido às participantes os direitos de anonimato bem como da liberdade de deixar de responder a qualquer pergunta que acreditassem por bem assim proceder. Além disso, caso desejassem, ficou garantido às participantes abandonar a pesquisa a qualquer momento, bem como também a solicitação para que sejam ocultados da pesquisa quaisquer dados fornecidos durante a coleta. Caso houvesse algum dano à participante, ficou garantido à mesma procedimentos que visassem à reparação e o direito à indenização.

Além disso, dentro do próprio formulário, foi perguntado para a participante em potencial se ela identifica em sua história um referencial feminino de uma outra geração e que fosse possível contatar para participar da pesquisa. Para essas mulheres-referências, o procedimento para participação na pesquisa foi: a resposta afirmativa ao contato da

pesquisadora, via e-mail, para participação na pesquisa, de posse da informação de que haviam sido indicadas por jovens egressas; preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Aquelas que primeiro responderam ao questionário (nove primeiras egressas) foram pré-selecionadas para a coleta posterior – entrevistas e grupos focais.

A coleta de dados foi realizada, presencialmente, no colégio no qual as egressas se formaram e, sendo assim, o projeto de pesquisa foi apresentado à instituição em questão para que fosse aprovado a utilização do espaço para as entrevistas e grupos focais. A escolha por tal ambiente para a coleta de dados foi em virtude de ser um ambiente escolar que, além de já ser familiar para as egressas participantes da pesquisa, também possui uma estrutura que contempla todas as normas e protocolos de biossegurança para que seja possível uma coleta de dados presencial, tal como foi desejado na pesquisa em questão, a saber: aferidor de temperatura e oxímetro na entrada no prédio; tapete sanitizante e esborrifador com álcool 70% para higienização dos sapatos e itens como bolsas e mochilas das participantes; salas bem ventiladas (as janelas ficarão abertas ao longo das entrevistas e grupos focais); espaço apropriado e amplo para que as cadeiras fiquem espaçadas, com 1,5m de distância, para a realização dos grupos focais e da entrevista individual; esborrifadores com álcool 70% para higienização do espaço e mobília entre as entrevistas individuais; *dispensers* de álcool em gel (ou espuma) em todo o prédio e salas que serão utilizadas; banheiros equipados com álcool em gel e com espaçamento entre as cabines; máscaras descartáveis disponíveis para uso da pesquisadora e participantes e; envelopes plásticos para acondicionar, individualmente, os TCLEs das participantes.

Tanto as entrevistas individuais semiestruturadas como os encontros dos grupos focais foram gravados em sistema de áudio (gravador do celular) e anotações foram realizadas pela pesquisadora em questão, que foi tanto a entrevistadora como também moderadora dos grupos focais. Vale ressaltar aqui que os grupos focais apresentam risco mínimo e as participantes tiveram acesso às informações pertinentes nas discussões do tema no coletivo que poderão contribuir com sua formação e desenvolvimento de suas identidades. As participantes do grupo focal foram organizadas em círculo para privilegiar o encontro face a face, ajudando, assim, em uma interlocução mais direta (GATTI, 2005). No início do grupo focal, a moderadora-pesquisadora apresentou-se e os objetivos do encontro foram expostos, ressaltando a importância da opinião livre de cada participante a respeito da temática.

Por se tratar de uma pesquisa com coleta de dados a partir do discurso de pessoas, esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-

UNITAU), sob o protocolo de número 5.168.927, cuja finalidade está em proteger os interesses dos sujeitos da pesquisa, zelando por sua integridade e dignidade, apoiando o desenvolvimento e avanço da pesquisa, considerando altamente os padrões éticos necessários para a mesma.

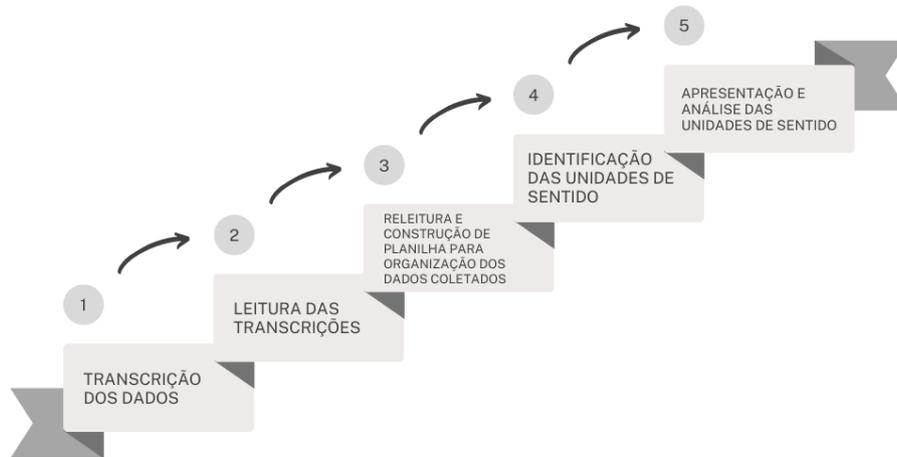
### **3.6. Procedimentos para perceber o reflexo das percepções identitárias**

Entende-se ser de suma importância o cuidado com a interpretação dos dados coletados na pesquisa bem como os significados atribuídos a eles. Por isso, a partir dos dados obtidos na coleta, foram realizados dois procedimentos para tratar os resultados. O primeiro procedimento utilizado foi a triangulação de dados que, segundo Brisolla e Marcondes (2014), é uma técnica que favorece a percepção da totalidade do objeto de estudo em questão: a questão da formação identitária em jovens universitárias, articulando aspectos teóricos e da própria experiência de coleta (BRISOLA; MARCONDES, 2014). Tal procedimento implica, em um primeiro momento, em preparar os dados coletados, trazendo uma organização das narrativas das participantes. Posteriormente, passa-se para a análise propriamente dita dos dados, articulando o conteúdo levantado no referencial bibliográfico com o material coletado nos questionários, nas entrevistas e nos grupos focais. Por fim, foi feita uma análise de conjuntura “[...] entendendo a conjuntura como o contexto mais amplo e mais abstrato da realidade.” (BRISOLLA, 2014, p. 204).

Para a análise mais específica da fala das participantes nas entrevistas, também foi utilizada a análise de conteúdo de Giorgi (1978), na qual “O resultado final da análise dos protocolos é, estritamente, fundamentado pelos significados psicológicos, discriminados pelo investigador, não explicitados diretamente pelos sujeitos que participam da amostra da investigação.” (GIORGI, 1978, p. 75).

Para tal procedimento de análise, partiu-se das descrições do que foi coletado e transcrito das entrevistas, prosseguindo com os seguintes passos: leitura das transcrições das entrevistas para perceber o sentido mais geral do que foi trazido pelas participantes; releitura das transcrições com o objetivo de perceber as unidades de sentido; após o delineamento das unidades de sentido, houve a exposição do que cada uma delas continha, considerando de forma privilegiada as que estavam mais relacionados ao tema investigado; e, por fim, síntese do conteúdo das unidades de sentido “(...) transformadas em uma declaração consistente com relação à experiência do sujeito.” (MOREIRA, 2002, p. 124). O intuito de se seguir tais passos foi obter unidades de sentido, percebendo os temas emergentes nos discursos para que se pudesse compreender mais a fundo a essência identitária aqui estudada.

### Procedimentos para perceber o reflexo das construções identitárias - ENTREVISTAS



**Figura 1:** Procedimentos para perceber o reflexo das construções identitárias.

Fonte: A autora.

Assim, dentro dessa perspectiva, a pesquisadora deu início ao seu estudo da pesquisa através da obtenção da descrição da experiência das participantes de suas próprias vivências. Posteriormente, desenvolveu uma redução fenomenológica, com uma perspectiva psicológica da temática em estudo. Por fim, a pesquisadora estabeleceu “[...] a “essência” do objeto através da variação livre imaginativa, na qual a análise eidética é enquadrada pela perspectiva psicológica do investigador, que define sínteses de significados psicológicos sobre o tema, não uma essência que reclame uma validade apodíctica.” (GIORGI, 1978, p. 74).

## 4 RESULTADOS E DIVULGAÇÃO

### 4.1 Perfil das egressas em estudo

Quem são as egressas que protagonizam a pesquisa aqui realizada? A partir do questionário inicialmente aplicado às participantes, pode-se obter um perfil das jovens pesquisadas. O questionário apresentava informações de identificação das participantes e perguntas a respeito de suas trajetórias acadêmicas ao final de seu período escolar no Ensino Médio. Constava também da pergunta sobre querer dar continuidade à pesquisa ou não e, por fim, pedia a indicação de uma mulher, de uma geração diferente, que lhe fosse uma referência.

<i>Idade</i>	<i>Ano de conclusão do Ensino Médio</i>	<i>Realizou o ENEM?</i>	<i>Em qual ano realizou o ENEM?</i>	<i>Fez algum vestibular?</i>	<i>Foi aprovada em alguma instituição universitária?</i>	<i>Está matriculada em alguma faculdade?</i>	<i>Está trabalhando o ou estagiando?</i>	<i>Indicação de referência feminina</i>
19 anos	2019	Sim	2019	Não	Sim	Sim	Não	Não
20 anos	2019	Sim	2019	Sim	Sim	Sim	Não	Sim - prima
19 anos	2019	Não	2019	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim - amiga
19 anos	2019	Sim	2019	Sim	Sim	Sim	Não	Sim - mãe
20 anos	2019	Sim	2019	Sim	Sim	Sim	Não	Sim - mãe
19 anos	2019	Sim	2019	Sim	Sim	Sim	Sim	Não
19 anos	2019	Sim	2016, 2017, 2018 e 2019	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim - irmã
19 anos	2019	Sim	2019	Sim	Sim	Não	Sim	Sim - mãe
18 anos	2020	Sim	2020	Não	Sim	Sim	Não	Não
17 anos	2020	Sim	2019	Sim	Sim	Não	Não	Não
19 anos	2020	Sim	2020	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim - mãe
19 anos	2020	Sim	2019	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim - mãe
19 anos	2020	Sim	2021	Sim	Sim	Sim	Não	Sim - mãe
18 anos	2020	Sim	2020	Sim	Sim	Sim	Não	Não
19 anos	2020	Sim	2021	Sim	Sim	Não	Não	Sim - mãe
18 anos	2020	Sim	2020	Não	Sim	Sim	Não	Sim - amiga
18 anos	2020	Sim	2019	Sim	Sim	Sim	Não	Sim - mãe
19 anos	2020	Não	Nenhum	Sim	Sim	Sim	Não	Sim - mãe
19 anos	2020	Sim	2020 e 2021	Sim	Sim	Não	Não	Sim - mãe
18 anos	2020	Sim	2020	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim - mãe
18 anos	2020	Sim	Realizei como treineiro em 2018 e 2019	Sim	Sim	Sim	Não	Sim - mãe

17 anos	2021	Sim	2021	Sim	Sim	Sim	Não	Sim - uma poetisa
18 anos	2021	Sim	2021	Sim	Não	Não	Não	Sim - uma pastora
18 anos	2021	Não	Não realizei	Sim	Sim	Sim	Não	Não
18 anos	2021	Sim	2021	Não	Sim	Sim	Não	Sim - mãe
17 anos	2021	Sim	2021	Sim	Não	Sim	Não	Sim - mãe
18 anos	2021	Sim	2021	Não	Não	Não	Não	Sim - prima
17 anos	2021	Sim	2021	Sim	Sim	Sim	Não	Sim - uma pastora
17 anos	2021	Sim	2021	Sim	Sim	Sim	Não	Sim - uma advogada

**Tabela 1:** Perfil das egressas em estudo.

Fonte: A autora.

O perfil etário das egressas que responderam ao questionário configurou-se da seguinte forma: duas egressas com 17 anos; oito egressas com 18 anos; dezesseis egressas com 19 anos; e três egressas com 20 anos. Dessas verificou-se que oito delas eram egressas de 2019; treze eram egressas 2020; e oito delas eram egressas de 2021.

Nas respostas enviadas no questionário, observou-se ainda que apenas duas egressas não realizaram o ENEM, sendo que das vinte e sete que o realizaram, dez o fizeram em 2019, cinco em 2020, nove em 2021, e outras três realizaram o exame por mais de uma vez (duas como treineiras e apenas uma realizou o exame no ano seguinte a sua formação no Ensino Médio). As egressas que responderam ao questionário realizaram, além do ENEM, outros vestibulares para garantir seu futuro universitário – tal fato foi relatado por vinte e quatro das participantes.

Quanto ao ingresso em uma universidade, vinte e seis relataram que foram aprovadas em uma faculdade. Entretanto, vinte e três delas relataram estar matriculadas em um curso universitário. Sete delas relataram estar trabalhando ou estagiando no momento.

## 4.2 Perfil das entrevistadas

Foram realizadas 9 entrevistas semiestruturadas do universo das 29 egressas que preencheram os questionários. A escolha por tais egressas seguiu os critérios de inclusão anteriormente citados, sendo: 3 egressas do ano de 2019; 3 egressas do ano de 2020; e 3 egressas do ano de 2021. Uma das egressas de 2021, que respondeu ao questionário, completou 18 anos após a aplicação do mesmo. Sendo assim, no momento de coleta das entrevistas, a mesma já tinha 18 anos completos.

Na sequência, conforme os dados coletados, será exposta uma apresentação das egressas entrevistadas. Para tanto, nomes fictícios serão utilizados de forma a resguardar as participantes da pesquisa. Tendo em vista a temática da pesquisa em questão – sobre identidades e essências –, optou-se pela escolha de nomes fictícios que remetessem à ideia de essência. Assim, as participantes entrevistadas serão chamadas por nomes relacionados a flores, com características que pareceram à pesquisadora ter relação com a expressão de cada uma das egressas entrevistadas.

## 4.3 Resultados das entrevistas com as egressas

### 4.3.1 Apresentando as egressas – infância e adolescência

Violeta, 19 anos, egressa de 2019, conta que na infância, gostava muito de estudar, mas que não tinha amigos; era muito tímida. Percebia-se como uma criança engenhosa, criativa, metódica e chorava quando sentia raiva. Contou que *"era uma criança muito criança"* e que, por isso, não tinha um plano sobre o que queria ser quando crescesse: *"[...] eu quero ser o Peter Pan, não quero deixar de ser criança, adoro ser criança"*. Violeta contou ainda que, na adolescência, sentia medo porque não queria ser adolescente e teve dificuldades no início em fazer amigos. Contudo, devido às suas habilidades acadêmicas, os professores proporcionaram espaço para que ela ajudasse outros colegas e isso favoreceu o desenvolvimento de relacionamentos na escola. Algo que ela citou como muito importante foi a sua habilidade artística com o sapateado que deslanchou nessa fase *"[...] aquilo me empolgou muito, porque aí tinha alguma coisa mais me esforçar e eu ia colher os frutos, eu via que eu ia colher os frutos porque eu já estava começando a tê-los"*. Seu desenvolvimento na área artística foi realmente relevante, pois lhe proporcionou experiências como dançar em uma companhia e ganhar uma bolsa internacional. Outras habilidades artísticas foram desenvolvidas, como fotografia e desenho, e Violeta percebeu que quando entrou *"[...] para o ensino médio foi o momento que*

*eu me encontrei assim, de estar feliz com quem eu era e não de estar em briga porque eu era adolescente."*

Melissa, 19 anos, egressa de 2019, descreveu-se como uma criança agitada e que inventava brinquedos e brincadeiras na infância. Contou que era líder e que, por sua imaturidade, acabava excluindo outros das brincadeiras. Gostava de se comunicar e via-se extrovertida. *"Sempre fui muito de estar com as pessoas, de ser amiga das pessoas."* Brincava de ser professora, gostava da natureza e de atividades artísticas. Disse que, quando criança, não pensava em ser professora quando crescesse, mas hoje percebe que tal profissão aparecia em algumas de suas atitudes. Melissa contou ainda que, no início de sua adolescência, começou a gostar de estudar, mas chegou a um ponto que *"[...] eu comecei a estudar muito e aí, tipo assim, comecei a meio que me anular mesmo."* Ela contou que nessa fase começou a se importar muito com o que os outros diziam sobre ela, o que acabou fazendo-a mudar alguns de seus comportamentos. Melissa começou a se comparar com os outros. Um aspecto muito importante destacado por Melissa diz respeito à questão da aparência física, na qual ela passou por uma mudança significativa.

Jasmin, 19 anos, egressa de 2019, descreveu-se como uma criança calma, quieta, *"sozinha"*, com uma imaginação muito fértil em suas brincadeiras. Contou que tinha o sonho de ser uma cirurgiã quando crescesse. Em sua adolescência, se percebeu mais extrovertida em ambientes íntimos, com facilidade de se comunicar com as pessoas e, por conta da intimidade, percebia-se também como alguém divertida.

Lily, 18 anos, egressa de 2020, conta que na infância era extrovertida, gostava de ler e de dançar balé. Sonhava em ser médica veterinária. Em seu relato sobre quem era na adolescência, traz uma fala no presente, dizendo que percebeu uma mudança em seu jeito de ser, pois *"[...] era muito extrovertida e agora eu sou muito mais na minha e eu gosto de passar um tempo sozinha [...] gosto de ficar no meu quarto lendo [...] gosto de ficar só com meu cachorro e acho que é isso que mudou."*

Rosa, 19 anos, egressa de 2020, ao olhar para a infância, conta que era *"meio adultinha"* e gostava de conversar com os adultos. Relatou que tentou escrever um livro na infância e que queria ser professora. Falou também de suas características físicas na infância, relatando, em voz baixa, a respeito de seu porte físico. Percebia-se como uma criança comunicativa e sensível, mas que acabou *"[...] deixando um pouquinho a minha criança meio sem brincar de ser criança na época."* Ao falar sobre quem era na adolescência, faz o relato no passado, dizendo que já se achava madura aos 15 / 16 anos, ainda que perceba sua sensibilidade naquele tempo. Disse que era uma pessoa fechada, que não falava de suas sensibilidades para os outros. Sentia-se melhor

do que seus pares e *“a adolescente que se achava a achada, mas na verdade estava meio perdida.”*

Zaya, 19 anos, egressa de 2020, falou sobre suas lembranças da infância com o avô. Disse que era uma criança aventureira e *“durona”*. Contou sobre o brincar de ser professora na infância de matérias de exatas, ainda que não soubesse exatamente o que elas significavam. Gostava de esportes e de tocar piano. Via o pai tocando piano na infância e achava que não conseguiria tocar como ele. Falou de sua aparência física no relato de quando era criança. Relatou, posteriormente, que a Matemática estava muito presente em sua vida e que isso a moldou. No relato sobre quem era na adolescência, falou a partir do passado e trouxe o foco identitário para a questão da profissão: *“[...] na adolescência eu tinha mais certeza [...] tipo, quero fazer engenharia, agora preciso decidir qual [...] mas assim não foi tão difícil escolher a minha, não é?!”*.

Angélica, 18 anos, egressa de 2021, conta que foi uma criança agitada e criativa. Disse que sua identidade na época da infância circundava nesses dois aspectos, mas também apresentava uma postura de liderança. Contou ainda que sempre quis ser professora. Quando adolescente, descreve sua identidade como *“normal”*.

Tulipa, 18 anos, egressa de 2021, conta que, quando criança, gostava muito de brincar e se percebia mais sociável do que hoje. Além disso, contou que sonhava em ser professora, uma das brincadeiras que inclusive povoou sua infância. Quando perguntada a respeito de sua identidade enquanto adolescente, traz o relato no presente, dizendo que se percebe tímida, focada e gosta de estudar e ler. Contou também que gosta de ouvir as pessoas: *“eu prefiro muito mais uma hora ficar sentada com uma pessoa só ouvindo do que só falando”*. Por fim, também contou que se percebe não muito sonhadora *“[...] tenho dificuldade em sonhar [...] tipo, eu não planejo o meu futuro pra daqui há dez anos [...] eu vivo um dia de cada vez.”*

Flora, 18 anos, egressa de 2021, conta que era uma criança criativa e, por não ter tido muito a presença de uma das figuras parentais, disse que precisava fazer invenções. Além disso, relatou ter sido uma criança tímida e muito seletiva. Sobre o que desejava ser quando crescesse, relatou que não tinha nenhuma profissão em mente. Em sua identidade como adolescente, Flora faz o relato no tempo presente, dizendo que se percebe com dificuldade em ambientes novos. Apesar disso, acrescentou ao final: *“[...] percebi que eu não era mais aquela menina tímida e que ficava no cantinho e que alguém vai falar com ela, mas na verdade eu sou alguém que vai até essas pessoas tímidas. Então, eu percebi que eu me dou bem com isso.”*, revelando, assim, um processo ainda em construção.

Assim, num primeiro momento de apresentação, percebeu-se que, das 9 entrevistadas, 4 trouxeram as percepções de sua adolescência no tempo presente, ou seja, descreveram-se como ainda adolescentes (Lily, Angélica, Flora e Tulipa). As demais, situaram a vivência adolescente em um passado próximo. Foi relatado ainda por 5 das 9 entrevistadas o desejo de se tornarem professoras como sonho da infância. Outro dado interessante percebido nesse primeiro momento da entrevista foi o trazer aspectos do físico (Rosa e Zaya) e do profissional (todas as egressas) para a definição de quem são.

#### 4.3.2 Identificando as unidades de sentido

Conforme a metodologista proposta, buscou-se identificar, a partir dos discursos das egressas, unidades de sentido, conforme o método fenomenológico de Giorgi para uma melhor compreensão do fenômeno estudado. Para uma melhor visualização dessas unidades, tem-se o mapa mental a seguir:



**Figura 2:** Unidades de sentido encontrados nas entrevistas.

Fonte: A autora.

##### 4.3.2.1 Possibilidades de definição da palavra identidade

Nas entrevistas, quando perguntadas a respeito do que significa a palavra identidade, as respostas apareceram após uma pausa reflexiva por parte das egressas. Após a pausa, algumas possibilidades de tentar definir o conceito emergiram. Definir a palavra identidade como saber

“quem você é” foi parte das respostas que apareceram em sete egressas (Angélica, Tulipa, Lily, Rosa, Zaya, Melissa, Jasmin).

A ideia de construção da identidade ao longo do tempo apareceu como parte da resposta da Melissa, Violeta, Rosa e Flora. Cada vivência da nossa vida influencia em quem somos. A identidade é uma formação constante de quem somos (Violeta)

Somada a essas respostas, surgiram complementações, trazendo a ideia de que a identidade não é uma questão de quem você deseja ser (Jasmin).

Percebeu-se nos discursos que buscaram definir o conceito de identidade expressões de surpresa, por assim dizer, dando a entender que aquela não era uma questão comum de se perguntar. Assim, as definições iniciais pareciam partir de ideias mais gerais, mas, ao longo do desenvolvimento dos discursos, a resposta ganhou mais pessoalidade. E essa ideia de construção conversa proximalmente com o conceito de identidade trazido por Hall (2006), entendendo-a como algo em constante desenvolvimento ao longo da vida, que é definida a partir da história, o que Rosa nos ajuda ao dizer que identidade tem a ver com “[...] *as coisas que fazem ao longo do tempo ser quem eu sou*” acompanhada de Violeta que disse que identidade “[...] *tem muita relação com o que é construído em si. Então, cada vivência que a gente tem, desde a infância, desde o momento em que a gente está na barriga da nossa mãe agora e cada segundo que a gente vive, isso tem uma influência em quem a gente é [...]*”.

A identidade também pode ser constituída, segundo os dados coletados, de duas partes: essência – quem você realmente é – e aquilo que se forma a partir de construções sociais, influências do dia a dia, que vão moldando quem a pessoa é (Melissa). A identidade está relacionada à essência de uma pessoa (Violeta, Melissa e Jasmin), uma relação entre essência e o que é construído, sendo que as partes de nós que não escolhemos tem a ver com a essência.

Foi dito ainda que a identidade é o que as pessoas veem de quem somos. Tem a ver com a marca que será deixada pelas pessoas no mundo; como as pessoas serão lembradas (Zaya). A identidade também foi apresentada como algo além do que a gente pode ver em uma pessoa; algo profundo (Flora). Contudo, também foi dito que a identidade é o que se permite que as pessoas vejam (Lily) e também envolve personalidades e gostos (Melissa).

Para além do que a história pode constituir como identidade, a palavra essência trouxe importantes cores aos discursos, em nuances que lembram o que apontou Heidegger (2005) quando falou sobre a essência da pre-sença que está embasada na existência de alguém e que possui íntima inteiração com o ambiente em que se está inserido. Então, é profundo definir identidade enquanto essência do ser, e o olhar das egressas ao responderem era como se

realmente estivessem buscando não uma definição superficial para o conceito de identidade, o que pareceu revelar a importância do tema para elas.

Houve ainda a colocação de que saber definir sua própria identidade é uma “*ferramenta autobiográfica*” (*sic*) e ajuda a pessoa a ser coerente com o que acredita e com quem é de verdade, entendendo seus porquês, sonhos e propósito (Violeta). A ideia de que o mais importante nessa definição é entender sua essência apareceu no discurso de uma das egressas, mesmo que não se saiba definir sua identidade na completude. Saber quem você é vai ditar os outros aspectos da vida, “[...] *o que vai te guiar mesmo é a sua essência*” (*sic* – Melissa). Segundo Hall (2006), a pessoa possui uma essência – também chamado núcleo – que é o “eu-real” que realiza um contínuo diálogo “[...] com os mundos culturais ‘exteriores’ e as identidades que esses mundos oferecem.” (HALL, 2006, p. 11). “*Eu também acho que tem partes de nós que a gente não escolhe que tem a ver com essência. Então eu acho que identidade é uma formação constante do ser*” (Violeta).

E, talvez em busca de aprofundar a ideia de essência como definição da identidade, enquanto vivência de uma das egressas, essa apontou aspectos de sua espiritualidade, o que faz parte de sua história e das construções e leituras de mundo que possui, algo que pode se considerar como importante para compreender a identidade de alguém. Assim, a identidade também foi definida como uma relação de quem a pessoa é quando olha para o criador (Deus). “*Então, você só descobre sua identidade quando você olha para ele (Deus) [...] porque, tipo assim, é só lembrar de Gênesis: nós fomos criados à imagem e semelhança dele. Então, conseqüentemente, a gente só consegue descobrir quem a gente é quando a gente olha para ele.*” (*sic* – Tulipa). Segundo Espírito Santo (*apud* VIEIRA, 2009) a dimensão da espiritualidade se apresenta como algo importante para o ser humano, sendo definida como autoconhecimento, o que se aproxima da ideia trazida no discurso anterior. Além disso, Frankl (1998) ainda argumenta que o homem é um ser bio-psico-espiritual, o que, segundo ele, é o que torna o ser humano alguém completo. “Espiritualidade é uma dimensão estritamente humana, com a qual o sujeito confere sentido à sua existência, por isso, está além da própria existência. É uma dimensão que transcende às demais, por isso, oferece o pano de fundo sobre o qual cada um constrói seus sentidos.” (VIEIRA, 2009, p. 20). Além disso, dentro da dimensão da constituição identitária, há no adolescente um desejo de encontrar sentido para sua existência e o fator da espiritualidade apresenta-se como fundamental para responder à pergunta sobre quem somos nós no mundo (MORIN *apud* FERREIRA, 2021, p. 45).

Todas as entrevistadas entendem ser importante saber definir sua própria identidade. A questão de saber sobre sua identidade para não se deixar ser influenciado apareceu no discurso

de quatro das entrevistadas (Tulipa, Melissa, Zaya, Jasmin). Outro dado que apareceu em mais de uma entrevistada foi o fato de ser importante definir sua identidade para não ficar perdida (Rosa e Jasmin). Duas das entrevistadas trouxeram a resposta da importância de saber sobre sua própria identidade falando a partir de suas próprias vivências nessa construção (Rosa e Melissa), expondo até mesmo suas dificuldades e um entendimento ainda não formado a respeito de suas próprias identidades.

Esse ainda não entendimento – ou o entendimento de algo ainda em construção – pode se relacionar como algo próprio da fase identidade *versus* confusão de papéis, como apontou Erikson (1998), pois as egressas em estudo ainda estão vivenciando uma transição. Interessante que até na fase inicial de apresentação de si mesmas, algumas trouxeram para o presente o tempo verbal da descrição do ser adolescente, enfatizando ainda mais essa percepção da fase de transição.

Além dessas respostas, ainda foi colocado que é importante saber definir sua própria identidade: porque isso guia o que a pessoa vai fazer e como vai reagir (Angélica); para não se tornar um personagem (Tulipa); para poder ir mais longe, sabendo sobre o que se gosta ou não (Flora); para saber lidar melhor com as “*coisas da vida*”, ainda que tal definição não tenha um caráter muito fixo (Lily).

Uma das entrevistadas colocou que o assunto identidade tem permeado os seus pensamentos todos os dias: “[...] *tem sido um processo aí e eu ainda estou tentando me reencontrar. Então, uma coisa que eu penso todo dia é sobre a identidade.*” (sic – Rosa), o que destacou ainda mais a ideia da importância de se permitir espaço para indivíduos nessa fase da vida refletirem e poderem falar sobre suas questões identitárias.

#### **4.3.2.2 Vivências e percepções da adolescência**

O parágrafo de finalização da unidade de análise anterior abre espaço para a conversa que se segue, o sentido do que anteriormente apontou Erikson (1998) e Griffa (2011) quando falaram a respeito das vivências de pessoas nesse momento da vida. Então, o fato de o assunto identidade permear o pensamento diário de Rosa faz sentido dentro dessa leitura. E, essa tentativa de se reencontrar é porque, provavelmente, havia um entendimento anterior sobre quem se imaginava ser e, assim, um cenário de possível crise se coloca como pano de fundo da cena identitária.

Então, quando perguntadas se vivenciaram algum tipo de crise na fase da adolescência, oito das egressas responderam afirmativamente. Apenas uma respondeu com um “*talvez*”

(Violeta). As crises apontadas, em sua maioria (oito egressas), diziam respeito à dimensão relacional e tentativa de encaixar-se nos grupos. Assim, apareceram dilemas como: “*Às vezes não sabia quem era porque tentava agradar a todos. Tinham várias ‘Angélicas’*” (Angélica); “*Será que eu sou mesmo o que as pessoas de fora dizem sobre mim?*” (Flora).

Uma das egressas relatou que achava que para ser aceita pelas pessoas, precisava ser quem não era; fazia coisas que não eram de seu feitio para que as pessoas gostassem dela (Tulipa). Outra relatou que quando as pessoas começaram a se aproximar mais, entrou em crise; ela não entendia quem ela era (Flora).

Zaya disse que sua crise aconteceu quando colocou muitas barreiras para que as pessoas acessassem seus sentimentos; ficou mais fechada. Quando fez 18 anos, percebeu essa crise melhorar, porque começou a entender quem realmente era. Nesse tempo, começou a separar mais dos pais. Disse que na definição de quem você é nessa fase, parece que existe um catálogo: “*[...] vai aparecer um catálogo e você vai tentando definir, tipo, quem que você é. Mas nesse processo, [...] você vai levando pauladas da vida que vão te ajudando a também tomar [...] essa decisão, tipo assim, de identidade mesmo.*”.

Assim, pode-se perceber que a importância de estar em um grupo é algo realmente relevante na fase da vida chamada de adolescência, como apontou a maior parte dos discursos das egressas que situaram suas “crises” exatamente nessa dimensão. A forte busca por pertencimento (GRIFFA, 2011) é notada, em uma crise que envolve uma confusão de papéis para que se possa entender de fato sua identidade no mundo (ERIKSON, 1998). Além disso, percebe-se o movimento de um certo distanciamento dos pais – o que também é parte da elaboração de um dos lutos da adolescência quando esse indivíduo “perde” os pais da infância (GRIFFA, 2011) – para que possa consolidar o entendimento de quem de fato é no mundo, assim como apontado por Zaya: “*[...] entender, tipo assim, olha isso é o que eles gostam, mas eu não sou assim, eu gosto desse determinado jeito, dessa determinada coisa*”.

O aspecto da essência quando falado das crises foi levantado por uma das egressas que disse que, apenas recentemente, percebe que houve nela um entendimento de que “*[...] podia ser a minha essência*” (Jasmin). Duas egressas relataram que a crise também estava relacionada a uma mudança em seu modo de ser: antes, mais extrovertidas e, no período da adolescência, mais introvertidas (Lily e Melissa).

Duas egressas trouxeram a questão do tempo de pandemia quando falaram a respeito de suas crises na fase da adolescência (Violeta e Rosa). Rosa contou que passou pela maior crise na 3ª série do Ensino Médio justamente por causa da pandemia. Colocou muito as expectativas de quem era nos outros e quando ficou sozinha na pandemia pensou: “*Quem eu sou?*”. Disse

que sente que ainda está em crise. Já Violeta situou sua crise falando a respeito da quebra de uma rotina direcionada assim que acabou seu Ensino Médio (2019). Falou da pandemia no sentido de aprender lidar com o fato de ter que estudar, trabalhar e descansar no mesmo lugar. Ao mesmo tempo, entendeu melhor o que gostava de fazer, seus gostos e preferências.

#### ***4.3.2.3 Influências familiares e de amigos na formação identitária***

Sobre o relacionamento familiar, a maior parte das egressas (oito) o descreveu como bom. Dessas, três relataram que hoje o relacionamento é positivo, mas que já houveram dificuldades no percurso (Zaya, Violeta, Lily, Jasmin). Foi ainda relatado por três delas dificuldade no relacionamento com a figura paterna (Angélica, Rosa, Violeta). Uma delas colocou que foi especialmente na fase da adolescência que a dificuldade no relacionamento com o pai surgiu (Violeta).

No que diz respeito à importância da família em suas constituições como pessoas, todas percebem clara influência. Lily disse que a relação com sua família influenciou em quem ela é hoje, e fez uma pausa reflexiva para dizer o porquê. Acredita que todas as pessoas com quem convivemos influenciam de alguma forma em quem nos tornamos e não seria diferente com sua família com a qual vivenciou 19 anos de sua vida: “[...] *eles com certeza foram quem mais me impactaram*”. Disse que se percebe parecida com o seu pai.

Violeta falou sobre uma ligação muito forte com a irmã e a mesma foi embora para outro país justamente no ano da pandemia, o que foi muito difícil para ela; ficar em casa só com os pais fez com que os atritos ficassem mais evidentes. Percebe que, com certeza, sua família influenciou em quem ela é hoje. Além de Violeta, outras três egressas falaram ainda sobre outras pessoas do universo familiar que não os pais: irmãs e avós (Zaya, Violeta, Rosa, Angélica).

Melissa falou sobre a importância de sua família em sua constituição identitária, pois “[...] *eles sempre me guiavam para quem era a Melissa realmente, tipo assim, para a minha essência*”. Percebe a influência da família em quem ela é em vários aspectos. Citou que seu pai sempre a incentivou a ser um diferencial onde estivesse. Falou da questão profissional como um exemplo de ser uma professora que se destaca, que faz a diferença e faz tudo com excelência. Apesar de seus pais nunca cobrarem que ela fosse perfeita, percebe que “[...] *então acho que ter esse pensamento de sempre fazer as coisas com excelência e sempre buscar ser um diferencial, né, aí o problema que aconteceu nesse meio do caminho foi esse perfeccionismo que eu peguei essa palavra dos meus pais de uma forma muito extrema*”.

Assim, das conexões que se mostraram importantes no discurso identitário das egressas, a família aparece como “[...] a matriz da identidade pessoal e social, uma vez que nela se desenvolve o sentimento de pertinência que vem com o nome e fundamenta a identificação social [...]” (MACEDO, 1994, p. 63), trazendo influência na constituição pessoal de cada uma delas, positiva ou negativamente. A família seria o lugar, então, que permitiu que a identidade e personalidade das egressas em estudo pudesse começar a florescer. A família é a primeira esfera social em que uma pessoa é inserida e os valores e normas adquiridos no interior dela se perpetuam pela vida inteira, sendo uma importante base para a tomada de decisões e atitudes (PRATTA, 2007), tal como os excertos acima puderam mostrar e, acrescentando aqui ainda o discurso de Jasmin que disse “[...] *eu me espelho muito assim na minha mãe e no meu pai, porque eles são batalhadores sempre buscando [...], sabem que precisam percorrer um longo caminho para chegar no objetivo. E eu acho isso muito legal e acho que eu peguei bastante disso.*”

Violeta falou ainda a respeito de sua formação cristã, seu caráter e maturidade que são “*colheita*” daquilo que seus pais plantaram com muito esforço. Duas das egressas falaram positivamente sobre a influência da formação cristã que receberam dos pais, trazendo esses valores e princípios para suas identidades e caráter. Tal aspecto traz para a cena o que já fora apontado por Frankl (1998), quando o autor pontua o aspecto da espiritualidade como estritamente humano e que vai além de sua existência (VIEIRA, 2009, p. 20).

A dificuldade de comunicação com os pais foi colocada por quatro das egressas (Tulipa, Rosa, Zaya, Violeta): “*eles não estão dispostos a me escutar e a entender quem eu sou*”. (Tulipa). Uma delas destacou que houveram discordâncias de pensamentos ideológicos no momento da adolescência (Violeta). Três das egressas (Angélica, Rosa, Zaya) citaram aspectos negativos da influência familiar em suas identidades, citando inseguranças nos relacionamentos (2), “*atrasos*” (sic) no desenvolvimento como pessoa (1), postura mais fechada para partilhar sentimentos (2), dificuldade de confiar nas pessoas (2), criar barreira de proteção em relação aos outros (1) “[...] *então, hoje eu vejo que a minha personalidade de às vezes tentar ser durona demais, mesmo não sendo, tentar fazer essa proteção foi muito bem identificada assim pelos meus pais, pelo meu processo de criação assim na infância.*” (Zaya).

Na fase da vida do estudo aqui proposto, ainda dentro da ideia apontada na unidade de sentido anterior, um certo afastamento das figuras parentais e de autoridade é esperado para que a pessoa possa se diferenciar. Contudo, ainda que negativamente, percebe-se que as referências parentais e de autoridade influenciarão na identidade dos indivíduos (GRIFFA, 2007). Além disso, existe uma fidelidade há certos ideais que são construídos em grupo, o que pode ser

diferente do pensamento dos pais e, até mesmo, do tipo de comunicação que cada parte emite, tal como apontado como motivo de “crise” nos discursos de Violeta e Tulipa: *“Eu comecei a ter alguns atritos com meus pais ali para 16 e 17 anos, mas atrito assim ideológico”* (Violeta); *“Uma coisa que eu tenho bastante dificuldade com os meus pais é a comunicação, porque, às vezes, eu sinto que eles não entendem, eles não estão dispostos a me escutar e a entender quem eu sou”* (Tulipa). Na adolescência, então, essa jovem irá se apoiar em grupos com pessoas ‘pares’ e “É comum, nesse processo, que o jovem apresente maior rebeldia em relação à autoridade em geral. Nessa etapa da vida, as regras costumam ser questionadas e até mesmo contestadas por ele, o que é necessário para o desenvolvimento da sua identidade.” (WAGNER e cols, 2005, p. 277).

Ainda enquanto dados da relação e influência da família da formação identitária das egressas, tem-se o relato da Flora que destacou que, apesar da ausência física do pai por conta de suas viagens, teve relação *“maravilhosa”* (sic) com ele: *“eu nunca tive falta de um pai”* (sic). Contou que a família sempre a acolhia em suas crises, inclusive nas crises mais recentes de transição da adolescência; eles diziam para ela quem ela era de verdade; a afirmavam. Duas egressas ainda destacaram mais especificamente a importância da família como um suporte para suas crises identitárias (Melissa, Flora).

Aqui, percebe-se um aspecto relevante, entendido por Pratta (2007) como função psicológica da família, que seria dar suporte e continência, ajudando os integrantes desse ambiente a lidarem com o que causa ansiedade ao longo do desenvolvimento do mesmo. É inegável que a transição aqui estudada, tal como os discursos corroboram, se apresenta como uma crise vital o que, ainda segundo Pratta, a família tem importante papel na elaboração. *“Toda vez que eu chegava em casa e falava alguma coisa, [...] ai eles apontavam coisas sobre mim: ‘Então, mas você é assim do jeito que as pessoas estão falando? Eles não te conhecem’. Então, eles me conhecendo, eles me mostravam quem eu realmente era [...]”* (Flora).

Duas das egressas trouxeram para seus discursos a influência da pandemia nos relacionamentos familiares, colocando a oportunidade de proximidade (Rosa) ou distanciamento (Violeta) por conta de ficarem em casa com as figuras parentais.

Muitos fatores puderam ser identificados como estressores do ambiente familiar durante a pandemia nas famílias, de acordo com a literatura, tais como desemprego, redução da renda familiar, drástica mudança de rotina, fragilização na rede de apoio social por conta do distanciamento e lutos, fatores que afetaram significativamente a saúde e a qualidade de vida, aumentando a vulnerabilidade que demanda uma reorganização estrutural (SILVA *et al*, 2020). Cabe ainda ressaltar que, conforme Wagner e cols. (2005), variáveis como autoestima

equilibrada e bem-estar estão relacionados a uma comunicação efetiva dessa adolescente com a família e, tendo em vista o cenário de crise em estudo, tais componentes podem não ter estado presentes durante a transição das egressas, um importante fator para a compreensão, então, de algumas relações familiares por elas relatadas.

Apesar disso, é interessante perceber essa oportunidade de ressignificação que o tempo em família trouxe para as egressas em estudo. Aqui vale pensar na história familiar escrita antes do período pandêmico, o que pode ter se configurado como importante chave que, em meio a estressores tão dramáticos, pode fazer emergir a possibilidade de ressignificação das egressas e suas famílias por conta de recursos anteriormente cultivados. Tais recursos poderiam ser categorizados da seguinte forma:

(a) os modelos organizacionais, que se referem aos padrões relacionais da família, a seu sentimento de união e pertença, à capacidade de seus membros apoiarem uns aos outros; (b) o sistema de crenças, que diz respeito à capacidade da família de manter a esperança, ver a crise como uma situação manejável e ver-se como competente para superar o desafio; (c) o processo comunicacional ou de resolução de problemas, que se refere à habilidade de se comunicar acerca dos problemas e das emoções vivenciadas por seus membros, com clareza, empatia e responsabilidade (SILVA *et al.*, 2020, p. 14).

No que diz respeito às suas amigas, sete das egressas relataram que percebem que essas influenciam em suas construções identitárias. Cinco das egressas sinalizaram aprendizados e contribuições positivas de suas amigas, que as influenciaram, de modo que: a cada conversa que tem com seus amigos, aprende mais (Tulipa); percebe que “*a gente sempre se completa um no outro*” (Flora) e, mesmo nos conflitos quando as opiniões divergem, acredita que os amigos contribuem; os amigos a influenciaram em relação a suas escolhas religiosas e a entender sua “*identidade em Jesus [...] porque foi por causa das minhas amigas que eu comecei a ir para a igreja*” (Lily); diferente da infância, sente-se acolhida em algumas de suas amigas (Rosa); encontrou nas amigas refúgio quando tinha os atritos com os pais, além de descobrir seus gostos e aprender a ser mais empática e sociável (Violeta).

Três das egressas relataram que houve influências negativas em algumas de suas amigas, que as levaram a desviar-se de princípios delas, o que ocasionou um afastamento das mesmas (Tulipa, Zaya, Jasmin). Dessas, uma relatou que percebe que esses afastamentos e até decepções nas amigas ajudaram a deixá-la mais forte e racional, e não tão emocional: “*é importante ter um equilíbrio.*” (Jasmin).

Então, apontando para a ideia inicialmente apresentada nessa unidade de sentido, reforça-se aqui a importância da dimensão social dentro da constituição identitária das egressas em estudo, tanto no que diz respeito à família como também aos seus pares, já que, como já

fora dito, a fase da adolescência e início da vida adulta – na resolução da crise descrita na teoria de Erikson (1998) isolamento *versus* intimidade –, o fator dos relacionamentos é um ponto chave.

#### **4.3.2.4 Vivências e influências dos ambientes de ensino**

No ambiente escolar, três das egressas dividiram seu relato para apresentar as vivências na escola: instituição que antecedeu a entrada na escola na qual concluíram seu Ensino Médio e instituição de conclusão do ciclo básico escolar. Elas contam sobre comportamentos diferentes que exteriorizavam em cada um desses ambientes (Melissa, Zaya, Angélica). Nenhuma das egressas estudou apenas na escola na qual finalizaram o Ensino Médio (a instituição tem 9 anos de funcionamento). Duas egressas ainda falaram sobre situações de *bullying* vivenciadas em escolas anteriores ao ambiente de formação no Ensino Médio (Angélica, Melissa). Uma egressa, destacou o que era comum das vivências em diferentes ambientes escolares (Lily). Seis das egressas disseram que eram conhecidas na escola por seu desempenho acadêmico: “*nerd*”, inteligente, estudiosa (Violeta, Zaya, Tulipa, Lily, Rosa, Melissa).

Sobre os relacionamentos na escola, a maioria (seis egressas) relatou que eram bons (Melissa, Violeta, Zaya, Tulipa, Lily, Jasmin). Dessas, três egressas (Melissa, Zaya, Violeta) destacaram seus relacionamentos no Ensino Médio como positivos, citando, inclusive, histórias de seus grupos nessa fase; falaram sobre passar muito tempo na escola nesse período e do quanto as amizades foram significativas, verdadeiras, “[...] importantes e essenciais” (Violeta): “[...] as minhas amizades [no colégio] foram amizades que me levaram, tipo assim, muito às coisas que eu tenho hoje na questão de tipo assim [...] bons relacionamentos, ter algumas outras ideias e de aceitar algumas outras coisas nas quais eu não aceitava.” (Zaya).

Dando continuidade à relevância do aspecto relacional, já aparente nas unidades de sentido anteriores, percebe-se aqui o quanto as relações sociais no ambiente escolar se mostraram de maneira significativa para as egressas em estudo, ressaltando o que em suas expressões, faladas e não faladas, traduzia-se como o que Colombo (2018) apontou sobre o quanto o clima escolar positivo pode contribuir com o bem-estar mental e físico dos estudantes. E, entendendo o clima como uma atmosfera mais ampla, é possível de se considerar as demais esferas que envolvem o ambiente escola, pois “[...] a boa qualidade do ambiente escolar contribui tanto para resultados positivos no domínio acadêmico, quanto para a evolução e crescimento pessoal [...]” (COLOMBO, 2018).

A respeito da influência da escola em suas constituições como pessoa, a maioria (oito egressas) destacou a vivência positiva na escola de conclusão do Ensino Médio. Duas egressas falaram sobre a influência da instituição por conta de ser um ambiente cristão (Tulipa, Rosa). Segundo Vieira (2009), uma instituição escolar confessional apresenta determinada confissão, princípios e valores como a lente pela qual percebe o mundo – cosmovisão – o que dá sustentação a tudo o que acontece nesse ambiente. E, assim, a partir dos discursos das egressas, é possível perceber princípios que norteiam o colégio no qual realizaram seu Ensino Médio. Morin (*apud* FERREIRA, 2021) confirma a relevância da espiritualidade no processo de formação de alguém, tendo em vista que a formação do indivíduo é complexa, o que reforça a importância de se pensar em uma mudança no paradigma educacional.

É necessário aumentar a compreensão sobre a temática que une espiritualidade e educação; fomentar as diversas formas de ver a dinâmica de efetivação dos fenômenos de ensino aprendizagem; identificar e refletir sobre a educação como processo de formação do humano e de suas propriedades; buscar compreensão sobre a relação do homem com a dimensão transcendental de sua personalidade [...] (FERREIRA, 2021, p. 45).

Sendo os discursos tão particulares, seguem alguns excertos da leitura da influência da escola na visão de cada uma das egressas:

Angélica disse que, com certeza, a escola influenciou na forma como via as coisas: “[...] vocês têm uma, tipo, uma forma diferente de ver algumas coisas e isso é muito interessante para construir a minha identidade, tipo, na vida assim[...] em questão até mesmo de caráter, honestidade, essas coisas assim”.

Tulipa contou que acredita que o ambiente cristão “[...] é muito importante na formação da pessoa em si.”. Falou sobre a questão de gostar de estar em um ambiente em que ela podia “[...] compartilhar da minha fé sem ter medo de ser julgada, sem ter medo de sofrer algum tipo de perseguição de professor e tudo mais foi muito importante pra mim.”.

Flora disse que a instituição “[...] sempre reforçou que cada um era diferente [...] cada um tem uma porção diferente para fazer as coisas. Então, eu acredito que isso foi o que mais influenciou na formação de quem eu sou.”.

Rosa disse em seu discurso que “*Eu sinto que o colégio faz parte de mim*”. Disse que possui marcas positivas e negativas, mas que tem muito carinho pela instituição, pois foi onde cresceu, teve suas primeiras paixões e crises, descobriu quem seria quando crescesse, teve conversas importantes.

Zaya falou sobre a influência dos princípios ensinados na escola e “[...] até hoje eu me lembro de todos os princípios e de sempre pensar em algo”. Falou sobre ter aprendido a ter uma visão crítica, fazendo uma análise e verificando se aquilo se encaixa aos seus princípios.

Violeta contou sobre apreciar o ambiente intimista e menor, o que, inclusive, influenciou na escolha de sua faculdade: “[...] então acho que aqui no colégio a gente teve essa oportunidade de descobrir esse ambiente intimista de aprendizado que para mim é muito frutífero por causa da troca que a gente tem [...] próxima.”.

Melissa disse que: “[...] essa visão da excelência eu acho que é a marca aqui do colégio [...] eu acho que é muito das coisas que eu aprendi aqui eu levo para a minha, eu acho não, com certeza eu levo para a faculdade.”. Falou também sobre a importância de não ser julgada por uma nota no ambiente da escola.

Jasmin contou que gostou de estudar no colégio em questão “[...] porque eles dão muita prioridade para o lado humano mesmo, para o coração [...] se importam com o aluno e eu acho isso muito bom. Eu me senti acolhida, me senti amada e isso foi muito bom pra mim.”.

A educação confessional serve aos propósitos de Deus como criador do homem, que são o conhecimento dEle e o desejo de glorificá-Lo, a alegria de viver em relacionamento com os demais, o aprendizado, a arte, o trabalho e o prazer. Deus é a nossa suprema âncora metafísica e a substanciação de nossa capacidade de conhecer veraz e concretamente. (NICODEMUS LOPES *apud* VIEIRA, 2009, p. 31).

Ao abordar com as egressas a temática ainda mais específica dos impactos da pandemia – ainda que ao longo de seus discursos a temática tenha aparecido – percebeu-se que havia em cada uma delas grandes expectativas pelo que viveriam a partir do ano de 2020 no ambiente escolar.

Cinco egressas (Angélica, Tulipa, Rosa, Zaya e Violeta) falaram de suas expectativas em relação aos seus estudos no sentido de se empenharem para alcançarem seus objetivos: melhora nos estudos no Ensino Médio e entrada na faculdade. Uma delas disse que sentia medo do seu último ano de Ensino Médio e que aquele era também seu último ano antes da maioridade (Rosa). Uma das participantes (Flora) falou sobre sua expectativa de 2020 ser um ano de crescimento, pois, no início dele, já havia vivenciado muitas coisas.

As egressas que concluiriam seu Ensino Médio em 2020 falaram de como eram altas as suas expectativas de viverem seu último ano na escola. Algumas falas foram destacadas para ilustrar:

*“[...] queria muito ter passado pelo meu terceiro ano vivendo presencialmente”  
(Rosa);*

*“[...] era meu ano de formatura. Eu cresci assistindo High School Musical. Aí foi muito esquisito quando não aconteceu” (Lily);*

*“Eu pensei: ‘Bom, eu quero viver esse ano ao máximo, porque vai ser o meu último ano’. Então, eu queria viver meu ano ao máximo com os meus amigos, porque seria o último ano em que estaríamos juntos. Queria viver ao máximo a experiência da escola, de estar na escola, até assim de estudar ao máximo porque é ano de vestibular, então, meio que tem que estudar ao máximo. E tinha essa expectativa de viver intensamente, de falar, cara, eu vou aproveitar todos os dias porque vai ser o meu último ano. Vai ser o último ano em que eu vou ter que passar todo dia por esse corredor, subir esse elevador, passar por essa escada, falar com essas pessoas, encontrar os meus amigos, sabe?! [...] As expectativas eram assim super altas, e eu já estava pensando de como eu ia me arrumar para a formatura, como seria o meu cabelo, como tinha que usar o chapeuzinho lá. [...] eu já falava: ‘Gente, olha, já vou estar aprendendo a dirigir’, eu já ia ter feito 18 anos. Então, já vou, posso, talvez já estar habilitada. [...] eu sempre falava, no último dia de aula ou na minha formatura eu vou dirigindo, pra chegar na formatura dirigindo.”(Zaya).*

Então, o Ensino Médio foi vivenciado por seis das egressas na modalidade remota e as expectativas do que assistiram e trouxeram para si mesmas como possibilidade de acontecer em suas próprias realidades não aconteceu e, sendo adolescentes, como lidariam com tal frustração?

Além disso, no Brasil, o Ensino Médio representa a última etapa da formação básica e espera-se que, a partir de sua conclusão, um jovem alcance a consolidação e aprofundamento do que aprendeu ao longo das etapas anteriores; esteja basicamente preparado para o trabalho e para exercer sua cidadania; tenha ética, autonomia intelectual e crítica; e compreenda fundamentos científicos-tecnológicos (conforme artigo 35º da LDB 9394/96). Tais diretrizes básicas são importantes de serem abordadas para que se possa pensar sobre o que se espera de um aluno do Ensino Médio. Pensando inicialmente na dimensão acadêmica, diante dos discursos dos parágrafos anteriores, existe uma mudança nos ritmos de estudo para se alcançar os objetivos de tal etapa. E, para além do acadêmico, têm-se a importante demanda de escolha a respeito do seu futuro por conta do vestibular às portas, o que inclusive pode dificultar uma formação mais ampla tendo em vista uma ênfase colocada apenas em um concurso seletivo futuro, acentuando, inclusive, uma visão acentuada de competitividade e individualidade (HUNDERTMARCK, 2017).

Assim, essa preparação das egressas para a chegada do Ensino Médio e, mais especialmente, da série de sua conclusão se justifica com tais demandas apresentadas e que, mais do que “expectativas” para o ano de 2020, refletem uma realidade que talvez já precisasse ser revista antes do período pandêmico. Outro ponto importante a ser destacado é que, como mais uma parte do pano de fundo de suas vivências escolares, houve um importante debate sobre o novo Ensino Médio que traria mudanças na dinâmica do mesmo. A reforma do Ensino Médio altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (9.394/1996) e propõe uma nova carga horária mínima para o aluno, tendo início em 2017 para que, de forma progressiva, a proposta pudesse ser consolidada em 2022. A reforma ainda instituiu uma divisão entre os componentes, agora definidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional. §1. A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. (BRASIL, 2017).

Segundo Perdigão (2019), essas mudanças revelam desvalorização da aprendizagem de conhecimentos básicos e comuns para os estudantes. E, além dessas dimensões, outro ponto importante a se destacar é a construção e decisão por seu itinerário formativo no início do ciclo do Ensino Médio – uma decisão que antes estava situada apenas para o final do ciclo básico.

Acredita-se ser importante os pontos acima destacados para explicitar que, juntamente com as mudanças “já conhecidas” que estavam contidas nas expectativas de quem chega ao Ensino Médio, havia o componente do novo Ensino Médio previsto para se consolidar entre os anos de 2017 a 2022, uma transição que também foi perpassada pela pandemia. Então, ao se ouvir os discursos das vivências escolares das egressas em estudo, é importante que tais aspectos estejam como pano de fundo da leitura, pois elas estavam inseridas nesse contexto, ainda que o escopo dessa pesquisa não possa contemplar em profundidade a dimensão dos impactos da reforma do Ensino Médio.

Após as reflexões abordadas até aqui, têm-se ainda o dilema da escolha de um curso universitário. Então, foi perguntado às egressas sobre esse momento em suas trajetórias. Sete das egressas falaram que não foi algo fácil. Uma delas disse que foi “*bem traumatizante*” (sic – Rosa) e as demais palavras que definiram os discursos foram: aleatória (Angélica); confusa (Tulipa, Violeta); de extremos (Melissa); difícil (Jasmin). Duas das egressas contaram que

pensavam na área ou curso desde a infância (Lily e Zaya). Uma das egressas de 2021 contou que ainda não conseguiu escolher que curso seguir e disse que é bem complicado (Flora).

Das egressas entrevistadas, seis delas estavam realizando algum curso universitário, nas seguintes áreas: Psicologia (2); Pedagogia (1); Direito (1); Engenharia (1); Jornalismo (1). Duas egressas, uma de 2019 e outra de 2021, passaram em vestibulares, mas ainda não haviam começado suas formações: Terapia Ocupacional (1) e *Liberal Arts* – faculdade fora do país (1).

Sobre a dificuldade da escolha, ainda que tenham definido com a mesma expressão, as egressas que a chamaram de confusa (duas) apresentaram diferentes motivos: uma delas (Violeta) trouxe questões da especificidade da faculdade escolhida (que é fora do país) e a outra trouxe que foi por ter pensado em diferentes e distintas áreas como possibilidade de formação ao longo de sua vida (Tulipa). Uma das egressas de 2019 relatou que a escolha foi difícil, pois tinha medo de concluir o Ensino Médio e não conseguir encontrar um curso a seguir.

Outra colocação que surgiu no discurso de três egressas, uma de cada ano, foi o fato de ainda não estarem convictas do curso escolhido, sendo que uma (Rosa) já tem seis meses de curso na modalidade remota e as outras duas (Violeta, Tulipa) já estão aprovadas, mas ainda não iniciaram suas trajetórias na universidade.

Foi ainda no período de formação do Ensino Médio que as escolhas profissionais das egressas tiveram início e, conforme apontou Sena (2018), o que, então, também pode ser visto nos discursos das egressas, tal período da vida, como o último momento da educação básica, possui a potencialidade de formar um jovem para a vida. E, dentro da concepção do Ensino Médio brasileiro, há uma forte ligação com a dimensão do trabalho, o que é socialmente e tecnicamente uma cobrança que essas jovens lidaram / lidarão já que a ênfase para se passar em um vestibular está posta como uma importante missão da conclusão do ciclo básico.

Falando ainda do aspecto de escolha do curso, um fator importante que apareceu na resposta de quatro das egressas, sendo duas de 2019 e duas de 2020, foi o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Cada uma o apresentou por conta de um motivo específico, mas que teve uma significância em suas escolhas: Melissa conta que não faria faculdade no ano após sua formação (2019), mas, como teve um desempenho importante no ENEM, aproveitou sua nota, ainda que o seu processo de escolha ainda estivesse em andamento; Violeta disse que utilizou a nota do ENEM e passou em uma universidade no sul do país, mas, devido ao formato da mesma, buscou um novo caminho e acabou descobrindo a possibilidade de pleitear uma universidade internacional; Zaya e Rosa falaram da espera pelos resultados do ENEM para que pudessem verificar a possibilidade de fazer uma faculdade federal, o que não aconteceu e influenciou em uma mudança de planos das duas.

O ENEM hoje é uma das principais portas de entrada para instituições públicas no país, o que para uma aluna, estudante de uma instituição particular, parece se colocar como alvo por conta das oportunidades diferenciadas de formação. Então, ouvir sobre o ENEM no discurso das egressas em estudo ganha sentido e leva a reflexão do quanto a pressão e expectativa pela aprovação no exame influenciaram na formação identitária num tempo de pandemia, uma vez que, “Para os estudantes do final do Ensino Médio que almejam a entrada na universidade pública, o acesso aos recursos e equipamentos para estudo remoto pode vir a ser uma variável fortemente relacionada ao seu desempenho nos exames de acesso ao Ensino Superior.” (ALBUQUERQUE, 2020, p. 4). Além disso, houve reações de instituições de ensino quanto à manutenção do calendário do ENEM mesmo diante da dificuldade de manutenção de contato com os alunos o que, certamente, poderia influenciar nos resultados.

Ao falarem a respeito das expectativas e vivências universitárias, duas egressas, falaram que esperavam vivenciar o *campus* universitário como se fosse o cenário de alguns dos filmes que assistiram (Flora, Zaya): “*Você vê filmes americanos em que a pessoa vai sai da casa dos pais, já vai para o campus [...] ali na faculdade tem um dormitório e tudo mais [...] eu sempre pensei que eu iria fazer aquilo [...] eu vou ser líder de torcida, vou ter um namorado que vai jogar futebol americano, os sonhos, não é?!*” (sic - Zaya).

Com relação às expectativas da entrada em uma universidade, três egressas – uma de cada um dos anos pesquisados – falou sobre a ideia de que a universidade seria um ambiente diferente da vivência na escola. Angélica tinha como expectativa que as pessoas seriam completamente diferentes dela, com outras formas de pensar e agir; seriam mais maduras. Ela acreditava que na faculdade poderia fazer coisas que nunca tinha feito antes. Já Lily, sobre suas expectativas, disse que “[...] eu acho que vai ser uma coisa muito interessante assim [...] é uma coisa que assusta um pouco, mas de um jeito bom porque é um desafio, é uma coisa diferente [...] e acho que vai ser muito legal.”. Por fim, Melissa disse que tinha em mente que o *campus* universitário seria um lugar muito diferente da escola, mas não soube explicar com clareza o que pensava antes; mas entendia que conseguiria vivenciar esse ambiente.

Duas outras relataram medo de estar no ambiente universitário por conta das questões de relacionamento com colegas e professores (Tulipa, Melissa). Uma delas contou que estava com um pouco de medo, pois entrou em um grupo de uma rede social da turma e recebeu um questionário com perguntas que não esperava – não acadêmicas: “[...] eu estou um pouco assim assustada de como vou me comportar dentro desse ambiente sendo uma pessoa cristã. Essa é a minha maior ansiedade.” (Tulipa). A outra relatou ainda medo no que diz respeito à dimensão

acadêmica: *“Então eu tinha muito medo assim tipo como eu vou estudar como é que eu vou entender o que os professores falam, eles falam tudo meio abstrato”* (Melissa).

As egressas de 2019 e 2020 relataram influências da pandemia nesse ambiente. As três egressas de 2019 relataram o impacto pandêmico em diferentes dimensões: Violeta falou que postergou o início de seu curso para que pudesse vivenciá-lo presencialmente, por conta de ser uma faculdade fora do país que tem as cidades como seu *campus*; com relação às suas expectativas para a entrada no campus universitário, Melissa contou que contou que foi ruim porque percebe que ainda não viveu a experiência desse ambiente (estava com aulas remotas); Jasmin disse que a pandemia atrapalhou a experiência de estar na universidade. As duas egressas de 2019 que já iniciaram seus cursos (Melissa, Jasmin), apesar de relatarem a influência da pandemia, versam em seus discursos a respeito de aspectos positivos com relação a entrada na faculdade por terem percebido que seus cursos estão muito bem relacionados com o que queriam ser.

A respeito dos impactos pandêmicos diretamente relacionados ao ambiente do *campus* universitário, Gundim *et al* (2020) destacou em sua pesquisa que o impacto do fechamento de instituições de ensino superior global durante o tempo de pandemia terá repercussões por mais tempo, mesmo após o surto da Covid-19 ser controlado. Algumas instituições adiaram um semestre ou mais e, por conta disso, já se podia perceber nos estudantes o enfrentamento de situações emocionais como pânico e ansiedade “[...] devido às inúmeras implicações para cursos, tarefas, seminários e defesas de teses adiados. [...] Cerca de metade dos universitários já enfrentam insegurança, medo, sensação de perda e mudanças de humor como consequência da pandemia, comparativamente aos períodos normais” (GUNDIM *et al*, 2020, p. 3).

De forma bastante expressiva, duas das egressas de 2020 trouxeram um longo discurso a respeito das dificuldades que enfrentaram na transição para o ambiente universitário, retomando aspectos da escolha determinante do curso em 2020.

Rosa contou que, desde o 6º ano, pensava em fazer Letras. Quando chegou a pandemia, estava focada no Jornalismo, “[...] mas quando a pandemia chegou e eu vi que eu teria que estudar em casa, eu queria optar pelo que a nota de corte era mais baixa. Então, eu passei o meu ano todo estudando para Letras.”. No final do ano de 2020, viu que talvez sua nota não fosse suficiente nem para Letras. Então, quando o SISU foi aberto, fez a opção pelo Jornalismo, pois pensou: *“Será que eu devo optar apenas pelo que vai dar?”*. Nesse momento, não havia mais nenhum vestibular aberto e ela já havia prestado todos os outros para o curso de Letras. A possibilidade para Jornalismo seriam as faculdades privadas, nas quais ela não teria como custear. Ainda assim, ela se inscreveu em uma faculdade privada, pois era o que estava aberto

na época. Ela passou nessa faculdade, mas “[...] não foi nada parecido com a expectativa que a gente cria de passar em um vestibular. De ‘ah, eu vou pintar a minha cara’, e eu me lembro que não foi nada disso. Eu só passei e eu mal contei pra ninguém. E quando eu contei para os meus pais foi, tipo, ‘parabéns’, eles ficaram orgulhosos, mas a gente não tinha condições de pagar.”. Os pais se mobilizaram para conseguirem que a filha estudasse nessa faculdade e eles conseguiram. E, então, Rosa entrou no curso,

*“[...] embora na época eu ainda tivesse muitas dívidas, e hoje eu ainda tenho, mas eu gosto do que eu faço. E eu acho que no ensino médio eu criei muita expectativa em cima do meu curso, tipo vai ser isso pra vida toda, eu vou ser isso. E hoje eu não me sinto com tanta paixão, mas eu sei que eu gosto do que eu faço e eu sei que eu faço razoavelmente bem, então, eu estou feliz, eu estou... eu estou bem aqui, embora não tenha sido na expectativa que eu tinha criado no ensino médio.” (Rosa)*

Contou que na época do Ensino Médio, muito se fala sobre o vestibular que não teve tempo hábil para criar expectativas sobre o que faria depois que passe por ele. Sobre as expectativas da faculdade, então, ela teve o desejo de chegar, conhecer as pessoas com quem tivesse afinidade nos gostos. “*Eu nunca tive muita pilha com trote essas coisas [...] quando a gente entrou, foi on-line [...] foi um pouco diferente, assim, do que a gente imaginava [...] a gente conhece as pessoas por uma carinha assim e foi um pouco desconfortável.*”. Rosa também falou sobre a dificuldade em relação ao se socializar nesse novo ambiente depois de anos estudando na mesma escola e fazendo trabalhos com as mesmas pessoas. Atualmente, ela está cursando Jornalismo em uma universidade privada em outro estado. As aulas presenciais foram retomadas e ela falou sobre a novidade de morar em outra cidade e ter outras experiências: “[...] foi legal conhecer o pessoal presencialmente, foi legal conhecer os professores, o campus [...] viver uma vida sozinha e mais responsável, porque era eu cuidando de mim”.

Em relação a suas expectativas pela chegada ao *campus* universitário, Zaya disse que teve “*uma perspectiva muito diferente da realidade*”. Olhando para a realidade que vivencia hoje, disse que ficou principalmente chocada com a infraestrutura da universidade, pois estudou em dois colégios particulares com uma boa infraestrutura e tinha ainda a visão das universidades americanas em seu imaginário. Depois, disse que chamou a sua atenção a questão da organização das pessoas. Contou que no colégio em que fez o Ensino Médio, foram pessoas mais presentes e que na faculdade é “[...] cada um por si. Então, se você quiser estudar tudo bem se não quiser o problema é seu. Então, isso foi que eu olhei e falei gente as pessoas

*não são desse jeito, os professores não correm atrás, não são bonzinhos assim.”. Falou ainda que os professores nem sabem o nome dos alunos. Sobre a experiência do curso universitário, falou sobre a pandemia, relatando que quando ela começou, estava cursando a 3ª série do Ensino Médio. Enfatizou que “foi o meu 3º ano”. No ano seguinte, 2021, quando as notas do ENEM saíram, os resultados não foram como ela esperava e ela precisou mudar de planos e estudar no remoto. Contou que*

*“isso me afetou no sentido que eu não entendi que isso era o meu sonho se realizando [...]entrei e parecia que tipo assim eu estava continuando a minha vida e eu não via ‘nossa, tipo eu entrei em uma universidade’, e eu estou fazendo o curso que desde o 5º ano eu quero, então, eu deveria estar feliz. [...] talvez por ser remoto, talvez por não ter aquele contato, aquela primeira entrada, tipo assim, nossa calouros, não ter aquele medo de levar trote e tal, não ser pintada e tudo mais [...] Foi um choque!”.*

A escuta dos discursos anteriores traz o reverberar do som de ruídos e dissonâncias que, invariavelmente, trouxeram para o palco das discussões sobre a identidade das egressas marcas significativas. Além do que foi dito, as expressões e tons de voz eram nitidamente difíceis, dolorosos e desprovidos de brilho e vivacidade. Ainda em termos musicais, tais falas trouxeram uma pausa importante no discurso das egressas aqui evidenciadas, com entonação mais pesadas ao se falar dos sonhos e experiências não vivenciadas. Da pausa, se seguiu uma dinâmica mais forte que trouxe à reflexão a temática central dessa tese: o quanto a pandemia influenciou as vivências das meninas aqui entrevistadas, para além dos muros – ou chamadas de vídeo – das aulas da escola e universidade.

#### **4.3.2.5 Aspectos geracionais**

Quando perguntado a respeito das características que definem a geração das entrevistadas, expressões e pausas reflexivas ocorreram e muitos itens foram apontados. Segue a apresentação dos mesmos juntamente com o apontamento das entrevistadas a respeito da influência das características que apontaram como definidoras de sua geração:

- a) Geração ansiosa, rápida, agitada, apressada e que quer “*tudo para ontem*” (sic) foram características levantadas por quatro das egressas (Angélica, Flora, Melissa, Zaya) e, segundo Mussio (2017), revelam a expectativa das “jovens Zs” em viver e sintetizar a realidade com rapidez; velocidade imediata. Tais características, segundo o ponto de vista de uma dessas egressas (Flora), influenciam na constituição identitária de alguém, pois, por quererem se encontrar rápido demais, de não “*dar tempo ao tempo*” (sic) e

respeitar o que acredita ser um processo, a pessoa pode se perder: “[...] eu ainda estou no processo de encontrar quem eu sou. E nessa rapidez a gente pode se perder. E perder realmente o processo que é cada fase. A cada momento você vai descobrindo um pouco mais sobre você”.

- b) Geração insegura e com medo foram características apontadas por 2 egressas (Angélica, Melissa). Sobre a influência dessas características, uma das egressas (Angélica) falou sobre a importância das pessoas conversarem e terem ambientes de segurança, não só no âmbito familiar, mas no social mesmo; e, com as características citadas, percebe que a insegurança das pessoas acaba dificultando em que elas peçam ajuda. A outra egressa falou sobre a questão da cobrança que se coloca nos jovens e do quanto isso influencia: “[...] é uma cobrança que a criança está no sétimo ano e já está quase se matando porque não sabe o que vai fazer no vestibular [...] crise de ansiedade, um monte de coisa e muitas das vezes tem sim a parte da sociedade, mas é muita cobrança interna” e percebe, ainda, o medo que as pessoas de sua geração tem de não ser alguém na vida.
- c) Geração competitiva, com dificuldade para demonstrar sentimentos e pedir ajuda – essa foi uma das definições trazidas por umas das egressas que colocou como isso influência na constituição identitária na medida em que “[...] algo que poderia ser resolvido num estágio inicial, por exemplo, de muitas dúvidas, as pessoas vão postergando por medo, tipo, aí quando vê está aquela coisa enorme que você tem que lidar.”
- d) Geração descompromissada e solúvel – segundo Tulipa, essas características demonstram a dificuldade com a dimensão relacional da geração em que está inserida, ainda que ela se sinta deslocada de sua geração e ache confuso falar sobre ela: “Às vezes eu me sinto meio deslocada da minha geração. As pessoas são muito pra frente. Tipo assim, nossa, é toda essa questão de feminismo, tipo, esse negócio de liberdade... não é liberdade... de sexual, cada um faz o que quer, cada um beija quem quer, cada um... ah, é um pouco confuso pra mim isso, um pouco assustador.” (sic). Mussio (2017) apontou que a geração Z possui “laços descartáveis” (p. 84), o que conversa com o que Bauman (2005) aponta a respeito da liquidez desses tempos (o que não está circunscrito apenas à geração Z, mas que já vem se apresentando em gerações anteriores). Quando perguntada sobre de que maneira essas características influenciam, falou que a questão de ter muitas informações ao mesmo tempo e no quanto isso influencia na formação identitária: “[...] tem muitas pessoas que estão nessa formação ainda, não tem o cérebro bem desenvolvido e daí com esse tanto de informação que uma pessoa recebe eu acho

*que tem muita gente que não consegue discernir aquilo que realmente quer e quem realmente é.”.*

- e) Geração que tem um olhar atento para as pessoas e se importa com o que está acontecendo no mundo – essa foi a definição de uma das egressas de 2020 (Lily) que emergiu depois de um tempo de reflexão em silêncio, o que discorda do apontado por Mussio (2017), que considera que a geração Z possui uma deficiência em relação aos relacionamentos interpessoais, ainda que sejam colaborativos. Disse ainda que percebe que essa é uma geração que procura meios para melhorar o que está acontecendo no mundo. Sobre como essas características influenciam na constituição identitária, disse que percebe um paradoxo, pois “[...] muitas vezes eu vejo as pessoas da minha idade vendo todos os problemas possíveis do mundo, querem consertar tudo, mas elas estão bagunçadas por dentro [...] eu acho que para você poder consertar o que está fora tem que ajeitar o que está dentro primeiro, no caso a própria identidade”.
- f) Geração sensível, adaptável e esperançosa – a egressa que destacou tais características (Rosa) pensa que talvez as pessoas de sua geração tenham sido muito protegidas de se frustrarem e, hoje, são jovens que se sentem muito a frustração, mas que, ainda assim, consegue se adaptar mesmo em condições dolorosas e são portadores de uma esperança para mudar o mundo que talvez a geração mais experiente não tenha mais. Mussio (2017) traz como marca principal da geração Z sua adaptabilidade. Sobre como essas características influenciam na constituição identitária, falou sobre ninguém formar-se sozinho e destacou a questão do acesso e contato com pessoas pela internet: “[...] a gente hoje tem contato com quem a gente nunca viu na vida pela internet e às vezes a gente se inspira nessas pessoas que a gente não conhece tanto e eu acho que a gente vai meio que formando um bolo bem parecido [...] então, parece que a gente se conecta assim, a gente acha que pensa muito diferente e a gente pensa bem igual [...] a gente vai fazendo um sincretismo de ideias na nossa cabeça e vai formando quem a gente é”.
- g) Geração ligada à tecnologia, não proativa, sedentária e indiferente – foram características trazidas por Zaya. A geração Z é também conhecida como a geração dos nativos digitais (MUSSIO, 2017), tendo em vista que nasceram em meio a um ambiente tecnológico em grande ascensão, “É a geração que cresceu juntamente com o desenvolvimento da Web 2.0, ou seja, jovens e crianças que nunca viram o mundo sem computador” (MUSSIO, 2017, p. 80). Além disso, é também uma geração que não sabe quem é e o que vai fazer, não possui princípios definidos, não proativa, sedentária. Zaya percebe que tais características influenciam porque as pessoas vão se conformando com

as coisas, vão “*seguindo a onda*” (sic) e são “*levados ao vento [...] é uma questão de que as pessoas não tem bem definido realmente, assim, os princípios delas e quem elas são. Então, qualquer nova ideologia que surge elas estão aceitando, qualquer novo pensamento, qualquer pessoa, tipo assim, pode ser uma pessoa qualquer e daí ela vai falar alguma coisa e está todo mundo aceitando*” (sic). A tecnologia influencia na parte de ser apressado: “[...] *essa pressa de querer fazer as coisas e de tentar construir o mundo em um dia gera muita ansiedade [...] por exemplo, de esperar um Uber, às vezes, 5 minutos são uma eternidade para um jovem que está esperando alguma coisa.*” (sic). Ela sente que uma pressão foi colocada nessa geração de atingir algum nível profissional “[...] *hoje você, que a gente brinca que tem vários memes e coisas na internet que fala nossa meus pais tinham, sei lá, 34/20 anos, já tinham carro, tinham 4 filhos, já tinham construído uma casa [...] e eu agora com 20 anos, eu estou na casa dos meus pais e tipo, fazendo nada, só estudando. Não quer dizer que isso é ruim, mas isso eu vejo que essa pressão às vezes é muito exercida talvez pela geração passada*” (sic). Ela vê que a soma da ansiedade com a falta de proatividade pode produzir algo ruim no sentido de a pessoa ser cobrada com frequência por algo que ela não consegue alcançar e aí ela pode ficar deixando “*a vida me levar*” ou vivendo na média.

- h) Geração questionadora – Violeta, que trouxe essa característica para definir sua geração, disse que não sabe se isso se dá “[...] *por causa da idade e tipo todas as pessoas que já passaram por essa fase eram pessoas questionadoras, mas eu acho que a gente questiona coisas que são mais profundas*”. Sobre a influência, colocou que esse processo de questionar ajuda na autoidentificação: “*Esse olhar para si ele fica um pouco mais fácil porque a gente se questiona mas também não sei até que ponto porque daí as certezas elas ficam mais voláteis.*”.
- i) Geração que quer ser diferente; busca por autenticidade – a egressa que trouxe essa definição para sua geração (Melissa) disse que, mesmo querendo ser diferente, percebe que sua geração não tem forças para isso: “*a gente fala muito, quer militar muito [...] a gente quer tipo debater, [se] impor, mas ao mesmo tempo eu faço a mesma coisa e eu acho que não é porque a gente não tem força [...] porque as pressões são muito grandes e é mais confortável a gente ficar onde a gente está.*”. Então, todos querem ser autênticos e há um senso de busca pela identidade no sentido de ser a favor de algo ou não. Contudo, percebe que essas características influenciam muito nas decisões do dia a dia, desde a questão do que vai comer até a escolha profissional. A necessidade de se trazer inovação para o palco foi destacado por Mussio (2017) como uma necessidade da

geração Z. Melissa falou também da influência das pressões familiares e das mídias sociais, algo bem presente nessa geração, o que *“influencia muito nas decisões e também na forma de se posicionar, porque você pensa muito mais antes de se posicionar, aí você pensa assim: ‘ah, eu não posso me posicionar tipo no básico se não eles vão falar que é genérico ou não posso me posicionar muito tendencioso porque se não vão me linchar”*. Novamente aqui, a questão da forte influência da tecnologia no discurso da geração dos nativos digitais.

- j) Geração complicada de definição e sem padrões – Jasmin falou que percebe que sua geração é formada de pessoas muito distintas, sendo a diversidade, então, a maior característica, *“[...] cada um seguindo sua linha de pensamento, ninguém está ligando tanto para o que o outro pensa e eu acho até bom porque a pessoa pode seguir sua própria identidade. Mas também tem o lado ruim que às vezes, por seguir sua cabeça e não seguir a orientação de pessoas que sabem mais do que elas, e podem acabar se perdendo”*. Sobre a influência, falou da importância da experiência de se passar por diferentes grupos.

A partir dos discursos, tão únicos e das definições apontadas pelas egressas, percebeu-se que olhavam para si mesmas, apontando realidades não apenas do que percebiam no outro mas em si mesmas, já que pertencem a geração que caracterizaram, o que se destacou como algo positivo, pois elas se identificaram com o que falavam, mesmo quando a característica apontada trouxe certo tom de algo negativo a ser melhorado. Alguns aspectos fizeram correlação com o apontado em alguns autores, mas, a maior parte das características apresentadas tiveram caráter exclusivo, por assim dizer, pois emergiram da reflexão tão particular de cada uma.

#### **4.3.2.6 Referências e identidade feminina**

Quando perguntadas a respeito da importância das referências e do significado de ser mulher, houve uma importante reflexão por parte das egressas – elas precisaram de um tempo significativo para pensar em tais questões para, então, respondê-las.

Todas as egressas responderam que acreditam sim que as referências são importantes para a constituição de suas próprias identidades. Três das egressas (Angélica, Tulipa, Jasmin) disseram que uma referência é como um espelho para sua própria constituição identitária, no qual se pode encontrar *“[...] coisas positivas que você pode buscar em você”* (sic – Angélica). Além disso, essas egressas destacaram a importância de se entender que espelhar-se em uma

pessoa não significa se tornar uma cópia dela, mas funciona como uma base de algo que se pode construir internamente, e você *“acaba colocando na sua mente um objetivo de não ser aquela pessoa, igual a ela, mas tipo assim de conseguir ser parecido, sabe?!”* (Tulipa). Uma outra egressa disse que há que se *“[...] tomar cuidado que você também não pode tipo assim querer se igualar àquela pessoa.”* (Melissa).

Quatro das egressas (Zaya, Lily, Violeta e Flora) falaram da importância de se analisar as diferentes referências, tendo em vista que elas possuem aspectos tanto positivos quanto negativos. Assim, a egressa Lily colocou que é importante não ter apenas uma referência em sua própria formação, mas várias. Violeta disse ainda que as influências que uma pessoa recebe *“[...] de identidade são as construções que a gente recebe de fora e as construções partem de referências; elas partem de pontos desejáveis ou não. Então, tem importância, seja ela positiva ou negativa”*.

Melissa disse que se escolhe como referência (ainda que ninguém seja 100% seguro de si) alguém que demonstre segurança de alguma forma: *“[...] a gente acaba buscando pessoas mais sólidas ou que demonstram estar solidas [...] as referências também podem impedir você de fazer outras coisas que não faria”*.

Ideias como a de espelhar-se, tomando alguém como um referencial para sua própria constituição identitária traz para o discurso algo já apontado por Bauman (2005) quando ele fala a respeito da importância das âncoras sociais que, em sua ausência, colaboram para a liquidez da questão identitária. Tal situação de ausência reforça a busca por identificações levando em conta a alta fragmentação de si mesmo notada na atualidade (MATTOS, 2012). Diante, então, dos discursos apresentados e da necessidade latente de busca por segurança em meio a tantas mudanças – próprias da idade e ainda mais intensas no período pandêmico – percebe-se, assim como constatado por Giddens (1991) certa ansiedade e vulnerabilidade (MATTOS, 2012).

Para responderem sobre o que para elas significava ser mulher, um tempo foi necessário para se refletir a respeito para oito das egressas entrevistadas. Após o tempo de reflexão, três das egressas disseram achar a pergunta complexa e difícil de responder (Angélica, Flora, Lily). Lily ainda acrescentou que achava a pergunta *“polêmica”*. Duas egressas acrescentaram que a pergunta lhes pareceu profunda (Angélica, Tulipa). Uma das egressas (Flora) não soube responder a pergunta e acrescentou, após longas pausas, que essa era uma boa pergunta *“eu acho que é uma pergunta que eu nunca parei para refletir”*.

Três das egressas utilizaram o termo feminilidade para definirem suas respostas (Zaya, Rosa, Tulipa): *“Feminilidade pra mim seria você ter a oportunidade de assim carregar algo*

que é único.” (Tulipa); ser mulher “é tipo assim ser essa pessoa que tem uma certa feminilidade. Tem que tomar muito cuidado com essas palavras, feminilidade, porque pode ser levado ao extremo e às vezes pode ser definido de outras coisas.”. Duas ainda utilizaram a expressão essência para definir o que significa ser mulher (Zaya, Melissa).

O termo feminilidade na literatura, em sua maior parte, encontra-se vinculado a um recorte mais psicanalítico. Mas, olhando para o apontado por Gomes (2010) ao falar que a “[...] feminilidade é a integração psicossomática que a mulher faz nos diferentes estágios do amadurecimento humano, por identificação com outras pessoas e com base nos instintos” (p. 14), é interessante o que fora dito pelas egressas como uma possível definição de feminilidade, essa integração psicossomática relacionada a dimensão da essência de uma mulher que, ao longo do tempo, é mais bem compreendida por ela.

Rosa disse que a feminilidade é algo singular e que a sociedade tenta padronizar para explicar de algum jeito, mas acredita que “*ser mulher é (pausa reflexiva) assim, falando do que eu acredito, eu sou cristã, então, eu acho que sendo mulher você nasce como mulher e ao mesmo tempo você se torna mulher. [...] as mulheres têm características parecidas num geral, mas acho que cada uma é mais mulher ainda sendo do jeito que ela é, sabe?!*”. Aqui, inclusive, é possível se pensar na integração não apenas psicossomática como também o que fora apontado por Oliveira (2016) quando falou a respeito da influência dos microssistema, mesossistema, exossistema e macrossistema na constituição da identidade de alguém, levando aqui, a partir do discurso de Rosa, a dimensão do sistema de valores e crenças que a circundam – mesossistema e macrossistema. Vale ressaltar aqui também o caráter da espiritualidade presente na formação das egressas, o que já foi apontado anteriormente, o que certamente influencia o mesossistema e macrossistema em que estão inseridas.

A egressa Zaya disse que já ouviu muitas coisas a respeito do que é ser mulher e trouxe um vínculo com a questão profissional da área em que ela está em formação: engenharia. “*Nossa, uma mulher engenheira, não sofre nenhum preconceito? E assim é uma palavra que a minha família já usou [...] pra ser mulher meio que você tem que ser durona e tudo mais, porque assim, você é engenheira.*”.

Violeta disse ainda que a palavra mulher carrega vários fragmentos “*Eu acho que ela é um ponto identitário, é uma pauta identitárias porque ela se intersecciona em vários pontos da nossa não só é ser mulher o que que é isso não é comportamento, é performance, é papel social o que que é isso não é então eu acho que é ela permeia muitas áreas da nossa vida [...] mulher é são vários fragmentos interseccionais da nossa existência*”.

A egressa Melissa disse que ser mulher é vencer muitos “[...] estigmas que a sociedade impõe, até esse senso de militância cansa, entendeu, tipo assim cansa você tem que sempre brigar, sempre fazer sabe. Mas, ao mesmo tempo, você vê que no dia a dia tem um preconceito às vezes com algumas coisas. Mas eu acho que a maior essência da mulher é essa questão que ela tem sobre cuidado, sobre gerar, sobre fazer as coisas. Então, ela é sempre mais detalhista, ela é sempre mais profunda, ela consegue chegar mas nas emoções das pessoas [...] então, eu acho que ela é de como elo, eu acho que ela traz conexões”. Como é notável nesse discurso o impacto dos estereótipos sociais femininos.

Das definições, três das egressas (Lily, Rosa, Jasmin) disseram que ser mulher é ser forte. Três egressas falaram a respeito da sensibilidade da mulher (Lily, Rosa, Melissa). Outra característica destacada por três egressas foi a de que ser mulher envolve ter a capacidade de gerar, utilizando as seguintes explicações para tanto: “eu acho que no sentido físico é você ter a capacidade de tipo gerar vida” (Tulipa); “ser uma pessoa geradora [...] eu tenho aprendido muito sobre o que é ser mulher nesse sentido, de ser uma pessoa que vai gerar algo. Biologicamente, ela é capaz de gerar algo, não sozinha, mas ela é capaz disso, de ter a vida em si [...] gerar algo tanto biologicamente como gerar algo em torno.” (Zaya); “eu acho que... maior tipo assim a maior essência da mulher é essa questão que ela tem sobre cuidado... tipo sobre gerar sobre fazer conexões” (Melissa). Aqui percebe-se a rica possibilidade de construção do que seria ser mulher ao ouvir algo diferente do que aparece na literatura – o que seria ser alguém que gera algo? Percebe-se, então, muita poesia na analogia trazida pelas egressas ao atribuírem significado para o ato de fazer parte da essência feminina o ato de gerar para além do aspecto biológico: gerar – “dar existência a; fazer nascer” (OXFORD, 2022).

Uma egressa ainda falou sobre o ser mulher como ser resiliente (Lily); ser alguém singular e plural (Rosa). Os paradoxos de singularidade e pluralidade levam a reflexão do quanto, apesar de ser uma pauta tão presente atualmente, parecem confusas. Quando respondem a perguntam sobre o que é ser mulher, até que ponto as egressas entendem que estão, na realidade, respondendo sobre quem elas mesmas são? Algo comum na maioria (cinco egressas) nos discursos sobre o que é ser mulher foi o fato de que, ainda que tenham trazido suas percepções, ao final, relataram que não sabiam, de fato, definir o que o ser mulher significava.

Por fim, quando falaram a respeito de suas referências femininas em suas próprias constituições identitárias, todas as egressas relataram que as possuem e oito delas citaram suas mães como referência. Outras mulheres foram colocadas como referências femininas nas respostas das egressas entrevistadas:

<i>Referência feminina</i>	<i>Incidência nas respostas</i>
Mães	8 egressas
Avós	3 egressas
Tias	2 egressas
Referências da mídia	2 egressas
Referências religiosas	2 egressas
Psicóloga-pesquisadora	2 egressas
Irmã	1 egressa
Cunhada	1 egressa
Madrinha	1 egressa
Escritoras	1 egressa
Professoras	1 egressa
Família	1 egressa

**Tabela 2:** Referências femininas relatadas pelas egressas em estudo.

Fonte: A autora.

Alguns acréscimos importantes dentro da pergunta sobre as referências femininas foram trazidos pelas egressas:

*“Eu não gosto muito dessa questão de referências que eu não tenho tanto acesso porque daí vira uma coisa meio tipo falsa, entendeu?! Porque tem como manipular, acho que é nessa vibe.” (Angélica).*

*“[...] na pesquisa, que a gente respondeu lá on-line, no formulário, eu não coloquei nenhum nome porque eu não tenho assim uma referência que é inteiramente referência. [...] tem características assim que eu vou pegando de pessoas que eu admiro” (Lily).*

*“Teve um tempo que esse negócio de a gente ter contato com as pessoas na internet a gente começa a se inspirar em outras pessoas e eu acho que tudo bem. Mas chegou um momento em que eu decidi ter como referência pessoas que eu convivo de verdade para saber os pontos bons e os pontos ruins de ser mulher” (Rosa).*

*“A minha mãe sempre foi aquela figura que estava presente e ela mostrou pra mim o que é ser mulher no mundo assim. E aí, aos poucos, você vai descobrindo outras referências também.” (Violeta).*

*“E eu acho que assim até as pessoas mais novas são referências em algumas áreas. Tipo a forma como vê a vida, sabe?! Então, assim, é a forma como se comporta e até uma criança, uma adolescente influencia” (Melissa).*

#### **4.3.2.7 Vivências da pandemia**

Para além das expectativas, as egressas também trouxeram em seu discurso a realidade de como foi, de fato, passar pelo tempo de pandemia considerando, especialmente, a transição vivenciada da adolescência para a fase adulta. Muitos adjetivos e expressões foram trazidas e, sua maioria, as colocações eram com um ar de pesar pela constatação e lembrança da realidade vivida.

Palavras e expressões como atraso (Angélica e Jasmin), privação social e das coisas (Angélica), estagnação (Flora), péssimo (Flora), muito complicado (Tulipa, Melissa E Zaya), frustração (Jasmin), sonhos frustrados (Zaya) conflituosa (Melissa), bagunçado (Jasmin), confusão (Melissa), desconexão (Tulipa), difícil (Jasmin e Rosa), sentimento de estar muito sozinha (Jasmin) intenso e doloroso (Rosa) permearam o discurso de oito das egressas.

O aspecto do social foi colocado por cinco das participantes (Angélica, Tulipa, Lily, Zaya e Violeta) que esperavam por vivenciar tal área de suas vidas de forma mais intensa, construindo novas relações (Angélica), estreitando os relacionamentos já existentes (Tulipa) e investindo tempo com seus amigos (Lily, Zaya e Violeta), o que, novamente, afirma a importância do social na formação do adolescente.

Apesar disso, três das egressas trouxeram que achavam que esse tempo seria mais difícil e que acham que se adaptaram bem (Angélica, Lily e Violeta). Violeta disse ainda que se não fosse pelo seu foco em passar em uma faculdade no exterior, acredita que esse tempo seria mais difícil para ela. Tulipa contou que percebeu impacto em sua espiritualidade *“É, com certeza, foi meu encontro com Jesus. Eu acho que foi isso que mais me marcou nessa pandemia toda. Algo positivo.”*

Duas participantes também disseram que esse tempo as aproximou da família (Jasmin e Violeta). Flora falou sobre perceber que ficou mais próxima da família e o quanto ela pode ver mais sobre quem ela mesma era nesse ambiente

*“Geralmente quando a gente está com as pessoas a gente tende a mudar um pouquinho o nosso jeito... mesmo de uma pessoa para outra... e aí com a minha família eu percebi que todos os dias eu era muito quem eu era... que eles me liberavam para ser quem eu era mesmo... e aquilo me impactou muito porque eles gostam de quem eu sou, então, os meus pais gostam de quem eu sou e isso diz muito”. (Flora).*

Jasmin percebe que amadureceu e viu que antes era “[...] *muito cabeça fraca [...] muito influenciável*”. Disse também que, em meio à pandemia, aprendeu a gostar mais de sua própria companhia “[...] *viver o mundinho assim da Jasmin mesmo*”.

Percebeu-se, então, uma possibilidade de ressignificação da experiência, o que revela maturidade e, assim como apontado nas dimensões do relacionamento em família e com pares, com bases que já haviam sido construídas anteriormente.

Na voz das egressas, alguns impactos identitários foram nomeados de maneira mais específica. Angélica falou sobre ter percebido que esse tempo de pandemia trouxe impactos em sua sexualidade. Lily disse que ao longo de sua vida, sua identidade estava muito associada com sua capacidade e inteligência e, ao se deparar com a reprovação na faculdade durante a pandemia, percebeu estremecer essa percepção de sobre quem era. Uma outra colocação interessante foi a que fez Flora, ao dizer que cresceu nesse tempo, mas não se percebeu crescendo; Angélica e Melissa perceberam algo semelhante e acrescentaram que não cresceram junto com outras pessoas. Tulipa trouxe que percebeu que se fechou para o mundo.

Rosa contou que durante a pandemia, percebeu crescer em si um desejo por justiça diante do que acontecia. Contudo, ao perceber que as coisas não mudavam, foi desanimando nessa postura.

*“[...] então, não sou mais uma Rosa justiceira, embora eu lute pelo que eu acredito e... não sou uma Rosa tão sonhadora quanto no começo. Às vezes eu me pergunto se foi por conta da pandemia ou se foi simplesmente por estar virando uma jovem e não adolescente. e até hoje não consegui responder isso para mim mesma. Então, foi doloroso, mas ao mesmo tempo foi bom. Durante a pandemia eu consegui, consegui não, eu tive, eu senti coisas muito boas que se não fosse pela pandemia eu não teria vivido. Então, foi doloroso, mas não sei se necessário, mas talvez ia acontecer mesmo sem pandemia.” (Rosa).*

Zaya falou sobre o impacto social que a pandemia trouxe no sentido de que ela, que já se percebia mais fechada, tornou-se ainda mais. “*Por mais que eu seja uma pessoa fechada e crie várias armadilhas pra ninguém chegar e tentar passar ser mais durona, isso aprimorou um pouco mais na pandemia, porque, assim, quando você está com expectativas frustradas, então, agora não, agora preciso ser forte, cadê a pessoa durona, né?!*”. Além disso, ela também falou sobre a questão do toque físico que, mesmo que não ligasse muito anteriormente, sentiu falta: “*Se quiser deixar abraçar, abraça... porque pode ser que, tipo assim, não vai ter*

*mais... entendeu?! Então deixa abraçar.*”. Além disso, também colocou que a questão da frustração pelo que não aconteceu trouxe aspectos positivos e negativos:

*“Então, essa parte de criar expectativas influenciou no sentido bom e no sentido ruim porque agora parece que assim eu tento não depender da situação do mundo em si para viver algumas coisas ... então eu não vou tipo assim esperar que isso aconteça [...] e de querer viver intensamente, sabe?! Em cada mínimo detalhe, pode ser o último, talvez seja a última vez que você vá para a faculdade presencial, vai ser talvez a última vez que você vá abraçar essa pessoa, por mais que tenha esse sentido de que pode ser o seu último dia na Terra, isso aprimorou mais né, não no sentido de que eu vou morrer mas no sentido de que eu seja proibida de fazer aquilo, proibida de ir no mercado, proibida de ir no cinema, shopping. Se você falasse isso há algum tempo atrás seria um absurdo, você estar proibida de ir a algum lugar né, mas isso fez eu viver um pouco mais intenso, de aproveitar esses momentos, sabe?! Porque foi a última vez e ninguém soube o que era a última vez [...] porque a última vez eu não soube que era a última vez e não tenha aproveitado tanto quanto.” (Zaya).*

Violeta trouxe que se tornou mais disciplinada durante o tempo de pandemia *“[...] eu descobri que eu sou uma pessoa muito mais focada do que eu imaginava que isso eu tenho um objetivo eu consigo cumprir isso é muito muito gratificante e aí eu me dei conta de que eu fazia isso já no ensino médio”*. Por conta de se perceber como uma pessoa responsável, disse que, mesmo diante de questões emocionais e conflito com os pais que vivenciou, conseguiu administrar e aprendeu também a reconhecer seus limites

*“[...] porque assim quem vai dar conta né sabe é um ser humano passando por processo histórico assim né que foi a pandemia já não era fácil então eu via muitos dos meus amigos sofrerem muito né com essa dor que foi e eu estava sofrendo isso mas eu estava muito voltada para dentro assim não é tipo estou lidando com as minhas questões então é eu não me permitia nem muito enxergar é essa fragilidade.” (Violeta).*

Melissa disse que se percebe como uma pessoa muito diferente de como era antes da pandemia. Relatou que se quer se lembra de sua rotina antes da pandemia. Percebeu-se ansiosa e falou sobre a ansiedade social que

*“[...] eles falam que tem um negócio que é tipo assim você tá com as pessoas aí você acha que sei lá a pessoa brigou com você, que ela não tá falando com você sabe?! Sei lá, ou que ela olhou estranho. Ah, sei lá mas isso eu fiquei com uma marca muito*

*forte na pandemia em relação a isso, tipo assim, até hoje quando eu estou com as pessoas às vezes eu fico tipo assim: nossa, como que eu vou tipo interagir, sabe?! Então acho que isso teve um impacto muito grande na minha identidade mesmo assim e mudou muito a minha personalidade, assim, mudou muito, muito mesmo, os meus hobbies, as minhas prioridades; mudou tudo, resumindo.” (Melissa).*

Sons de dissonâncias e ruídos podem ser percebidos aqui no que diz respeito à dimensão social, de desenvolvimento pessoal e sexualidade, dimensão emocional e acadêmica. Assim como apontou Reis *et al* (2020), o tempo pandêmico vivido pelas egressas pode ser considerado desafiador, em escala mundial e, por isso, “[...] continuará impactando todas as comunidades no futuro próximo.” (REIS *et al*, 2020, p. 2). E, mais especialmente em estudantes, estima-se repercussões ao longo dos anos (PEREIRA *et al*, 2020), justamente por ser essa fase estudantil um período de tantas importantes demandas não apenas acadêmicas, como também de todas as outras esferas que compõem a integralidade dos sujeitos e, por isso, suas constituições identitárias, conforme se pode ver nos discursos aqui apresentados. As abruptas mudanças desse tempo (GUNDIM, 2021) tornaram, conforme a metáfora de Veiga-Neto (2020), o caleidoscópio da sindemia da Covid-19 algo ainda mais complexo. Na metáfora desta pesquisa, precisará de um afinado diapasão para que, minimamente, se possa reencontrar o tom que permitirá a melodia das identidades continuar em construção.

#### **4.3.2.8 Sonhos e propósito**

Ao falarem sobre seus sonhos para o futuro, a dimensão dos estudos envolvendo a questão da entrada ou saída da faculdade permeou o discurso de sete das egressas: terminar a faculdade foi citado por quatro egressas (Angélica, Rosa, Melissa e Jasmin) e iniciar a faculdade foi colocado por três egressas (Tulipa, Flora e Violeta). Ainda nessa linha dos estudos, duas egressas falaram sobre seus planos de continuarem na academia rumo aos seus mestrados, doutorados, MBAs e até outras graduações (Melissa e Zaya).

Quatro das participantes da pesquisa falaram sobre seus anseios em seguir e desempenhar suas carreiras profissionais (Angélica, Flora, Lily e Jasmin). Uma delas falou sobre poder ajudar as pessoas com sua profissão (Tulipa) e outra egressa ainda falou sobre atuar com o que gosta e se divertir com isso (Flora). Outro sonho comum a três das egressas em estudo (Rosa, Melissa, Zaya) foi em relação ao desejo de se casarem e construírem uma família. Uma das participantes falou também sobre seu desejo de construir uma família e ter filhos (Angélica).

Viajar estava como um sonho na lista de três das egressas (Flora, Lily e Zaya). O desejo de aproveitar a vida intensamente, ser feliz e deixar um legado no mundo foi citado por Zaya, Violeta falou ainda sobre sonhar em crescer pessoalmente – em suas emoções, financeiramente e intelectualmente.

Apesar dos impactantes discursos da unidade de sentido anterior, percebe-se a já citada capacidade de resignificação das egressas em estudo, ainda que timidamente, pois, a despeito das consequências listadas nesse tempo, pode-se ouvir sonhos ainda latentes, mesmo daquelas que outrora relataram dificuldade de sonhar. Certamente que a dimensão acadêmica apareceu de forma mais significativa, tendo em vista a fase de transição em que se encontram, parece que o olhar ainda não consegue facilmente transpor os muros da faculdade, até porque, na ocasião das entrevistas, a maioria ainda nem havia adentrado tal perímetro. Então, como vislumbrar além do que ainda nem pode ser vivido? A tal indagação tem-se a contribuição da fala de Lily que, prontamente, relatou seu sonho: *“Eu só quero que acabe a pandemia”*.

Quando as participantes do estudo falaram a respeito do entendimento de seus propósitos, a resposta não aconteceu prontamente, mas foi sendo construída ao longo do discurso. Assim, o não saber e achar a pergunta difícil foi a resposta de três das egressas (Angélica, Lily e Melissa). Duas das participantes disseram que ainda estão buscando entender seus propósitos de vida (Flora e Jasmin). Outra ainda achou “muito profundo” (Violeta) o questionamento.

Cinco das egressas em estudo (Tulipa, Flora, Rosa, Zaya e Violeta) falaram sobre o entendimento de seus propósitos de vida abordando o aspecto de sua espiritualidade, o que mais uma vez destaca a importância dessa dimensão nas egressas estudadas: o entendimento de propósito a partir do que é transcendente. “Espiritualidade é o conjunto de elementos e fatores que cada ser humano tem dentro de si que o faz se sentir parte de algo transcendente, algo que vai além da própria existência. Esses fatores dão à vida do ser humano sentido e direção e geram nele a responsabilidade pelo outro, pela existência humana em geral.” (VIEIRA, 2009, p. 20). Frankl (2008) vai dizer também que buscar sentido – propósito – para a vida “[...] é a principal força motivadora no ser humano.” (FRANKL, 2008, p. 124).

Sendo os propósitos algo entendido como tão próprio de cada uma a partir dos discursos das egressas em estudo, compreende-se que tais definições seriam mais bem contadas nas palavras das participantes, uma vez que elas estão construindo não apenas suas identidades, como também o entendimento de seu propósito de vida no mundo:

*“[...] talvez seja ouvir pessoas que dificilmente a sociedade ouve [...] e tentar fazer diferença com o que eu conseguir, tipo [...] tentar mudar o mundo sabendo que eu não vou conseguir mudar o mundo necessariamente, mas, é por aí [...]” (Angélica).*

*“Amar as pessoas. Cuidar das pessoas.” (Tulipa).*

*“Eu acredito que o meu propósito é levar Jesus para as pessoas. Mas eu acredito que ajudar na realidade de cada pessoa. Para mudar a realidade das pessoas de uma forma positiva [...] acredito muito que no futuro eu vou trabalhar com pessoas e influenciar na vida delas” (Flora).*

*“Viver a melhor vida” (Lily).*

*“Eu acho que talvez eu ainda esteja buscando, mas eu continuo vivendo, mesmo buscando, sabe?! Não me paralisei. Mas meu propósito de vida eu acho que é viver bem e amar e cuidar das pessoas que estão ao meu lado e cuidar de mim também.” (Rosa).*

*“Eu tenho alguns propósitos no sentido espiritual, no sentido intelectual e de vida né relacional. [...] No relacional de deixar meu legado para algumas pessoas, ensinar o que eu sei talvez seja algo que eu tive que passar, algumas experiências como tipo a pandemia que me ensinaram algumas coisas, que eu posso passar para outras pessoas que talvez não vão viver uma pandemia, mas eu posso ensinar o que eu passei, o que eu aprendi com aquilo [...]. No sentido intelectual de aproveitar ao máximo as oportunidades no sentido de carreira [...]. No âmbito espiritual, eu vejo que é de viver e ter uma vida voltada pra Cristo.” (Zaya).*

*“Eu acho que propósito me lembra muito propulsão assim, o caminho que a gente percorre. Então, se eu estou num caminho que ele faz sentido e esse processo ele me retorna de acordo com o que eu estou cultivando e de acordo com o que eu almejo o que Deus tem para mim, está certo. [...] quando a gente se perde nisso [...] a gente se desorienta. [...] eu acho que tem a ver muito com identidade porque quando a gente faz jus a nossa identidade, a gente se entende mais, a gente está cumprindo o nosso propósito. Então, eu vejo muito como se conhecer cada vez mais saber mais quem você é, não pelos outros, mas por você. Porque quando você sabe quem você é, você sabe o que é para os outros também. [...] talvez a identidade seja uma coisa que a gente não consegue definir muito porque o propósito também não é geralmente uma coisa muito quadrada.” (Violeta).*

*“Acho que meu propósito envolve alguma coisa na educação, alguma coisa de mudança no pensamento e tal, sabe?!” (Melissa).*

*“Eu entendo que propósito de vida é uma coisa que a gente vai descobrindo aos poucos, é um processo e eu sinto que estou indo na direção certa.” (Jasmin).*

#### **4.3.2.9 Quem é você?**

Ao finalizar a etapa de análise das entrevistas semiestruturadas, coloca-se a relevância de trazer a conclusão dos discursos identitários até esse ponto, nas respostas sobre quem as próprias egressas dizem que são, entendendo que tais definições não seriam, por assim dizer, passíveis de interpretação, pois ao longo dos discursos, as mesmas foram trazendo as respostas analisadas anteriormente. Então, entendendo o caráter único da síntese final de seus discursos, após a entrevista realizada, quem seriam as egressas em estudo? Na sequência, o audível discurso das egressas:

***Angélica** - “Sou uma menina que acabou de sair da adolescência, com dilemas e sonhos [...]. Eu tenho a ideia de que a identidade, identidade mesmo, a gente não consegue consolidar porque algumas coisas vão mudando. E isso não significa que a pessoa é inconstante, mas, tudo que a gente vive impacta em quem nós somos [...]. Por isso que é difícil saber quem você é necessariamente porque a todo tempo você está mudando alguma coisinha.”*

***Tulipa** – “Sou uma pessoa que estou conseguindo me descobrir hoje em dia mais as coisas que eu gosto e as coisas que eu não gosto. E eu sou uma pessoa que [...] quer sair da sua zona de conforto para entender quem eu sou [...]. Eu sinto que eu preciso entender tudo para entender quem eu sou, para poder, através disso, compartilhar com outras pessoas, ajudar outras pessoas.”*

***Flora** – “Hoje eu responderia que eu sou uma menina muito feliz com quem eu estou sendo hoje e uma menina que está experimentando. Sou uma menina criativa, sou uma menina um pouco sem paciência.”*

***Lily** – “Sou Lily”*

***Rosa** – “A Rosa, no momento, acabou de fazer 19 anos [...] ela tem poucas certezas: a família dela, que está ali. [...] é uma pessoa não tão sonhadora, mas é uma pessoa que valoriza os que ficam e que tem tentado lidar com os que foram embora. Então,*

*é uma pessoa saudosa, uma pessoa mais real, uma Rosa que (pausa) se aceita mais com imperfeições e uma Rosa mais carinhosa e mais sensível”*

**Zaya** – *“Eu acho sou uma pessoa que não gosta de ser definida pela minha carreira. [...] Eu sou uma pessoa que quer viver literalmente e intensamente. Muitas vezes eu não consigo por planejar demais, por ter várias armaduras em volta, várias questões relacionais, sentimentais. [...] Uma pessoa em busca de cumprir sua missão de vida, de viver intensamente e intencionalmente, não só sobreviver e de deixar algum legado.”*

**Violeta** – *“[...] a Violeta acho que é um ser humano que é muito profundo e apaixonado pela ideia de estar vivo e empolgada para poder conhecer cada sensação, cada lugar, cada vivência, cada pessoa, cada história [...] sou uma pessoa muito sensível e aberta a novas experiências, mas também são uma pessoa fechada [...] eu acho que eu sou uma pessoa que gosta de ajudar as pessoas, gosto de estar na vida das pessoas para que essas pessoas cresçam [...] sou uma pessoa muito teimosa, [...] às vezes eu sou orgulhosa.*

**Melissa** – *“Eu sou uma pessoa bem inconstante, uma montanha-russa emocional, mas que sempre tenta tipo assim criar expectativa para as pequenas coisas da vida. Então, isso foi uma herança da pandemia, porque por um ano, dias e dias, eu não saía de casa. [...] então, criar as memórias e criar cada detalhe da vida: hoje eu acordo, eu olho na janela, eu faço o meu café...eu acho que tipo eu descobri isso [...]. Acho que eu sou uma pessoa que sempre busca olhar as coisas além do que elas são. [...] uma pessoa que gosta muito de ajudar os outros [...] sabe, eu quero compartilhar com as pessoas.”*

**Jasmin** – *“Ah, eu responderia que uma pessoa muito determinada e focada. [...] E, pretendo continuar assim. Uma pessoa leve e em paz.”*

### **4.3 Perfil das participantes dos grupos focais**

Para conclusão da coleta de dados da pesquisa, foram realizados três grupos focais, sendo: um grupo focal com as egressas; um grupo focal com as mulheres de referência indicadas pelas egressas; e um grupo focal com egressas e mulheres de referência.

A escolha por esse instrumento dentro da temática da constituição identitária justifica-se pela possibilidade de amplificar o entendimento dessa a partir da escuta de diferentes sujeitos

(GATTI, 2005). Além disso, nessa pesquisa pensou-se sobre o fato de que a identidade acontece nas relações e conexões que as egressas estabelecem ao longo de suas trajetórias.

Inicialmente, foram convidadas a participar dos grupos focais todas as egressas entrevistadas anteriormente (nove egressas). Foram também convidadas as sete mulheres escolhidas como referências femininas pelas egressas (duas das egressas não indicaram uma mulher como referência) no preenchimento do primeiro instrumento de pesquisa (questionário). Contudo, devido à agenda e disponibilidade das participantes, compareceram ao encontro dos grupos focais quatro das egressas já entrevistadas (Lily, Melissa, Jasmin e Zaya) e três mulheres de referência. Ainda em virtude da disponibilidade do grupo pesquisado, os grupos focais foram realizados em um mesmo dia. Além disso, na execução dos grupos, não houve a presença de um observador na coleta. A própria pesquisadora foi a mediadora do grupo, tendo em vista todos os cuidados com os protocolos de biossegurança.

Assim como na apresentação das egressas, optou-se pelo nomear das mulheres de referência com nomes fictícios. Tendo em vista a metáfora de nomes que lembrassem flores e suas essências, foram escolhidos pela pesquisadora nomes de árvores frutíferas para diferenciar e nomear as mulheres de referência. Então, o quadro geral que contempla as participantes dos grupos focais ficou da seguinte forma:

<i>Nome</i>	<i>Idade e profissão</i>
Lily	19 anos, estudante de Direito
Melissa	19 anos, estudante de Pedagogia
Jasmin	19 anos, estudante de Psicologia
Zaya	19 anos, estudante de Engenharia
Cerejeira	32 anos, Professora
Videira	44 anos, Professora
Araucária	54 anos, líder religiosa

**Tabela 3:** Perfil das participantes dos grupos focais.

Fonte: A autora.

<i>Nome</i>	<i>Idade</i>	<i>Profissão</i>	<i>Indicada por</i>	<i>Relação da egressa com a referência</i>
Cerejeira	32 anos	Professora	Melissa	Convívio próximo
Videira	44 anos	Professora	Jasmin	Mãe da egressa
Araucária	54 anos	Líder religiosa	Tulipa	Não a conhece pessoalmente

**Tabela 4:** Perfil das mulheres de referência.

Fonte: A autora.

Das mulheres de referência indicadas, duas foram indicadas por egressas que também participaram dos grupos focais. Das outras duas egressas que participaram dos grupos focais, Zaya indicou uma mulher que não pode comparecer e Lily não indicou uma referência no questionário para a pesquisa.

Duas das referências que participaram do encontro são professoras. Uma delas é mãe de uma das egressas (Jasmin). Das outras referências, uma possui contato próximo com a egressa que a indicou (Cerejeira) e a outra não conhece a egressa que a indicou (Araucária).

Os roteiros para a realização dos dois primeiros grupos focais apresentavam perguntas semelhantes entre si para que se pudesse conhecer o que cada grupo, dentro de sua realidade, expressava dentro da temática da pesquisa aqui apresentada. O que mais diferenciava um roteiro do outro era o aspecto da vivência da adolescência em meio a uma pandemia (egressas) ou não (mulheres de referência).

#### **4.4 Resultados e discussão da coleta de dados dos grupos focais**

Os encontros aconteceram no colégio no qual as egressas concluíram o Ensino Médio. A pesquisadora foi a mediadora de todos os grupos focais. Cada grupo teve a duração média de uma hora.

##### ***4.4.1 Grupo focal com as egressas***

Participaram do Grupo Focal I as seguintes egressas: Lily, Melissa, Jasmin e Zaya. O clima percebido entre elas foi positivo desde o início do encontro. As egressas conviveram umas com as outras no ambiente escolar quando cursavam o Ensino Médio. Ao chegarem na sala para o grupo, as cadeiras estavam em círculo para favorecer os encontros das falas. E o próprio espaço da sala de aula despertou memórias e conversas que já auxiliaram no aquecimento do grupo.

Percebeu-se que, no grupo focal com as egressas, as respostas eram construídas conforme as falas iam acontecendo, em um entrelaçamento de ideias de umas com as outras e, mesmo diante de ideias diferentes, havia sempre uma tentativa de perceber o que era comum e de iniciar uma fala a partir do discurso que a antecedeu. A cada pergunta realizada pela pesquisadora-mediadora do grupo, havia um tempo reflexivo e depois um reverberar dos discursos das egressas. A maioria das perguntas eram respondidas por quase todas as egressas, mesmo que não fosse uma regra que todas tivessem que responder a todas as perguntas. Interessante perceber que, dada a faixa etária das jovens egressas em questão, pareceu existir uma forte conexão grupal, uma vez que o grupo era “comum” no partilhar das vivências da

pandemia além da vivência anterior a ela no ambiente da escola em que cursaram o Ensino Médio, que revela a importância do pertencimento para as jovens em questão (GRIFFA, 2011).

Outro aspecto interessante que foi percebido foi o fato de que houve um emergir ainda mais expressivo de sentimentos, ruídos e dissonâncias no relato das egressas. Ao final, houve um discurso que trazia a experiência de aprendizado em meio às vivências da pandemia.

Assim, tendo em vista essa construção coletiva que aconteceu no decorrer do encontro do grupo focal com as egressas, optou-se pela apresentação dos resultados tal como as próprias participantes os apresentaram, pois entendeu-se a importância de manter a fluidez e ritmo do próprio grupo e suas construções no coletivo.

No início do grupo focal foi pedido para que as participantes se apresentassem. A partir de suas apresentações individuais, perguntou-se o que em seus discursos falava a respeito de suas identidades pessoais. Todas as egressas se apresentaram com nome, idade, curso e semestre da faculdade. Após a apresentação inicial, foi perguntado o que de seus discursos falava a respeito de suas identidades e três delas disseram que o curso escolhido falava de suas identidades pessoais, pois essa escolha continha uma história que revelava seus gostos, personalidade e experiências que viveram desde a infância.

Entende-se que a concepção que se tem do Ensino Médio hoje está fortemente relacionada com a dimensão do trabalho, pois, socialmente e tecnicamente, são cobrados do jovem a certificação dessa formação para o ingresso no mercado, como se esse ciclo representasse um “[...] meio de seleção para a empregabilidade” (HUNDERTMARCK, 2017, p. 38). Então, é interessante perceber o quanto a dimensão da formação acadêmica com vistas a uma profissão apresenta-se como tão relevante, tanto na apresentação espontânea quanto na resposta das egressas sobre o que define suas identidades pessoais. Sendo recente egressas do Ensino Médio, cabe aqui essa reflexão a respeito desse ambiente formativo. Formar para uma concepção de mundo mais ampla acaba sendo uma dificuldade quando a ênfase é colocada apenas na dimensão de ser um concurso seletivo para o mercado de trabalho, trazendo um aligeiramento e uma precariedade na formação, em que, muitas vezes, é acentuada a visão da competitividade e individualidade (HUNDERTMARCK, 2017). Assim, na definição de “quem é você?” apenas a dimensão profissional é a que importa?

A respeito do que influencia na construção de suas próprias identidades, três das egressas falaram a respeito das experiências de vida (Zaya, Lily e Melissa) e Jasmin disse que o meio no qual alguém vive e a forma como lida com as situações influencia na constituição da identidade. Então, ainda que a resposta inicial das participantes a respeito de suas próprias identidades estivesse fortemente ligada ao âmbito profissional (seja no discurso espontâneo ou

quando perguntadas mais especificamente), aqui a dimensão das experiências apareceu como primeira resposta, não necessariamente relacionada a uma profissão no futuro. Pareceu que o entendimento aqui era mais amplo, considerando, inclusive o meio no qual alguém está inserido. E pensando na dimensão da construção e desenvolvimento de suas identidades pessoais, Bronfenbrenner (*apud* OLIVEIRA, 2016) vai apontar a questão da importância da inter-relação entre uma pessoa e seu meio de maneira mútua, expressando a primeira dimensão de seu modelo processo-pessoa-contexto-tempo de sua abordagem bioecológica do desenvolvimento. A palavra “processo” indica, então, as experiências que alguém vive, levando em conta também os significados que este confere a algo (OLIVEIRA, 2016).

Duas das egressas ainda falaram a respeito da influência das pessoas (Zaya), do que elas pensam e das pressões sociais (Melissa). Melissa disse ainda que *"A forma como a gente olha pra gente"* também exerce influência na identidade. Concordando com Hall (2006), de fato a constituição identitária de alguém passa pela influência da sociedade na qual está inserida – seja no macro ou, até mesmo, nas micro relações que alguém estabelece. Mas é relevante aqui destacar que, nesse trecho, a ideia da influência do social veio com o “adjetivo” de pressão, parecendo que a conotação era pesada. Na fase aqui estudada, ainda na transição do período da adolescência, bem se sabe que é atribuída uma forte influência do pensamento do outro no comportamento do indivíduo adolescente, o que novamente traz para o palco a importância do sentimento de pertencimento (GRIFFA, 2011) – eu me “adequo” ao *status* grupal para me sentir pertencente.

Quando perguntadas a respeito da transição da adolescência para a fase adulta, apareceu nos discursos das egressas a dúvida sobre se elas ainda eram adolescentes ou não. Houve, inclusive, uma intervenção da pesquisadora na mediação do grupo na seguinte colocação: *"Vocês consideram que ainda estão na adolescência?"* ao que todas riram e interagiram entre si na sequência.

E, então, dentro da dimensão da fase da adolescência, houve o questionamento a respeito das crises da adolescência e a resposta não veio prontamente e as egressas se comunicavam e pareciam construir uma resposta coletiva. Falaram que *"não tem o que fazer"* (*sic*), referindo-se às crises, pois elas ainda fazem parte. Relataram que, a depender da situação, ainda se identificam como adolescentes. Seguem alguns excertos das entrevistas que tratam desse ponto:

*"[...] é que depende da situação, entendeu? Porque tem coisa que, por exemplo, você pode responder legalmente, se você quiser comprar algo para maior de 18 anos você pode. Então, teoricamente, você já é um adulto [...] mas para algumas coisas você*

*fica pensando: 'eu posso mesmo fazer isso?', mesmo que seja algo legal, entendeu?!'* (Zaya).

*"Eu acho que foi uma coisa que teve os lados positivos e lados negativos [...] mas acho que num geral foi uma coisa boa [...] porque além de ter feito a gente crescer bastante, mesmo a gente ainda sendo adolescente tá? [falou para as outras meninas e todas riram], foi uma coisa muito boa assim, um processo de muita aprendizagem, não é, a adolescência. Eu acho que é um dos processos mais completos nas questões de experiência que a gente tem para a vida adulta. Então, eu acho que foi bom sim [...] mesmo com conflitos [risos de todas]."* (Jasmin).

*"Esse período fez a gente chegar onde a gente chegou, entendeu? Como a Jasmin falou, foi um período de crescimento, um período de se autodescobrir, e foi um período que tipo assim doe na hora, mas que formou quem a gente é."* (Zaya).

Griffa (2011) e Erikson (2005) já apontavam a dificuldade de definir o término da adolescência, tendo em vista que ambos não situaram uma idade específica para isso. O que se tem é a percepção de comportamentos tidos como adolescentes. Uma percepção importante é a de que, legalmente, tem-se estabelecido segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) que a adolescência seria o período dos 12 aos 18 anos. Sendo assim, parece existir uma expectativa de que, com seus 18 anos completos, uma pessoa já possuirá dentro de si tudo o que é necessário para o enfrentamento da vida adulta. O fato é que, conversando com o que as próprias egressas trouxeram para a cena, o desenvolvimento acontece como um processo e, assim sendo, não é uma idade específica ou um rito de passagem específico (como a entrada na faculdade) que determina maturidade. Falando, inclusive de maturidade, neurologicamente, estudos mais recentes apontam que na adolescência, o córtex pré-frontal (especialmente importante na tomada de decisões) estaria ainda em formação e, por isso, ainda em desenvolvimento, não se organizaria com a maturidade de um cérebro adulto (ANJOS *et al*, 2019). Então, como processo, ainda que se tenha uma expectativa, a questão do término da adolescência e início da fase adulta é algo que se poderia definir como particular de cada indivíduo, implicando transformações em seu desenvolvimento integral – biopsicossocial.

Na continuidade do diálogo entre as egressas a respeito da transição para a fase adulta, apareceu a expressão de que essa se configura como algo complexo. Logo após essa colocação de complexidade veio o apontamento do cenário da pandemia e todas as egressas do grupo a citaram em seus discursos. Zaya disse *"[...] meu período de transição assim foi praticamente no período da pandemia [...] então entrou vários outros fatores também."* Sobre esses outros

fatores, Zaya contou que, certamente, o fato de ter passado esse tempo fora do ambiente escolar e longe dos amigos trouxe impactos na sua transição para a fase adulta. Assim, a partir desse ponto, o ambiente da escola apareceu de modo significativo. Melissa, egressa de 2019, contou que

*“[...]eu acho que é muito ruim porque quando você sai da escola, já tem que começar a dirigir [...] vai começar realmente a tomar conta da sua própria vida, entre aspas, então você tem que ter uma responsabilidade muito grande [...] e aí já começa a pressão ou de trabalhar ou de fazer faculdade, ou de fazer os dois, porque tem gente que faz os dois, tem gente que faz só um e aí fica a cobrança [...]. E não tem um manual de instrução.” (Melissa).*

Lily, que já iniciou seu curso em uma faculdade, contou que acredita que sentirá mais a transição quando for para a cidade em que se localiza sua faculdade e, então, a partir dessa resposta, o ambiente da faculdade ganhou espaço nas respostas. Jasmin contou que morou fora no início da faculdade em 2020 e relatou que foi bem difícil sair de casa (antes da pandemia), mas, na sequência, trouxe a questão da pandemia e o isolamento social que fora imposto: *“[...] esse negócio de só ficar em casa, não pode ver amigos, não pode ver família não pode, muito cuidado, isso pra mim pegou bastante, mas foi bom também, porque ajudou, eu foquei mais em mim, né?!”*.

Aprofundando ainda mais o aspecto da influência do cenário pandêmico em meio à transição para a fase adulta, todas as egressas concordaram em dizer que seria diferente tal momento se elas não estivessem em meio a uma pandemia. Melissa falou do quanto acredita que continuaria no mesmo ritmo frenético da 3ª série do Ensino Médio se não tivesse passado pela pandemia *“[...] eu acho que eu ia continuar na mesma coisa, nem me conhecendo às vezes [...] foi ruim em alguns aspectos [a pandemia], mas nesses, foram muito bons também.”*. Quando tal reflexão foi levantada, houve uma mudança no tom da conversa, com menos risadas e mais falas reflexivas.

Então, foi enfatizado por Zaya a questão de ter esse cenário de pandemia durante seu último ano de formação básica. Ela falou sobre o sentimento de frustração por não ter vivido suas expectativas para esse tempo e, ainda que perceba a questão da autodescoberta como as outras falaram, acredita que mudou perspectivas de sua vida o fato de não viver *“[...] as experiências que eu queria ter vivido.”*. Lily também cursava sua 3ª série do Ensino Médio durante a pandemia e disse que começou a se cobrar ainda mais quando estava sozinha estudando em casa, pois *“[...] quem dava uma segurada nessa cobrança são os meus amigos*

*[...] e aí, foi difícil na pandemia porque eu não podia sair e eu ficava em casa estudando mais do que eu estudava antes.”.*

Diante das expressões colocadas pelas egressas, percebeu-se no grupo focal que, talvez pela partilha de uma vivência comum, houve uma reflexão mais profunda a respeito dos impactos. Inicialmente, as falas pareciam destacar os aspectos positivos que o tempo de isolamento trouxe, especialmente no discurso das egressas de 2019. Percebe-se, nesse sentido, uma capacidade de desenvolver a resiliência, mesmo jovens. Contudo, percebeu-se que o discurso das egressas de 2020 carregava um forte componente de frustração, que pode ser visto não apenas nas falas como também nas expressões, postura e tom de voz das participantes. E parece que tal comportamento trouxe certa liberdade em aprofundar o discurso e poder também entrar em contato com o que não foi positivo. Tendo em vista o momento de vida das participantes, entende-se que em sua maturidade talvez ainda seja difícil compreender que o exercício de falar do aspecto que não é positivo abre uma janela de oportunidade para resolução. E, diante do grupo, foi possível perceber acolhimento da angústia partilhada do momento em questão.

Ao falar dos impactos da pandemia em si mesmas, Zaya destacou positivamente a questão de se desenvolver autoconhecimento e de dar valor a coisas que não valorizava antes. Contudo, acrescentou que a questão do planejamento teve um lado positivo e outro negativo. *“Foi um fator bom, porque eu aprendi a abrir mão de algumas coisas, tipo assim: ‘olha Zaya, pega leve com os seus planejamentos’. Mas também teve um fator ruim porque agora sempre fico insegura com a situação de tipo ‘beleza, mas olha, pode dar alguma coisa errado, entendeu?!’”.* Melissa retomou sua fala anterior, quando falou da contribuição que o ficar em casa trouxe para seu autoconhecimento, mas acrescentou que

*“[...] focar em mim foi muito bom, mas também eu comecei a me cobrar mais [...] então, tipo assim, eu comecei a ter ansiedade sobre as coisas, sabe, eu não tinha isso antes [...] eu comecei a me cobrar muito, eu acho que isso foi muito ruim e a ansiedade também, principalmente por conta das redes sociais, porque, tipo assim, o único contato que a gente tinha com o mundo, tirando um ou outro que você via, era as redes sociais [...]. eu acho que o impacto, você mesmo, a sua cobrança na aparência, no físico, em tudo, influencia muito pelas redes sociais também... porque foi uma coisa que a gente tinha mais contato com o mundo que era pelo celular.”*  
(*Melissa*).

Sobre esse ponto das redes sociais destacado por Melissa, é possível trazer para a discussão o que Bauman (2005) aponta quando fala a respeito da liquidez moderna e os aparatos eletrônicos que são utilizados para comunicação e relacionamento. O autor discute que, na atualidade, a introspecção pode ser considerada como um comportamento em extinção, uma vez que existe uma dificuldade nas pessoas em estar a sós consigo mesmas e seus pensamentos, estando, então, tão envolvidas e preocupadas em olhar para seus celulares e outros aparatos eletrônicos, à espera das notificações de diferentes aplicativos de redes sociais que revelem que eles são importantes como pessoas e que suas vidas importam (BAUMAN, 2005).

Esse estar a sós seria importante para a autorreflexão de suas próprias identidades. Então, é interessante se pensar que, ao mesmo tempo em que o ficar em casa permitiu que houvesse espaço para o autoconhecimento, talvez por conta da forte influência das redes sociais e das informações disseminadas pela internet, na realidade, não houve espaço para estar a sós – e talvez houve menos espaço para isso do que antes da pandemia. E, nesse sentido, a referência para esse ambiente de “autoconhecimento” foram redes sociais e não pessoas reais. A partir dessa reflexão, faz sentido o que Melissa aponta, na medida em que, ainda que tenha descoberto um espaço do autoconhecimento enquanto estava no isolamento, na realidade, recebeu uma forte influência midiática que parece ter influenciado em sua visão de si mesma. Tal influência, segundo relato da egressa, intensificou sua ansiedade e questões com sua aparência.

Além disso, considerou-se importante também o exposto pelas egressas a respeito da questão da ansiedade. A própria busca pela identidade é também uma busca por segurança, conforme aponta Bauman (2005). Sendo assim, é possível que certa ansiedade surja justamente na busca dessa jovem de entender quem é e de ter um apoio identitário, conforme foi anteriormente colocado no que diz respeito a questão das redes sociais. Contudo, na intensidade das informações veiculadas pelos dispositivos móveis que, conforme Melissa, eram a única forma de se relacionar com o mundo, se pode perceber um caráter altamente veloz das mudanças, o que, segundo Bauman, pode levar alguém a um ambiente de desconfiança. O que se diz hoje, pode ser diferente no dia seguinte, traduzindo a mensagem de insegurança diante do que não podia ser controlado no auge da pandemia. E, no que diz respeito aos relacionamentos virtuais, tem-se a questão de que tais diálogos não tem a capacidade de reconfortar alguém e permitir a sensação de pertencimento (BAUMAN, 2005)

Caminhando para além do momento mais crítico da pandemia, Melissa relatou que percebe os impactos anteriormente relatados ainda hoje. *“A Melissa de hoje é tipo 100% o resultado da pandemia, pra mim assim. Tanto que eu não lembro muito como eram os meus*

*hábitos antes da pandemia, sabe?! [...] Eu acho que tipo assim tudo influenciou a pandemia, assim, de verdade.”.*

Jasmin contou que aprendeu na pandemia (e ainda está aprendendo) a valorizar a si mesma. Lily também percebeu, ao final do discurso das egressas, que o tempo consigo mesma melhorou sua autoestima, ainda que tenha aumentado a questão da cobrança. Jasmin também disse que a pandemia não influenciou na sua vivência universitária, pois acredita que “virar uma chavinha” (sic) é algo que acontece naturalmente, com ou sem pandemia. Melissa concordou com esse discurso, mas acrescentou que a quebra das expectativas de como seria no ambiente da faculdade foi algo difícil,

*“[...] porque on-line é muito difícil você captar tudo. Então, eu acho que uma coisa que para mim foi muito ruim foi ficar muito na frente de um computador, porque eu sou muito tipo de natureza, de sair e tal. Então ficar muito no computador às vezes me deixava tipo, com muita ansiedade, não sei, porque é tudo rápido, você clica e às vezes eu ficava tipo com 3 telas abertas: o tablet, o computador e o celular [...] o meu relógio. Eu comecei a ver o quanto acelerou a minha mente muito, sabe?! [...] E se eu estivesse, por exemplo, na faculdade, eu iria ler tipo livros físicos.” (Melissa).*

Dos impactos pandêmicos registrados na literatura, a dimensão da saúde emocional dos universitários foi apontada, especialmente no que diz respeito a questão da ansiedade, conforme as egressas relataram. Conforme Gundim *et al* (2020), tal impacto ainda poderá ser percebido ao longo do tempo, mesmo com a pandemia controlada. Ainda segundo Gundim *et al* (2020), aproximadamente metade dos universitários enfrentam insegurança e medo além de um sentimento de perda acompanhado de mudanças de humor.

Apesar de difícil e frustrante, segundo depoimento de Zaya, o fato de que ter passado o tempo da pandemia “na escola” – pois estava na 3ª série do Ensino Médio – foi considerado por ela como algo positivo, porque ainda tinha contato com os amigos, ainda que virtualmente e “[...] esse senso de escola e querendo ou não proporcionava alguma esperança assim, alguma tipo ‘ah, vai ficar seguro’, entendeu?”. Em relação ao ambiente universitário, contou ter vivido um semestre on-line e, devido a sua vivência on-line anterior, contou que “[...] essa transição não ocorreu tanto assim, porque parece que eu estava no segundo ano, aí deu um intervalo de tempo, sei lá, desmaiei, acordei e estava na faculdade (risos), tipo, estou indo para a faculdade [...] Então, para mim foi muito difícil porque parecia uma continuidade, por eu ter feito o finalzinho da escola on-line, parece que sei lá, é Ensino Médio parte 2.”.

As circunstâncias inéditas vivenciadas a partir do ambiente *on-line* com caráter educacional geraram estresse nos estudantes. “Pesquisadores destacam que a ansiedade e a depressão, exacerbadas pelas incertezas e pela intensificação do fluxo de informações, crescerão extensivamente. As consequências fisiológicas negativas do estresse se manifestarão com um impacto negativo na educação [...] e no sofrimento psicológico.” (RODRIGUES *et al*, 2020, p. 3).

Então, “*Acabou 2020, você ligando o computador, a última aula foi on-line, você liga o computador, fecha o computador... e aí 2021, uhul faculdade, liga o computador de novo, entendeu? Então, tipo assim, só continuou.*”. Lily, que também vivenciou algo semelhante, concordou com a colocação da Zaya: “[...] parece que ainda não caiu a ficha também que eu estou na faculdade... eu estou lá no meu quarto estudando, né?!”. Zaya disse que não percebeu que estava realizando o sonho da infância de ser engenheira devido a todo esse contexto.

Foi dito ainda por Melissa: “[...] eu vou terminar o curso no ano que vem e, tipo assim, eu sentei na carteira por um mês só, sabe?! Eu entrei e não tive essa experiência assim, então, isso influencia muito.” Ela acha que isso a impactará quando for exercer sua profissão como professora, pois não tem vivenciado experiências de estágio, por exemplo. Disse ainda que “[...] senão você só fica no mundo das ideias, principalmente assim quando a gente estuda muito teoria.”. Contou que, quando experimentou uma vivência em estágio em uma escola, aprendeu em um dia o que levou uma semana teorizando em sala de aula. Jasmin, que está cursando psicologia, não acredita que a impactará em sua profissão o fato de ter vivenciado a faculdade parcialmente *on-line*. Ela, inclusive, contou sobre ter vivenciado experiências de atendimento a pacientes na modalidade *on-line*.

Tais preocupações também foram apontados por RODRIGUES *et al* (2020)

Há ainda uma questão que envolve a incerteza sobre o efeito da pandemia: a maior preocupação dos estudantes em relação à própria formação e à possibilidade de eles encontrarem um emprego ou matricularem-se em futuros programas de estudos [...]. As interrupções dos projetos de pesquisa e estágios comprometem o cronograma de estudos, atrasam a graduação e prejudicam a competitividade no mercado de trabalho, o que, por sua vez, alimenta a ansiedade entre os estudantes universitários (RODRIGUES *et al*, 2020, p. 3).

No que diz respeito aos relacionamentos, Zaya contou que a pandemia trouxe o afastamento dos amigos, os quais não via mais pessoalmente, para estar em intenso contato com os pais que, ainda que morassem na mesma casa, não via com tanta frequência por conta da rotina corrida. Contou que, ao passar mais tempo com os pais, percebeu aspectos importantes para tomada de decisão, pois “*revelou algumas personalidades deles, alguns comportamentos*

*que eu não sabia porque eu não convivia muito com eles e eu tomei decisões nessa transição, tipo, quero ser assim, não quero ser assim ou em descobrir, tipo assim vendo eles.”* Jasmin disse também que “[...] a família, vai sempre me apoiar e sempre me direcionar para o caminho certo.”

Lily falou a respeito da importância de aprender a dialogar em família nesse tempo. *“Porque era isso, cada um ia para um canto, cada um trabalhava em um lugar, eu estudava em escola diferente da minha irmã, então a gente mal se via [...], a gente aprendeu a conviver muito melhor, a conversar mesmo”*. Melissa também trouxe que não via tanto a família por conta da correria do dia a dia. Percebeu que “uma herança” da pandemia foi a amizade que desenvolveu de forma mais significativa com sua irmã. Passou a conhecer mais a cada um dos membros da família e suas rotinas e contou que isso foi muito positivo.

A importância da família foi destacada nas falas das participantes, ressaltando então, diante de um período de crise mundial, sua função psicológica de dar suporte e continência para as egressas. Aqui, mais uma vez, percebe-se a capacidade de responder a uma situação difícil com resiliência, na busca esperançosa de ressignificação das vivências, o que pode revelar sua busca por propósito no que vivencia (GRIFFA, 2011).

Em relação aos amigos, Zaya conseguiu perceber quais amizades de fato perduram e quais não e, enquanto influência identitária, contou que seus amigos a auxiliaram em seu autoconhecimento. Jasmin concordou com o que a Zaya trouxe e acrescentou que a pandemia proporcionou uma “*grande peneira*” (*sic*) em seus relacionamentos.

Muitos aspectos foram trazidos de maneira muito rica pelas egressas em estudo no ambiente do grupo focal. Assim, destaca-se o quanto foi importante o clima positivo do encontro entre elas para que tanto conteúdo pudesse ser trazido à tona. Interessante notar que, no encontro, a percepção sobre se de fato são adolescentes ainda ganhou um entendimento diferente da fala nas entrevistas – parece que o *status* de “ser adulta” e não mais adolescente era quase um pré-requisito da pesquisa. Mas, ao encontrar-se com outras com o mesmo questionamento, a percepção muda no compartilhar da inquietação que se percebe comum no outro que a escuta. E, além da partilha do ser ou não adolescente, o ambiente favorável e amistoso proporcional o emergir dos sentimentos reais da pandemia, tanto no aspecto positivo quanto no negativo e, junto a isso, uma identificação que permitiu o partilhar com liberdade de cada uma. Interessante ainda dizer que, nas entrevistas delas, uma expectativa de fala parecia tangenciar o discurso e, em grupo, tamanha era o ambiente empático que a pesquisadora-mediadora parecia não mais “mediar” a expectativa do discurso.

Destaca-se ainda que o grupo focal aqui descrito trouxe para a cena a importância das experiências, vivências e relacionamentos das egressas como importante influência na constituição de suas próprias identidades. Nas experiências e vivências, aspectos da pandemia vieram à tona, tanto no ambiente acadêmico – escola e universidade – como também na vida pessoal, trazendo as frustrações das expectativas, aumento da ansiedade e medo, mas também as aprendizagens tão significativas desse tempo. Nos relacionamentos, um destaque especial para a importância da família, o que provavelmente pode ser visto com percepção mais aguçada pelo fato de estarem em isolamento em um convívio mais constante com seus familiares. Destaque ainda para a relação consigo mesmas, nas percepções de autoconhecimento, mesmo na dificuldade de estar a sós de fato, o que ainda poderá reverberar ao longo do tempo em suas identidades.

Para fechamento do grupo focal, foi conversado com as egressas a respeito das referências femininas indicadas e do significado da ideia de referência para as participantes. Assim, para abordar tal temática, foi primeiramente perguntado para as egressas a respeito do que para elas significava a palavra referencial. Iniciando as respostas, Zaya trouxe uma interessante definição, partindo do seu conhecimento da Física, trazendo uma metáfora com o aspecto relacional a qual as demais egressas demonstraram e verbalizaram uma admiração. Segue seu relato:

*“Referencial é aquilo que vai fazer você mudar sua perspectiva, literalmente. Então, sempre tem aquele exemplo de você estiver sentado e vir um ônibus passado, o ônibus estará em movimento e você em repouso, mas se você estiver dentro do ônibus, e vir alguém sentado, a pessoa estará em movimento e você parado. Então, eu acho que o referencial é aquilo que vai fazer você mudar a sua perspectiva, tipo, o seu ponto de vista e tipo, eu não gosto de usar essa palavra, mas nessa questão pode ser tipo relativo, tipo decidir alguma coisa, pela sua perspectiva. Então, dependendo de como você olha para aquilo vai mudar e na vida é exatamente aquilo, sabe?! É você olhar para um lugar e tipo pensar, tipo olhar e falar ‘cara, ela está em movimento’, entendeu? Você está parado e fala ‘cara, eu vou querer fazer movimento também’. Referencial é aquilo que vai fazer você mudar o seu ponto de vista, talvez se inspirar, se for uma pessoa ou algo e tal, ‘eu quero ser assim’ ou ‘tão legal que ela faz desse jeito, vou ver se funciona pra mim essa técnica ou não’. Então, é você ver a sua perspectiva, tipo assim, olhar em uma perspectiva, e talvez até mesmo pegar alguma referência, pegar alguma inspiração daquilo.” (Zaya).*

Após o discurso de Zaya, as demais não sabiam o que dizer, ainda que interagissem entre si comentando a definição trazida. Então, os demais discursos ficaram suspensos por um

tempo. Melissa, então, começou a falar, trazendo seu entendimento que não era baseado na Física, pois acreditava que um referencial é como algo que guia alguém e “[...] *então, todas as suas ações, até a sua forma de pensar sempre são baseadas em um referencial.*”, o que concorda com o exposto por Bauman (2005) quando este aponta que, diante da intensa fragmentação existente na sociedade, existe uma busca por referenciais a fim de gerar certa segurança para o indivíduo. E essa busca de uma identificação, apareceu no grupo focal das egressas, o que trouxe ainda mais sentido para a continuidade do processo de pesquisa na escuta e participação das referências por elas indicadas.

#### **4.4.2 Grupo focal com as mulheres de referência das egressas**

Para o segundo grupo focal previsto na pesquisa, participam três mulheres indicadas pelas egressas como referências: Araucária, Videira e Cerejeira. Aqui, diferente do grupo das egressas, as mulheres ainda não se conheciam, ao menos não pessoalmente. Assim, de início, a interação entre elas não foi tão significativa. Foi interessante perceber que as faixas etárias pareciam (MUSSIO, 2017) transitar entre gerações diferentes dentro do mesmo grupo focal. Ainda assim, houve uma postura gentil entre as participantes. A sala escolhida para o encontro, encontrava-se em círculo para favorecer a interação. As participantes não escolheram lugares uma do lado da outra.

Os discursos das mulheres de referência das egressas apresentaram, de início, longas pausas. As respostas apresentadas, diferente das falas das egressas, apresentavam-se não tão inteiradas e conectadas umas com as outras. Assim, entendeu-se que as respostas tinham uma tendência mais individual, por assim dizer; cada uma pode responder a partir de si.

Assim como no grupo focal com as egressas, para iniciar o grupo focal com as mulheres indicadas como referências, foi pedido para que as participantes se apresentassem. As mulheres, então, se apresentaram a partir do nome, idade e profissão, mas trouxeram além disso aspectos familiares, estado civil, maternidade, religião, classe social, paixões e gostos. Uma, em especial, fez associação com a temática da pesquisa logo na apresentação, dizendo que “[...] *tenho muito interesse nessa questão das gerações... essa é uma coisa que Deus tem falado muito ao meu coração, ser referência mesmo.*” (Araucária).

E, a partir de suas apresentações individuais, investigou-se o que em seus discursos elas entendiam como algo que representasse suas identidades pessoais. Duas das mulheres de referência trouxeram em comum que sua identidade pessoal se revelava na maternidade como uma de suas expressões. Cerejeira trouxe também o aspecto do seu nome, idade e estado civil e Videira falou da profissão e aspectos familiares (“*ser filha*” – sic).

Na continuidade dos discursos, Araucária falou a respeito da influência da sociedade como um todo na constituição identitária de alguém, destacando a família, a escola e a igreja. Videira falou sobre a importância do posicionamento que temos a partir do que acreditamos ser. Cerejeira destacou fortemente a importância do papel da família e do lar da primeira infância na constituição identitária de alguém:

*"[...] eu acho que a primeira infância que constitui a identidade de alguém [...] então, acredito que é isso, é uma construção do lar, independente de se é um lar a casa da pessoa, se é um abrigo, se é com os pais, se é com os avós, enfim, onde essa pessoa chama de lar é o que constitui essa identidade e depois essa identidade vai interagindo com a sociedade, com o meio, para o bem ou para o mal." (Cerejeira).*

Tais conteúdos vão ao encontro do apontamento de que, segundo Pratta (2007) a família é, de fato, um ambiente de grande importância no desenvolvimento e socialização da criança. Além disso, dentro do aspecto da formação identitária, Hall (2006) já dizia a respeito da influência da sociedade na constituição da identidade humana, conforme apontado por Araucária e Cerejeira.

A respeito de como foi a transição para a vida adulta, uma das referências – Araucária – relatou que sente que “*pulou*” (sic) essa fase. Contou que foi para a faculdade em uma outra cidade aos 17 anos e tornou-se alguém muito responsável. Disse ainda que, por conta de ter “*pulado*” essa fase, tem “[...] *muita dificuldade até com adolescente, porque assim, eu olhando para trás, eu vejo que eu meio que pulei essa fase, sabe, eu acho que eu não quis ser adolescente. Então, essas crises de adolescente, assim, para mim, são coisas bastante difíceis até de eu lidar.*”.

Cerejeira contou que sentiu que viveu uma transição lenta e gradual da adolescência até chegar à fase adulta. Contou que começou a trabalhar aos 17 anos depois de insistir para que sua mãe a liberasse para isso e passou no vestibular um ano depois de concluir sua formação básica. Assim, iniciou sua graduação aos 19 anos e foi morar na mesma cidade em que seu irmão já estava morando em virtude da faculdade em que havia passado. Acrescentou, por fim, que “[...] *o início da minha vida adulta com 19 anos, foi muito gostoso, muito divertido. Tive contato com as ciências acadêmicas, grupos de estudo, iniciação científica.*”.

Na vivência de Videira de sua transição para a adolescência, disse que não a sentiu muito. Falou a respeito de ter começado a trabalhar nessa fase e enfatizou que, devido a sua formação familiar, era alguém muito responsável e disse que sua diversão era quando ia estudar. Relatou as dificuldades da vivência em uma condição social menos favorecida. “*Era uma*

*adolescente responsável, acho que devido à classe social, devido às responsabilidades, devido às lutas diárias. Então, fui muito responsável, me tornei responsável aos 19 anos.”*

Ao falar sobre as crises e conflitos da adolescência, Cerejeira relatou que vivenciou a fase da adolescência de forma muito tranquila e que não apresentou crises de baixa autoestima na fase, pois era muito afirmada por seus pais nesse aspecto. Contou que sempre teve amizades que a incluíam e que se via de forma muito positiva. Acrescentou ainda que “[...] *quando eu fui para a vida adulta que eu comecei a ter outras questões. Mas quando era adolescente, estava tudo certo.*”.

Araucária contou que sua maior crise em sua adolescência era a questão da independência financeira. Contou que queria ter o primeiro salário para não depender mais de seu pai. *“Passei umas duas semanas só comendo torrada com mostarda, mas eu não precisava pedir dinheiro né (risos). Então, isso é uma coisa que, assim, não precisava ter sido tão difícil... mas era uma coisa que eu atribuía como se eu precisasse disso.”*. Contou também que teve uma sensação de liberdade quando entrou na faculdade *“foi uma sensação assim de, como se em casa, sempre muito rígido, muito, né, tinha que seguir aquela cartilha... e ali, nossa, uau, eu posso me expressar, eu não preciso tomar cuidado com o que vão pensar, também ilusão, mas aquele momento foi bem libertador”*.

É interessante perceber nos relatos das mulheres de referência a questão do tempo em que, de fato, acontece a transição para a fase adulta. No relato delas, aparece a idade dos 19 e 20 anos ligada a essa chegada ao mundo adulto, referindo-se ao tempo em que saíram de casa, foram para a faculdade. Concordando, então, com GRIFFA (2011), definir de forma precisa o término da adolescência é algo difícil. Contudo, parece que para as gerações mais maduras, a chegada do aniversário dos 18 anos não necessariamente define uma mudança, mas sim as vivências que vão passando em suas histórias.

Ao falar de suas crises e conflitos adolescentes, Videira trouxe aspectos muito dolorosos de sua história e ficou muito emocionada em seu discurso. O que relatou, em sua percepção, dificultou sua constituição identitária. Falou a respeito de sua família e das responsabilidades que assumiu devido a sua condição social, aspectos disfuncionais familiares e responsabilidade de ajudar financeiramente. Contou, então, que se tornou alguém muito rebelde dos seus 19 a 21 anos, remetendo-se aos aspectos dolorosos que envolveram questões de sua sexualidade e identidade. Mas ressaltou de forma enfática a importância de três amigas em seu processo de *“buscar a minha identidade”*. Disse que duas dessas amigas eram cristãs e apresentaram Deus para ela e, em um período de três anos, ela começou a entender *“[...] quem eu era, quem eu era para Deus”*.

Quando perguntado a respeito da influência da família e amigos na formação identitária, Cerejeira falou a respeito de sua família ser cristã e da importância que essa dava à religião e comunidade que partilhava da mesma fé. Contou que sempre foi muito acolhida nesse ambiente; era o seu *“porto seguro”* (sic). Sobre suas amizades, disse que elas sempre deram apoio a ela, fazendo com que ela nunca se sentisse sozinha. Além disso, essas amizades partilhavam com ela de uma mesma cosmovisão cristã, que era um valor muito importante para ela.

Araucária contou sobre o valor que as amizades possuem em sua vida desde muito cedo: *“A minha primeira amiga na vida, eu a conheci quando eu tinha 3 anos e meio de idade. [...] E até hoje eu tenho contato com ela”*. Disse que sempre estudou na mesma escola, desde os 3 anos e, então, eram sempre os mesmos amigos. Segundo ela, nunca teve dificuldades de fazer amizades. *“Amigos influenciam, amigos ajudam, amigos atrapalham de vez em quando também [...] mas é muito importante assim na nossa formação os amigos”*. Falou sobre a importância das amizades que partilham de uma mesma cosmovisão cristã com ela.

Videira contou que recebeu grande influência de seus irmãos em sua formação (são oito irmãos). Disse que, além da escola, a comunidade da igreja a qual faz parte também exerce grande influência; são seus *“irmãos na fé”* (sic).

Notou-se, aqui, a importância da dimensão da espiritualidade para as participantes do grupo bem como dos relacionamentos que as mesmas estabelecem com pessoas que partilham de sua fé, compartilhando da ideia já trazida por Frankl (2008) e Vieira (2009) que destacam a importância do transcendente para o ser humano. Além disso, é possível notar que a possibilidade de encontrar um grupo de identificação traga o sentimento de pertencimento, como apontado por Bauman (2005) e Mourão (2006).

Quando perguntadas a respeito do porquê acham que foram escolhidas como referenciais pelas egressas, Cerejeira acredita que seja por conta do aspecto profissional, pois atua na mesma área em que a egressa que a indicou – Melissa – está estudando e acredita ser *“[...] uma referência no sentido de alguém que está no ambiente pedagógico, tem uma vida pedagógica e que ela vê como acessível para conversar, contar as experiências.”*. Já Videira não sabe identificar se a escolha de Jasmin, sua filha e egressa de 2019, se deu por conta da dimensão profissional, maternidade, estado civil ou como mulher. Araucária disse que não ideia do porquê; ela, inclusive, não conhece a egressa que a indicou.

Dois das referências relataram que tem um bom relacionamento com pessoas mais jovens. Videira contou que tem aprendido com os mais novos seus *“dialetos”* (sic) e que, nesse sentido, *“[...] o relacionamento é muito saudável, porque eu gosto de aprender e eles estão gostando de, tipo, olha a velha querendo ser moderna.”*. Cerejeira contou que, mesmo tendo

um bom relacionamento com as mais jovens, percebe que “[...] não é assim mais como quando eu tinha 20 e poucos anos. Agora tem assuntos que elas já não me abordam mais, já existe um distanciamento.”. Araucária contou que convive com jovens, com idade entre 20 e 30 anos, e realmente gosta de se relacionar com eles, “[...] talvez porque eu não tenha vivido essa coisa da adolescência, eu não tenho muita facilidade não de me relacionar.”.

Todas as referências acreditam que é importante ter referenciais e todas elas disseram que tiveram importantes referenciais em suas constituições identitárias: pais (Videira e Cerejeira); mãe e irmã (Araucária); professores (todas); referenciais estéticos (Cerejeira); mentores e líderes (Araucária). Araucária disse que “*Se a gente perde a referência a gente vai dar em algum lugar que não é bom [...] alguém sem referencial se perde.*”. Assim, tanto Araucária como Cerejeira falaram da importância de se ter referenciais sobre o que se quer ser e o que não se quer também. “*Não existe um ser humano que não tenha referencial. Eu acho que todo ser humano vê o outro e ou se espelha ou rejeita (Cerejeira).*”.

Assim, foi interessante notar que ainda que de início a interação de mulheres que ainda que não se conheciam não tenha sido tão próxima, com longas pausas, com o decorrer do grupo, pode-se perceber que o ambiente ficou um pouco mais próximo na partilha, ainda que a conexão entre as falas ainda parecessem distantes. Tal situação parece ainda ter se intensificado não apenas pelo encontro de mulheres ainda não conhecidas mas, talvez, pela expressão geracional de diferentes estações, uma vez que cada uma das referências parecia responder a partir de uma faixa etária, realidade e vivência. Tal fator em muito se diferencia do grupo focal das egressas, inseridas em uma mesma geração, semelhantes vivências e realidades.

Falando ainda das gerações, duas das mulheres de referência estão inseridas na geração X e um fator interessante percebido foi a questão de como lidam com gerações mais novas. Uma delas, inserida em um contexto de educação, demonstrou-se mais aberta ao diálogo enquanto a outra, contando sobre sua experiência de ter “pulado” a adolescência, conta da dificuldade de se relacionar com gerações mais novas, ainda que tenha dito que tem entendido um chamado de Deus para fazer pontes com os mais novos. Aqui se percebe o desafio, mesmo em uma pequena amostra de sujeitos, da conexão entre gerações. E, pegando as expressões trazidas por Videira, o componente da intencionalidade para conectar a geração de revela dificuldade com suas habilidades sociais (geração X) com gerações que têm dificuldade de foco (geração Y) e deficiências das relações interpessoais e familiares (geração Z) (MUSSIO, 2017).

Pegando esse último aspecto – das deficiências das relações interpessoais e familiares – destaca-se no discurso das referências a importância da família por elas verbalizado para a constituição de alguém como pessoa. Então, esse legado geracional da fala da importância da

família é percebido no discurso das egressas que, talvez, precisaram do ambiente pandêmico para perceber tal importância. No contexto das mulheres de referência existia mais espaço e relevância das relações familiares? Os integrantes da geração X, segundo Mussio (2017), tem também como característica serem mais individualistas e independentes, o que abre espaço para mais um questionamento: seria esse individualismo (que corrobora com a liquidez apontada por Bauman) o que resultou, de certa forma, na deficiência nas relações da geração nascida posteriormente? E, ainda, numa geração subsequência inflexível (como um extremo do individualismo)? Como sujeitos históricos, não se pode deixar de considerar a linha do tempo em que as narrativas da vida de cada uma das mulheres em estudo estão traçadas, até porque o fato de serem referências para as egressas já ecoa essa ideia de continuidade, o que, certamente, valeria discussões mais aprofundadas sobre as quais o presente estudo não esgota.

Por fim, destaca-se a importância da espiritualidade no grupo das referências, bem como o quanto é importante para elas o ato de se relacionarem com pessoas que partilhem da mesma fé. E, mais uma vez, sendo elas referências para as egressas, reforça a relevância da questão da espiritualidade para as meninas em estudo, como consequência. Como foi dito pelas egressas, um referencial é como um espelho e, sendo assim, se olho para mulheres com as quais, de alguma forma, me identifico, possivelmente se poderão encontrar valores em comum. Também é importante dizer, tal como apontado pelas egressas, que pode uma referência ser uma referência do que não quero ser. Ainda assim, se é tomada como um ponto de partida, de alguma forma, o que aquela referência aponta como importante chama a atenção, ainda mais quando se nomeia alguém para ser trazida para um ambiente de discussão da pauta identitária dentro de uma pesquisa – o que, de certo modo, as representa.

#### 4.4.3 Grupo focal com as egressas e as mulheres de referência

No terceiro e último grupo focal da pesquisa, participaram quatro egressas (Lily, Melissa, Zaya e Jasmin) e três mulheres de referência (Araucária, Videira e Cerejeira). Tais participantes estavam presentes em outras etapas da pesquisa (questionários, entrevistas e grupos focais). Assim como nos outros dois grupos focais, a sala do encontro foi preparada com as cadeiras em círculo de forma a favorecer o encontro entre as participantes. Em um dos cantos da sala, foi disponibilizado um café antes do início do encontro, o que trouxe certo aquecimento nas interações do grupo.

Quando o grupo foi efetivamente iniciado, as participantes já estavam interagindo de forma mais próxima, pois, conforme colocado anteriormente, os três grupos aconteceram no mesmo dia e, sendo assim, as participantes tanto do grupo I quanto do grupo II já havia passado por um encontro entre si. Na formação em roda, as participantes sentaram-se de forma mais próxima e o clima era mais leve e as participantes até levaram alimentos para comer na roda.

No grupo aqui apresentado, as respostas demonstravam um caráter um pouco mais individual (especialmente quando as respostas eram apresentadas pelas mulheres de referência). Foi possível perceber que as egressas responderam de forma mais contida, por assim dizer, ao que era perguntado ao grupo, diferente do que aconteceu no ambiente do grupo focal direcionado apenas para as egressas. O padrão de comportamento das mulheres de referência, nesse sentido, permaneceu o mesmo.

Após o *rapport* inicial do grupo, com a introdução de mediadora/pesquisadora, explicando como o grupo funcionaria e que elas tinham liberdade de contribuir como e quando quisessem, foi introduzida a temática das expectativas que as mesmas possuíam para o ano de 2020, antes da pandemia. Cerejeira relatou que tinha boas expectativas para como seria o ano de 2020: esperava trabalhar bastante e fazer uma viagem. Não esperava engravidar no início do ano e contou que iniciou o ano grávida; com isso, sonhava com uma festa em seu chá de bebê. A egressa Zaya contou que esperava viver seu “*ano dos sonhos*” (*sic*) e que imaginava ir para a sua formatura da 3ª série dirigindo. Jasmin, egressa de 2019, contou que 2020 seria o ano de entrada na faculdade e esperava que tudo fosse mudar em sua vida: “[...] *amigos novos, novo ambiente... tudo novo, tudo renovado. Ano de 18 anos, tirar a carta, ter um carro, tudo de uma vez em 2020.*”.

Depois dos discursos de Cerejeira, Zaya e Jasmin, foi interessante notar a expressão de Araucária e Videira que, entre risadas, disseram que não conseguiram se lembrar da expectativa que tinham para o ano de 2020.

Aprofundando um pouco mais o tema e trazendo-o para uma perspectiva mais particular, foi indagado às participantes a respeito de como foi vivenciar esse tempo de pandemia e a palavra “*assustador*” foi usada por Videira para definir o cenário da pandemia. Contou que em 2020 enviou sua primogênita para a faculdade e logo ela voltou por conta da pandemia. Disse que foi muito marcante o que vivenciou em seu trabalho e relatou exatamente como aconteceu o dia em que recebeu a notícia de que teria que preparar “*kits*” para seus alunos terem aula em casa. Achou de início que seriam apenas três semanas. Viu que “*O trabalho do meu esposo foi prejudicado e eu via a sociedade sendo prejudicada e aquilo foi muito assustador.*”.

Para Araucária, que é uma pessoa que ama mudanças, disse que, de início, sua primeira reação ao anúncio daquele tempo de isolamento foi “*Uau, o que que vai ser isso, como é que nós vamos nadar nessa coisa onda*”. Depois, percebeu que o cenário foi se agravando até que teve sua primeira suspeita de Covid, sobre o que disse: “*[...] a primeira suspeita de Covid a gente nunca esquece*”. Ela chegou a ficar infectada e percebeu que “*[...] as inseguranças com certeza deixaram todo mundo muito preocupado e assim, as ansiedades, os pânico. A gente nunca tratou de tanta gente com tantas dificuldades emocionais do que nesse tempo. Então, assim, eu acho que virou de ponta cabeça.*”.

Percebeu-se, então, nos discursos das referências que o vivenciar da pandemia trouxe questões no âmbito profissional, familiar, na saúde física e emocional, como ressaltado por Araucária a respeito do quanto tem percebido nas pessoas situações de ansiedade e pânico. De fato, conforme aponta Ramos *et al* (2021), as respostas às situações estressoras advindas do período de crise da pandemia, como por exemplo, desemprego, mudanças drásticas no contexto do trabalho, como colocado por Videira, trouxeram repercussões na saúde mental das pessoas, como apontou Araucária.

A principal maneira encontrada de conter o surto do Coronavírus foi manter a população em isolamento social, porém com esta medida, existem várias consequências por trás, tais como graves interrupções de rotinas, separação de familiares e amigos, escassez de necessidades diárias, desconto de salário, isolamento social e fechamento de escola, tudo isso corrobora para o aumento dos transtornos psiquiátricos. Estes fatores aumentam, o medo o estresse e a ansiedade em indivíduos saudáveis e intensifica os sintomas em pessoas com transtornos mentais preexistentes. (RAMOS *et al*, 2021, p. 2).

Na sequência, as participantes foram convidadas para olhar para os impactos da pandemia em si mesmas, e Videira contou que se percebe mais paciente e mais estável emocionalmente, não criando mais expectativas a longo prazo. É interessante notar que, no questionamento anterior sobre quais as expectativas para 2020, Videira disse não se lembrar do

que pensava. Assim, o padrão de comportamento de não “criar expectativas” é algo que já preexistia antes da pandemia ou se consolidou, por assim dizer, nesse tempo?

Dando continuidade à reflexão, Melissa contou que começou a olhar de outra forma para as coisas ordinárias do dia a dia e se percebe mais grata sobre cada momento de sua vida. Além dela, Jasmin contou que aprendeu a valorizar mais os momentos e as pessoas e, mesmo o medo sobre o amanhã, a ensinou a valorizar o hoje. Por fim, Lily falou sobre aprender a lidar melhor consigo mesma entendendo como reage às situações da vida. A capacidade de ressignificação apareceu, então, como uma expressão dessas três egressas, podendo ser entendida como um importante componente para a saúde emocional das mesmas, e revela também a busca de sentido, própria da fase da adolescência (GRIFFA, 2011; ABERASTURY, 1981; ERIKSON, 1998).

Enquanto impactos negativos, Cerejeira contou que ficou muito mais ansiosa e que a pandemia trouxe um impacto bastante desestabilizador, pois “[...] *tudo que eu conheço, tudo que eu esperava viver na minha vida está em xeque, e isso me deixa bastante apreensiva*”. Disse ainda que “[...] *parece que as coisas que eu sempre falei, que eu sempre estudei, estão saindo dos livros. [...] Eu sempre falei eu nunca pensei que iria viver uma pandemia, uma guerra e agora talvez eu vá viver as duas [...]*”.

Falou ainda sobre o impacto no trabalho, que passou por muitas mudanças e a levou a lidar com situações que nunca tinha lidado o que a deixou muito estressada. Como professora, sentiu “[...] *uma sobrecarga mental muito grande*”. Zaya também falou a respeito do impacto emocional no que diz respeito à ansiedade, percebendo instabilidade de não saber se um plano vai dar certo.

Além dos aspectos já citados anteriormente, os discursos apresentados pelas participantes parecem revelar o quanto situações de perda de controle podem gerar insegurança, medo e ansiedade e “Esse sentimento de incerteza, bem como as restrições derivadas do isolamento social junto com a possibilidade de todos os planos futuros mudar em drasticamente e a separação repentina do contexto social ou familiar, são catalisadores frequentes de depressão e ansiedade.” (RAMOS *et al*, 2021, p.4).

Uma importante reflexão levantada no grupo focal aqui apresentado foi a respeito da importância de se falar a respeito da identidade na atualidade. A egressa Melissa disse que acha ser importante e fez a seguinte colocação:

*“Eu acho que a gente sempre tem esse negócio de ‘ah, mas eu quero ser diferente’, mas ao mesmo tempo a gente não tem muita força de tipo ser diferente, porque,*

*quando a gente vai ver, a gente está fazendo o que todo mundo está fazendo. Aí, aos poucos a gente consegue ir superando isso, mas, tipo assim, é muito mais fácil 'todo mundo está fazendo isso', então, tipo, até o seu inconsciente acaba fazendo aquilo, né?! Então, eu acho que o social, de fora, influencia muito, principalmente porque a gente tem muito esse negócio da imagem, essa coisa da rede social, muitas vezes até inconscientemente a gente já está fazendo coisas do nosso dia a dia que são influenciados por padrões, por coisas assim. Então, eu acho que se a gente só fizer as coisas no automático, a gente sempre vai seguir a viés do todo mundo, sabe?!” (Melissa).*

Cerejeira também considera ser importante falar sobre identidade, pois acredita que as pessoas vivem o que chamou de “*ditadura da identidade*” (*sic*), explicando que alguém diz que é a maneira como se vê: “*Esse sou eu, isso é como eu me vejo*”. Seu argumento continua ao dizer que pode ser que a visão que alguém tem sobre si seja ruim. “*A sua identidade não é só quem você se vê, você pode construir a sua identidade, reparar [...] eu acho que é importante falar sobre identidade, na minha perspectiva, para questionar a forma como eu me vejo.*”. Cerejeira ainda acrescentou

*“Eu acho que os jovens hoje em dia [...] eles são muito essa coisa da autorreferência: ‘a minha identidade, é assim que eu me identifico, é assim que eu me vejo, e pronto’. E aí, às vezes, fazem construções e mudanças muito rígidas em cima de uma coisa que é construído e que você pode ‘ah, não, mas eu tenho certeza que a minha identidade é assim, eu me vejo assim, eu gosto só de preto’, aí, daqui 20 anos, ah mudou, entendeu?! E agora, o que você faz? Você construiu toda a sua vida achando que você gostava de preto aí, vai acontecer alguma coisa [...] você vê que você também gosta de outras cores e aí você não pode mais voltar atrás. Não na identidade, assim, conceito, mas na forma como elas se identificam.” (Cerejeira).*

Tais discursos parecem compartilhar das ideias de Hall (2006) e Bauman (2005), entendendo, então, a identidade como um processo de construção ao longo do tempo. Além disso, essa possibilidade de diálogo, já vivenciada no ambiente do grupo focal, levanta a reflexão a respeito da importância da troca entre gerações. Nos discursos das egressas, é possível perceber incertezas a respeito do conceito de identidade, o que leva ao pensamento de que, conforme apontado por Erikson (1998), faz parte do próprio comportamento de alguém que está se constituindo enquanto pessoa.

Videira disse que falar de identidade nos dias atuais oportuniza diálogo, o que ela considera como muito importante. Então, falar de identidade permite que alguém não olhe

apenas para si, pois abre espaço para ouvir o outro, o que diminui preconceitos e “[...] *provoca uma construção de uma sociedade muito mais sadia, muito mais empática.*”. A resposta de Videira foi muito pertinente, pois, a partir de sua resposta, pareceu que, nas duas perguntas finais, houve uma importante construção e, assim, uma resposta mais coletiva do tema abordado, e não mais colocações apenas individuais, por assim dizer.

Assim, quando perguntadas sobre se percebiam uma relação entre sentido de vida e identidade, um consenso pareceu ser estabelecido no clima do grupo e das quatro participantes que se expressaram em relação a essa questão, todas disseram que sim. Jasmin disse que “[...] *se você está perdido em você mesmo, você não vê sentido em nada. Então, quando você estabelece a sua identidade, você consegue ver sentido [...] a gente vê sentido no presente, passado e futuro*”. Zaya disse ainda que “[...] *a identidade é como se fosse uma lupa, sabe, para você enxergar o sentido da vida lá na frente. Então, tipo, quem você é hoje, você faz aquilo porque você vê alguma coisa do sentido da vida. E aí, quando você entende, igual até falaram, tudo faz sentido sabe, aí você entende quem que você tem que ser, quem você é e aquilo vai, acho que constituindo.*”. Melissa acredita que a identidade dá sustento a alguém e, então, quando alguém tem uma identidade firme, “[...] *tem não apenas uma esperança, mas tipo assim um negócio certo de que uma hora vai se estabilizar*”. Cerejeira disse que tal relação entre sentido de vida e identidade permite que alguém possa completar o quebra-cabeças de sua própria história e perceba um panorama mais amplo para atuar.

A imagem do quebra-cabeças já fora apontada por Bauman (2005) quando falou a respeito do conceito de identidade. Tal conceito possui “peças” de diferentes esferas, tal como apontado pelas participantes dos grupos e, ainda que elas estejam aparentemente à mão, construir a imagem do que se chama identidade é um complexo desafio, pois nem todas as dimensões que a compõem estão claras. Contudo, conforme o ser humano segue se desenvolvendo, as porções de peças vão se juntando e deixando a imagem identitária um pouco mais clara, permitindo a alguém responder de forma mais segura a respeito de sua própria identidade.

Então, no último grupo focal da pesquisa em questão, foi interessante perceber proximidade entre as participantes, seja por já estarem aquecidas dos grupos focais anteriores ou, até mesmo, pelo fato de que havia a proximidade do convite no sentido de que as referências estavam ali justamente por terem sido escolhidas pelas egressas.

Antes da pandemia, as integrantes da geração X (duas das referências) não conseguiram se lembrar sobre o que esperavam para o ano de 2020, o que pode ser o revelar do própria maturidade por conta da idade no sentido de já terem superado a situação pandêmica, ou mesmo

a questão de que talvez já não tinham o movimento de construir expectativas sobre o futuro. Importante ressaltar aqui, como diferença entre os grupos focais anteriores, o fato de que com as mulheres de referência não houve um questionamento anterior sobre a pandemia, uma vez que na conversa sobre suas transições para a vida adulta o cenário da pandemia não estava presente. Assim, não houve uma reflexão posterior à temática, o que se revelou como algo muito diferente do discurso das egressas que, mesmo sem serem perguntadas a respeito da pandemia, de modo natural trouxeram essa dimensão ao discurso. E, aqui, se pode trazer à tona esse ponto de reflexão a respeito do quanto o cenário pandêmico parece, nas participantes da pesquisa, ter mostrado inicialmente maior impacto nas egressas do que nas mulheres de referência, o que responde a um dos questionamentos da pesquisa em questão.

Contudo, na sequência dos discursos das mulheres de referência, aparecem dificuldades vivenciadas durante a pandemia. Mas, a fala das mulheres de referência parece, num primeiro momento, direcionar-se à percepção do outro: filha na faculdade e situações no trabalho do esposo (Videira); e a percepção do agravo nas situações emocionais nas pessoas, mesmo quando falava a respeito de seu primeiro diagnóstico da doença (Araucária).

Então, após o discurso das mulheres de referência nesse ponto, as egressas não falaram de como foi vivenciar a pandemia frente a elas. Indaga-se por que não houve a mesma liberdade por parte das egressas para falar sobre os impactos da pandemia frente às mulheres de referência. Seria um distanciamento na partilha de uma vivência etária comum ou mesmo o pensamento a respeito das expectativas do outro?

Por outro lado, algo interessante notado na continuidade dos discursos foi a respeito dos impactos pessoais da pandemia expresso por Videira sobre não criar expectativas a longo prazo, o que ela relacionou à maior estabilidade emocional *versus* o olhar para as situações da vida com gratidão, valorizando mais os momentos da vida, aprendendo a lidar consigo mesmo e entendendo como se reage às situações da vida trazido pelas egressas. Aqui, apesar da diferença etária, percebeu-se maior flexibilidade no discurso das egressas, diferente da geração Y (MUSSIO, 2017) e X – menos otimistas, sendo Mussio (2017).

Quando as gerações se ouviram no encontro, foi interessante perceber a conclusão comum sobre a importância de se falar sobre identidade na atualidade e, por serem referências para as egressas, pode-se perceber a relevância dada às falas dos referenciais do grupo.

Por fim, quando levadas a reflexão sobre a questão da importância de referências sólidas e não fluidas para que uma pessoa possa responder sobre sua identidade, houve diálogo entre as participantes e, ainda que concepções diferentes tenham sido levantadas, houve a percepção de que cada uma conseguia entender o que a outra estava dizendo.

A egressa Zaya considera importante ter referências sólidas para responder a pergunta sobre quem é, pois isso traz sustentabilidade, “[...] não é volátil, uma coisa que tipo vai ao vento”. Melissa também acha importante ter referências sólidas, pois quando você possui esse tipo de referencial “[...] você sabe onde você tem que chegar, mesmo que seja muito difícil, você meio que arranja força do além pra ir pra lá, entendeu? E aí, eu acho que faz muito sentido você ter uma coisa sólida”.

Cerejeira trouxe que, para se responder à pergunta sobre quem é, ela não acha importante olhar para as referências.

*“Eu acho que quando eu vou responder a pergunta de quem eu sou, eu não olho para fora para as referências, eu olho para as experiências, construções, coisas que eu já vivi. Então, eu acho que as referências para responder a pergunta quem eu sou, sobre a minha identidade, elas não são importantes. Elas são importantes para eu ir construindo a minha identidade, mas não para eu responder a pergunta. Acho que para responder essa pergunta, as referências elas vão ser talvez um anexo, mas não tão importantes assim... elas vão vir como um exemplo, mas eu acho que as experiências são mais importantes para responder quem eu sou do que as referências.” (Cerejeira).*

Lily falou que é importante ter referências sólidas, mas não apenas as sólidas, pois acredita que algumas coisas também precisam ser fluidas, tendo em vista que os contextos da vida mudam. “Então, acho que é uma coisa de se manter aberto a mudanças também porque eu não sou a mesma pessoa que eu era 3 anos atrás.”. Videira acredita que referenciais são como faróis que, então, são sólidos nesse sentido. Mas, acredita que certamente, do ponto de partida até o farol a pessoa passará por uma construção.

Conforme aponta Griffa (2011) e Bauman (2005), as referências influenciam na formação identitária de alguém. Bauman ainda vai falar que a liquidez da questão identitária acontece quando alguém “[...] perde as âncoras sociais que a faziam parecer ‘natural’, predeterminada e inegociável” (p. 30), buscando cada vez mais por referências, já que a fragmentação do sentido de si mesmo é cada vez mais persistente (MATTOS, 2012). Giddens (1991) também vai contribuir nesse sentido ao trazer que a fragmentação moderna, ainda que traga certa autonomia, carrega também um tom de insegurança, podendo gerar ansiedade, pois são muitos abstratos que uma pessoa tenta confiar e “[...] o “eu” torna-se cada vez mais, um projeto reflexivo, pois uma vez que não existe mais referência da tradição, descortina-se para o

indivíduo, um mundo de diversidade, de possibilidades abertas, de escolhas.” (MATTOS, 2012, p. 44).

#### **4.4.4 Entrelaçando encontros na construção identitária**

Ao longo do período de coleta, três diferentes instrumentos foram utilizados para que se pudesse compreender o fenômeno identitário em jovens egressas do Ensino Médio que vivenciaram sua transição para a fase adulta em meio a uma pandemia. Ao longo dos discursos, muitas peças foram trazidas à mesa dos encontros, fossem individuais ou coletivos, na tentativa de melhor definir o que cada participante entendia como identidade. Junto ao quebra-cabeças, um caleidoscópio (VEIGA-NETO, 2020) compondo um cenário que falava sobre os impactos vivenciados ao longo do tempo de pandemia e os desdobramentos que ainda hoje parecem persistir. Assim, entendeu-se que, ao final da apresentação dos resultados de cada instrumento utilizado nas etapas da pesquisa fosse importante entrelaçar os mesmos em busca de uma compreensão mais específica do fenômeno, a fim de compor uma imagem um pouco mais tangível de um fenômeno tão complexo como a constituição identitária e a essência de jovens egressas do Ensino Médio.

O primeiro ponto a ser destacado nos discursos das participantes foi a respeito do que se entende como a definição do termo identidade, que esteve presente nas indagações e reflexões propostas ao longo da pesquisa. Pareceu que tal entendimento está em construção nas egressas e foi interessante perceber que, conforme a coleta avançada, as respostas a esse respeito tornavam-se mais complexas e com mais conteúdo, trazendo a reflexão de que, ainda que inicialmente fosse um tema que trazia expressões de surpresa, foi se desenvolvendo, especialmente quando as egressas se encontraram em grupo, onde puderam ouvir, serem ouvidas e construir juntas. A dimensão do social na constituição identitária, conforme apontou Hall (2006), foi o ponto de maior convergência, tanto nos discursos como no próprio percurso da pesquisa, no qual, ao longo do tempo, expressou um entendimento cada vez maior do fenômeno na fala das participantes.

Contudo, além de uma construção coletiva enquanto sociedade, também foi dito que a identidade está relacionada com a essência de alguém, essência essa que, nessa pesquisa, conversa com o que apontou Heidegger (2005) quando esse falou sobre o fato de que quando o *Dasein* entende sentido para sua existência, ele encontra sua essência. E, nesse sentido, o desejo expresso desde o início nas respostas das participantes de deixar uma marca no mundo através

da identidade, que elas mesmas estavam tentando definir, confirma tal busca de sentido, o que também fora apontado por Frankl (2008) e Griffa (2011).

Dentro ainda de uma leitura fenomenológica, tanto o social quanto o caráter essencial – da essência – se entrelaçam, pois as egressas – *Dasein* – não são apenas um *ser-aí*, distante do mundo e das coisas. Elas são seres-no-mundo e, por isso, não há como se separar o sentido de seu ser-com do mundo que as cerca e das pessoas – *entes* – que nele habitam (HEIDEGGER, 2005).

Outro aspecto que as participantes – egressas e referências – trouxeram como importante na definição de suas próprias identidades foi o que diz respeito à espiritualidade delas. Percebeu-se que essa é uma dimensão relevante sobre a constituição do grupo pesquisado e a fala de Tulipa é bem significativa nesse sentido, ao dizer que “[...] *you only discover your identity when you look at him [Deus]*”. Tal dimensão seria, tal como apontou Espírito Santo (*apud* VIEIRA, 2009), como algo que faz parte do autoconhecimento das participantes da pesquisa, uma vez que, tal como apontou Frankl (2008), o homem se constitui como um ser bio-psico-espiritual. A espiritualidade configura-se como um aspecto estritamente humano que permite, então, que alguém possa conferir sentido a sua própria existência, de forma a ser capaz de trazer direção e responsabilidade pelo outro (VIEIRA, 2009). Importante ressaltar o cenário do qual as participantes da pesquisa – egressas – emergiram: um colégio confessional, o que proporciona um olhar ainda mais sensível a tal dimensão da espiritualidade.

A questão da transcendência (BAUMAN, 2005; FRANKL, 2008; VIEIRA, 2009) diz respeito a uma busca fora de si mesmo. Aqui, então, o social novamente ganha forças, mas se pode perceber que essa busca fora de si mesmo se relaciona também com o encontrar sentido e propósito para vida em um ser transcendente: Deus. E, retomando a fala de Tulipa, vê-se a possibilidade de autotranscendência humana, uma vez que “[...] o homem é constituído para a autotranscendência, para o encontro com o outro, seja o outro Deus ou seu semelhante. O homem realiza-se na execução de atos espirituais dirigidos a alguém [...] maneiras pelas quais o ser humano se projeta para fora de si mesmo.” (VIEIRA, 2009, p. 20). E, sendo a busca por sentido e identidade algo que se projeta para fora de si mesmo, como então as jovens egressas conseguiram olhar para fora quando foram fechadas dentro de quatro paredes?

Assim, entre as pausas reflexivas para responder as perguntas sobre suas próprias constituições identitárias, tanto nas entrevistas quanto nos grupos, fica a afirmativa das participantes da pesquisa de que definir a própria identidade é algo importante, mesmo sem que tenham respondido convictamente para tal. Ao se pensar nas egressas, tal como apontado por Erikson (1998) e Aberastury (1981), na fase que estão vivenciando, é esperado que as mesmas

estejam passando por um momento denominado como crise de identidade *versus* confusão de papéis e, ainda que não seja o momento que vá definir rigidamente suas identidades – tal como se pode perceber nas respostas das referências que também precisaram de reflexão anterior –, apresenta-se como *clímax* a respeito dessa temática no desenvolvimento de uma pessoa. E, nesse sentido, reforça-se a relevância de se trazer para o palco discussões sobre a identidade, tendo em vista que entendê-la é importante para atuar no mundo e deixar uma marca, conforme foi falado pelas participantes. O momento descrito por Rosa, que salientou que todos os dias tem pensado no assunto da constituição identitária (seu *clímax*), no desejo de encontrar quem ela é, parece ser um convite para se conversar sobre identidade na atualidade, não apenas levando em conta o universo adolescente já que desenvolver-se é algo que perdura no tempo de cada ser.

*"[...] eu ainda estou tentando me reencontrar. Então, uma coisa que eu penso todo dia é sobre a identidade." (Rosa).*

Trazendo o conceito de forma mais específica, especialmente nos grupos focais, percebeu-se que as egressas se definiram a partir de suas formações acadêmicas, o que se justifica pelo momento intenso que estão vivenciando: entrada na universidade. Então, seria como se a equação fosse: o que eu faço define quem eu sou, contradizendo o que elas mesmas haviam falado em suas entrevistas, quando disseram sobre a profundidade da identidade como essência de alguém. Então, ainda que nas definições, identidade seja algo profundo da essência de alguém, na prática, o que apareceu foi aquilo que é objetivo e concreto, por assim dizer. Estaria isso relacionado a questão da geração Z?

Tal como definida por Colet; Mozzaro (2019) e Mussio (2017), a geração Z seria, dentre outras características, multitarefas, apressada por ascensão e reconhecimento no trabalho. Então, talvez se queira chegar prontamente ao objetivo final da formação. Contudo, é importante se pensar no processo até chegar lá, o que envolve maturidade e paciência, o que, no discurso das próprias egressas, está ausente como característica de sua geração, que foi definida por elas como: ansiosa, rápida, agitada, apressada e que quer *"tudo para ontem"*; insegura e com medo; competitiva, com dificuldade para demonstrar sentimentos e pedir ajuda; descompromissada e solúvel; que tem um olhar atento para as pessoas e se importa com o que está acontecendo no mundo; sensível, adaptável e esperançosa; ligada à tecnologia; questionadora; que quer ser diferente; que busca por autenticidade; complicada de definição e sem padrões. A partir de tais definições e levando em conta os contextos nas entrevistas individuais, pareceu que as egressas colocavam como características aspectos que diziam

respeito a si mesmas. Isso reflete a busca por pertencimento ao grupo, conforme apontou Bauman (2005) e Mourão (2006).

Sobre algumas das características apontadas nas entrevistas a respeito da geração Z – *insegura, solúvel, complicada de definição e sem padrões* – levanta-se a questão a respeito das referências na constituição das jovens, conforme Bauman (2005) e Mattos (2012). A liquidez relacional e ausência de identificações – referências – sólidas tem trazido insegurança na sociedade atual, que vive um tempo de fragmentações. É como se o indivíduo perdesse âncoras sociais que faziam com que a identidade parecesse ‘natural’, predeterminada e inegociável” (MATTOS, 2012, p. 30). Assim, em uma reestruturação das relações, há uma mudança na autoidentificação das pessoas, já que o “eu” se torna uma instância reflexiva e líquida, levando à busca de laços afetivos e de identificação na tentativa de mostrar quem são, mesmo que ainda estejam buscando seu próprio “eu” (MATTOS, 2012).

Segundo Duarte (2007), adolescentes precisam de referências claras para que possam desenvolver suas identidades, pois “[...] precisam de esperança no futuro para que possam direcionar o presente de modo mais harmonioso, saudável e equilibrado, pois a ausência de perspectiva de futuro para o Homem desencadeia a perda de sentido para viver [...]” (DUARTE, 2007, p. 75).

O que acima foi exposto em muito se revela nas falas de todas as participantes em todos os instrumentos, pois inclusive nos questionários foram elencadas referências (e, aquelas que não elencaram o fizeram na entrevista após compreenderem melhor do que se tratava). Para as participantes é importante ter referências, o que as egressas responderam individualmente com maior prontidão. Contudo, no caso das egressas em grupo, a resposta precisou de um tempo reflexivo para que pudesse vir à tona. Então, Zaya traz um discurso a partir da perspectiva da Física para comunicar seu pensamento que pareceu traduzir ou mesmo trazer entendimento para as demais (tal conclusão se deu por conta das expressões que seguiram o discurso):

*“Referencial é aquilo que vai fazer você mudar sua perspectiva, literalmente. [...] o referencial é aquilo que vai fazer você mudar a sua perspectiva [...]. Referencial é aquilo que vai fazer você mudar o seu ponto de vista, talvez se inspirar, se for uma pessoa ou algo e tal, ‘eu quero ser assim’ ou ‘tão legal que ela faz desse jeito, vou ver se funciona pra mim essa técnica ou não’. Então, é você ver a sua perspectiva, tipo assim, olhar em uma perspectiva, e talvez até mesmo pegar alguma referência, pegar alguma inspiração daquilo.” (Zaya).*

Então, a importância da ideia das referências poderia se aproximar, como se fosse uma metáfora, da relevância de um referencial bibliográfico que embasa uma pesquisa. Assim como a escolha de um referencial bibliográfico traz validação sobre a identidade do trabalho, as mulheres de referência, então, trariam validação sobre as constituições identitárias das participantes. As egressas destacaram, ainda, que espelhar-se em alguém como referência não quer dizer ser igual a ela, mas funciona como uma base de algo que se pode construir internamente. E, como mulheres, foi perguntado particularmente às egressas, sobre o entendimento de suas identidades femininas. Então, a resposta sobre o que ser mulher significava foi precedida de uma pausa reflexiva, seguida de respostas que revelaram um não saber sobre a questão. Acompanhado desse não saber, tiveram as expressões de ser algo polêmico, profundo e

*“[...] uma pergunta que eu nunca parei para refletir.” (Flora).*

*“Ser mulher é assim, falando do que eu acredito, eu sou cristã, então, eu acho que sendo mulher você nasce como mulher e ao mesmo tempo você se torna mulher. [...] as mulheres tem características parecidas num geral, mas acho que cada uma é mais mulher ainda sendo do jeito que ela é, sabe?!” (Rosa).*

*“eu acho que no sentido físico é você ter a capacidade de tipo gerar vida” (Tulipa).*

*“ser uma pessoa geradora [...] eu tenho aprendido muito sobre o que é ser mulher nesse sentido, de ser uma pessoa que vai gerar algo. Biologicamente, ela é capaz de gerar algo, não sozinha, mas ela é capaz disso, de ter a vida em si [...] gerar algo tanto biologicamente como gerar algo em torno.” (Zaya).*

*“eu acho que... maior tipo assim a maior essência da mulher é essa questão que ela tem sobre cuidado... tipo sobre gerar sobre fazer conexões” (Melissa).*

Aqui se percebe a influência dos microsistema, mesossistema, exossistema e macrosistema na constituição da identidade (OLIVEIRA, 2016) e também a possibilidade de construção sobre o ser mulher, pois as egressas trouxeram algo novo e diferente do que aparece na literatura. Elas atribuíram o ser mulher como ser alguém que gera algo. Gerar significa: “dar existência a; fazer nascer” (OXFORD, 2022), algo que, segundo a fala das egressas, não está relacionado apenas à dimensão biológica. O desejo expresso por cinco das egressas, ainda em suas infâncias, de ser professora e até mesmo a escolha por referências femininas que também era professoras também se configura como uma importante expressão dessa feminilidade que

gera, na medida em que esses ambientes de cuidado com o outro – até mesmo no transcendente e além de si – revelam essa essência feminina.

E, ao se falar com metáforas para buscar sentido sobre a temática em questão, encontra-se uma aproximação ao que Paul Ricoeur (CORÁ *et al.*, 2011) traz em sua teoria sobre a possibilidade de narrar-se a si mesmo. O autor define a função da narrativa como uma conexão da arte à vida humana, trazendo a possibilidade de reorientar o olhar de alguém sobre si através da linguagem narrativa e metafórica (CORÁ *et al.*, 2011). Essa possibilidade, então, de narrar-se a si mesmo faz uma conexão com a questão identitária. “[...] a identidade de um indivíduo é dizer quem é o agente, o autor da ação. Responder à pergunta quem? É narrar a história de uma vida, por conseguinte é a história narrada dessa vida que diz o quem da ação. A identidade narrativa é a história de uma vida narrada.” (NASCIMENTO, 2009, p.1).

Dando continuidade às falas a respeito de suas próprias identidades, as mulheres de referência, ao falarem de quem são, trouxeram mais aspectos, para além da profissão, como por exemplo nome, idade, profissão e aspectos familiares, estado civil, maternidade, religião, classe social, paixões e gostos. Assim, ainda que existam aspectos do “fazer”, como nas egressas, parece existir uma amplitude maior para falar sobre quem são. Isso pode refletir a própria maturidade delas e, nas características apontadas por Mussio (2017) relacionadas a duas das mulheres de referência (Araucária e Videira), há um movimento de busca por equilíbrio entre vida pessoal e profissional. Não há como, inclusive, fazer a leitura dessas mulheres desconectados do contexto de sua própria geração – e esse inclusive é um dos motivos de trazer para a pesquisa mulheres de outra geração para fazer um contraponto da constituição identitária das mesmas, o que se verá na sequência.

Sobre o desenvolvimento e passagem da adolescência para a vida adulta, a maioria das egressas relatou crises, destacando, especialmente, a questão do social nessas crises. Tal questão é esperada na fase, tal como descrito por Griffa (2011), Erikson (1998) e Aberastury (1981), destacando ainda a importância do pertencimento aos grupos (MOURÃO, 2006) e os movimentos de distanciamento de figuras como os pais (WAGNER *e cols*, 2005) para que, de fato, possam entender quem são (identidade) para atuarem no mundo de modo mais seguro e convicto.

Quando se está em grupo, podem existir conflitos na relação o que não necessariamente é ruim, pois o próprio movimento de ouvir, lidar com a frustração de não estar certo dentre outras coisas, é importante para que o indivíduo amadureça. Então, se poderia inferir que o relacionamento proporciona o crescimento e maturidade e, para adolescentes e jovens, é esperado que ainda estejam no processo de aprenderem a lidar com tais questões. Dessa

inferência se levanta uma reflexão: como algumas habilidades foram desenvolvidas em jovens que estavam em isolamento, as quais não foram permitidas trocas entre seus pares e, ainda que houvesse conflitos, promoveriam crescimento?

Conflitos foram vivenciados durante a pandemia, segundo a fala das egressas como, por exemplo: escolha profissional; conflitos em família; questões com a autoimagem; e a própria temática de identidade na construção da resposta de “quem eu sou?”. Contudo, em qual ambiente foram permitidas trocas entre pares ou outras pessoas para que, aquelas que ainda estavam em construção de suas respostas para o mundo, pudessem elaborar resoluções para esses? Algumas das egressas relataram um ambiente favorável em família para essa escuta e troca, mas também foi relatado por Violeta que os conflitos com a família começaram justamente na pandemia.

As mulheres de referência não explicitaram crises em sua fase da adolescência, porém o discurso de duas delas revelou alguns aspectos da transição para a fase adulta que trouxeram desconforto, por assim dizer: uma delas relatou a questão de querer a independência financeira dos pais; outra falou sobre a questão relacional e certa revolta por conta de uma vivência muito sensível em sua sexualidade nessa fase. O fato é que, como já fora dito, as “crises” desse momento de transição são esperadas (ERIKSON, 1998; ABERASTURY, 1981), mas, talvez pelo tempo – tanto de distância como do próprio contexto da geração das mulheres de referência –, parece existir um movimento de colocar as crises em segundo plano. Ainda assim, o que foi destacado também envolve o aspecto do social, como a questão dos conflitos em família destacados por Violeta e o desejo de independência financeira dos pais destacado por Araucária, tal como nas egressas, ainda que a forma como retratam seja diferente.

Algo interessante a ser aqui destacado está o fato de que as referências falam da adolescência referindo-se ao momento em que saíram de casa e foram para a faculdade, trazendo no discurso as idades de 17, 18, 19 e 20 anos. Ou seja, elas configuram a fase da adolescência para além da idade dos 18 anos que, de certa forma, parece ser um balizador da fala das egressas para término da adolescência – lembrando a própria definição etária do ECA (BRASIL, 1990). Estaria, então, a geração Z antecipada na sua definição de adolescência?

Sobre esse aspecto do término da adolescência, os discursos das egressas no grupo focal foram interessantes e, assim como nas entrevistas individuais, apontavam para uma dúvida sobre se elas ainda se definiam como adolescentes ou não. Com isso, concorda a autora Griffa (2011), quando fala da dificuldade de se definir o término, que envolve não apenas uma idade. No grupo focal, a pesquisadora-mediadora chegou a indagar especificamente sobre o tema e elas não chegaram a uma conclusão:

*“[...] é que depende da situação, entendeu? Porque tem coisa que, por exemplo, você pode responder legalmente, se você quiser comprar algo para maior de 18 anos você pode. Então, teoricamente, você já é um adulto [...] mas para algumas coisas você fica pensando: ‘eu posso mesmo fazer isso?’, mesmo que seja algo legal, entendeu?!” (Zaya).*

Outra fala interessante a esse respeito foi a da Melissa que verbalizou que sabe que *“[...] a Melissa que tinha aquelas crises não sabia das crises de hoje, mas assim, eu gostava de viver aquelas crises, sabe?! Era muito melhor.”*, demonstrando que já avançou em alguns processos, reconhecendo ainda uma questão de continuidade no desenvolvimento que envolve outros tipos de “crises” rumo ao crescimento.

Mas, dando continuidade à temática do discurso dela, acrescenta que: *“[...] a minha irmã, que está na terceira série agora, chega com umas crises e eu penso: ‘que bom que ela está tendo essas crises, porque são muito boas essas crises [...] então eu acho que eu olho com muita saudade, assim?!’*. As crises relatadas aqui, saem do âmbito do relacional ou das “crises de uma adolescência normal” (ABERASTURY, 1981), e recaem sobre a saudade de um ambiente: a escola. Melissa, com a concordância das demais egressas, fala sobre os dilemas da 3ª série do Ensino Médio, o que desperta no grupo outras questões que também foram abordadas nas entrevistas.

O que primeiro chama a atenção, tanto nos discursos nas entrevistas como nos grupos (inclusive no grupo das referências), é o sentimento positivo em relação ao ambiente escolar. Colombo (2018) já falara sobre o quanto o clima escolar positivo contribui na formação dos alunos, especialmente levando em conta o Ensino Médio, ambiente permeado de adolescentes que fortemente desejam fazer parte (ERIKSON, 1998; GRIFFA, 2011; ABERASTURY, 1981). Era perceptível no olhar das egressas, nas entrevistas e nos grupos, o fator positivo da escola em suas trajetórias. Mas mesmo nos olhos daquelas que não haviam estudado na instituição – que foi palco dos grupos focais – a disposição das carteiras, a lousa, os corredores, o ambiente escolar trouxe uma atmosfera de boas memórias. A escola, sem dúvidas, desempenhou um importante papel na constituição das participantes. Assim, foi muito recorrente no discurso das egressas o lugar da escola e da universidade (ambiente que algumas delas já estão vivenciando), pois, ainda que remotamente, era o ambiente de trocas com seus pares, de alguma forma.

Mas, voltando à crise de Melissa, o reverberar do que era saudade para ela também trouxe uma “saudade pelo não vivido” das egressas que vivenciaram uma parte do Ensino Médio remotamente. Foi unânime nas egressas que vivenciaram suas terceiras séries do Ensino

Médio em meio à pandemia, em 2020, um tom de frustração. Rosa atribuiu inclusive sua maior crise de identidade devido ao tempo em pandemia, dizendo que ainda se sente em crise hoje. Isso leva a pensar no impacto que o tempo tão “ensimesmada” trouxe sobre as egressas em questão. Zaya também demonstrou frustração em sua fala por conta das muitas expectativas que tinha para a chegada de 2020 e a vivência de seu último ano do Ensino Médio e, como consequência desse tempo, relatou a questão de perceber-se mais ansiosa e com mais receio de fazer planos para o futuro. Tal conteúdo apareceu tanto na entrevista como também no grupo focal. Foi interessante que, diante do posicionamento dela no grupo, parece que houve um *start* nas demais participantes do lado que, até aquele momento, relatavam questões positivas que o isolamento trouxe.

Segundo o relato das egressas, o que também se coloca como um reflexo da pandemia, positivamente, foi o fato de aprenderem a olhar mais para si mesmas e repensar sobre os menores detalhes da rotina que lhes passavam despercebidos, como por exemplo,

*“[...] como levantar da cama [...] criar as memórias e, tipo assim, criar cada detalhe da vida. Então, hoje eu acordo, eu olho na janela, eu faço o meu café [...] eu acho que tipo eu descobri isso, e isso foi muito herança da pandemia. Então, até hoje é assim, sabe, eu não olho mais na segunda-feira como uma segunda-feira, mas tipo ‘nossa, o que eu posso fazer diferente’, sabe?!” (Melissa).*

Foi colocado também a questão de que se surpreenderam positivamente com a própria maneira com que lidaram com a situação da pandemia, pois achavam que demorariam mais para se adaptarem à situação, mas relataram ter aprendido a suportar o ócio, melhoraram a autoestima e desenvolveram autoconhecimento, como relatou Violeta:

*“Eu acho que eu me tornei uma pessoa mais disciplinada do que imaginava que eu seria, porque quando começou a pandemia eu achei que não conseguiria sem ter alguém falando [...] e eu consegui, eu descobri que eu sou uma pessoa muito mais focada do que eu imaginava que isso eu tenho um objetivo eu consigo cumprir isso é muito muito gratificante [...] eu também comecei a perceber as coisas que eu realmente me sentia confortável fazendo e que eu gostava de consumir e de fazer [...] eu entendi os meus gostos melhor assim, minhas vontades, enfim.” (Violeta).*

A dimensão da espiritualidade, também foi relatada como um aspecto positivo, especialmente na fala de Tulipa ao relatar que teve um “[...] encontro com Jesus. Eu acho que foi isso que mais me marcou nessa pandemia toda.”. O fator da espiritualidade e do que é

transcendente (BAUMAN, 2005; HEIDEGGER, 2005) coloca-se aqui em aproximação com a ideia da existência de um suprasentido trazida por Frankl (2008) sobre o que o autor diz que “[...] suportar a incapacidade de compreender, em termos racionais, o fato de que a vida tem um sentido incondicional” (FRANKL, 2008, p. 142) traz como que um chão firme – que pode ser o da fé religiosa. Então, diante de uma situação tão complexa como a pandemia, esse mesmo chão trouxe sustento e significado que, conforme a fala de Tulipa, marcou esse tempo para ela.

A relação com a família perpassou positivamente alguns dos relatos pandêmicos. Ela, como um importante fundamento para o desenvolvimento da identidade de alguém (PRATTA, 2007), pode proporcionar ambiente de acolhimento para as crises vitais, tendo papel relevante na elaboração e resolução delas. Aparece ainda como “[...] a matriz da identidade pessoal e social, uma vez que nela se desenvolve o sentimento de pertinência que vem com o nome e fundamenta a identificação social [...]” (MACEDO, 1994, p. 63), o que influencia na constituição pessoal de alguém, positiva ou negativamente. Flora e Melissa deixaram essa questão vívida em seus relatos, afirmando que a família as conhecia em essência, na linguagem já expressa por elas: “[...] *eles me conhecendo, eles me mostravam quem eu realmente era [...]*” (Flora). Assim, o tempo em casa proporcionou proximidade entre os membros da família que, nas agitadas demandas do dia a dia, quase não se viam (Melissa, Zaya, Flora, Violeta, Lily e Rosa).

O movimento de ressignificação é importante para que a pessoa possa atribuir sentido sobre o que se experimenta na vida, de modo íntimo e único (FORGUIERI, 2002). Contudo, em contrapartida, também faz parte a liberdade de poder falar sobre o que não é positivo justamente para que se possa elaborar a vivência e, de forma mais saudável, ressignificá-la. Ficou aqui, então, a indagação do quanto essas meninas tiveram espaço para poder falar desse tempo, tanto positiva quanto negativamente. Angélica, ao falar de sua geração trouxe que

*“[...] as pessoas têm dificuldade em demonstrar certos sentimentos e dificuldade em pedir ajuda. Acho que é o que eu encontro na maioria das pessoas da minha idade. [...] determinadas coisas é interessante que as pessoas, conversem, estudem, tenham ambientes de segurança, não só familiar, mas acho que no âmbito social mesmo [...]. Então, acaba que às vezes o pedido de ajuda ou algo do tipo não acontece, aí dificulta na identidade da pessoa algo que poderia ser resolvido num estágio inicial, por exemplo, de muitas dúvidas, as pessoas vão postergando por medo, tipo, aí quando vê está aquela coisa enorme que você tem que lidar.” (Angélica).*

Assim, lê-se nas falas tanto das egressas como das mulheres de referência, impactos sobre o que vivenciaram na pandemia de modo negativo – tanto no tempo passado como ainda hoje refletindo no espelho.

Ainda que tenha aparecido de modo mais vívido a frustração nas egressas de 2020, houveram situações frustrantes ao longo do discurso de todas as egressas, mas não houve em todas a percepção do que ficou como consequência; isso só pode ser notado especialmente nas egressas que participaram dos grupos focais.

Outro impacto percebido na fala das egressas diz respeito ao autoconceito, tanto positiva quanto negativamente. Ao longo do tempo de isolamento, as egressas passaram, segundo relataram, muito tempo consigo mesmas, o que as levou a muitas reflexões. Mas, conforme já fora exposto, elas não necessariamente estavam sozinhas em suas reflexões, pois houve um uso ainda mais intenso das redes sociais para comunicação. E, como já dizia Bauman (2005), os referenciais desse tempo parecem ter intensificado ainda mais uma cobrança nas egressas sobre quem são. Como já fora dito, a fase em que vivem é de uma crise identitária em seu desenvolvimento (Erikson, 1998) e é esperado que elas ainda não possuam todas as respostas. Porém, parece existir nesse tempo uma cobrança para que se declare um posicionamento e, sendo o adolescente ainda não totalmente estável em suas escolhas, ele decide, mas, conforme relatou Cerejeira, e se ele decidir mudar, terá boa aceitação do grupo e, porque não dizer, de si mesmo? E, somada às percepções internas, ainda se tem as questões de aparência que colaboram em suas constituições identitárias.

Para as egressas de 2019 que estavam na universidade em 2020, diferente do ambiente sonhado e esperado dos filmes, houve inicialmente nas entrevistas a percepção de que, para além das expectativas frustradas, não houve uma consequência desse impacto. Contudo, no ambiente do grupo focal, no qual houve espaço para se elaborar as frustrações, Melissa disse que:

*“[...] ficar muito no computador às vezes me deixava tipo, com muita ansiedade, não sei, porque é tudo rápido, você clica e às vezes eu ficava tipo com 3 telas abertas: o tablet, o computador e o celular [...] o meu relógio. Eu comecei a ver o quanto acelerou a minha mente muito, sabe?! [...] E se eu estivesse, por exemplo, na faculdade, eu iria ler tipo livros físicos.” (Melissa).*

Um ponto interessante colocado por Zaya foi que o vivenciar a pandemia no ambiente da escola, apesar de frustrante, trouxe um certo senso de pertencimento que, segundo ela, foi

importante para passar pela situação. Mas, quando foi para a faculdade, em 2021, relatou que não percebeu que estava realizando o seu sonho de infância, pois

*“[...] parece que eu estava no segundo ano, aí deu um intervalo de tempo, sei lá, desmaiei, acordei e estava na faculdade, tipo, estou indo para a faculdade [...] Então, para mim foi muito difícil porque parecia uma continuidade, por eu ter feito o finalzinho da escola on-line, parece que sei lá, é Ensino Médio parte 2 [...]. Acabou 2020, você ligando o computador, a última aula foi on-line, você liga o computador, fecha o computador, e aí, 2021, ‘uhul faculdade’, liga o computador de novo, entendeu?” (Zaya).*

A instabilidade e incerteza despertadas durante a vivência da pandemia trouxe para as participantes ansiedade frente ao futuro. Desde as entrevistas, as egressas pontuaram sobre essa dimensão (Melissa, Zaya e Tulipa) e, no último grupo focal – com egressas e mulheres de referência – essa questão apareceu de forma relevante no discurso. Cerejeira falou sobre o fato de que a pandemia teve um caráter bastante desestabilizador e para ela, pois *“[...] tudo que eu conheço, tudo que eu esperava viver na minha vida está em xeque, e isso me deixa bastante apreensiva”*. Os desdobramentos emocionais, especialmente de ansiedade e depressão, já são apontados pelas pesquisas (GUNDIM, 2021; PEREIRA, 2020; REIS, 2020) como impactos na população devido a diversos fatores que trouxeram instabilidade como, por exemplo, desemprego, lutos, crise na economia e no sistema de saúde e, no caso das egressas, do próprio fechamento das escolas e universidades. Segundo Gundim *et al* (2020), esse impacto ainda poderá ser percebido ao longo do tempo, mesmo com a pandemia controlada.

Abordando mais especificamente as circunstâncias inéditas vivenciadas no ambiente on-line pelas egressas, sabe-se que tal demanda gerou estresse (RODRIGUES *et al*, 2020), mas com o tempo se perceberá de forma mais segura o quanto tal estresse afetou os estudantes. “Pesquisadores destacam que a ansiedade e a depressão, exacerbadas pelas incertezas e pela intensificação do fluxo de informações, crescerão extensivamente. As consequências fisiológicas negativas do estresse se manifestarão com um impacto negativo na educação [...] e no sofrimento psicológico.” (RODRIGUES *et al*, 2020, p. 3). Enquanto impacto mais especificamente educacional no âmbito da formação das egressas, destaca-se a fala de uma delas, que revela também frustração e medo da vivência da profissão em si no futuro: *“[...] a minha profissão que ela é muito de estar com as pessoas, sabe? Então, [...] o estágio, por exemplo, agora que a gente vai começar a fazer. Então, influencia muito.” (Melissa).*

Foi interessante perceber nas egressas um desejo por responder as perguntas, como se buscando mesmo um sentido. As jovens demonstraram ao longo de toda a coleta esse desejo de encontrar sentido nas experiências e situações (FORGUIERI, 2002), não de forma rasa, mas profunda e, nisso, pode-se perceber uma evolução, por assim dizer, na construção das respostas desde o contato inicial. Tal fato inclusive culmina na expressão grupal das egressas, na qual elas não apresentaram respostas individuais e sim construções coletivas, o que, conforme *Lewin (apud MELO, 2014)*, revela que o grupo não é apenas a soma das partes, mas uma totalidade coletiva.

E, parafraseando as egressas em seus discursos, quem elas são?

Elas são meninas que acabaram de sair da adolescência, com dilemas e sonhos. Elas possuem uma ideia do que seja a identidade, mas, suas identidades mesmo, elas ainda não consolidaram, pois algumas coisas mudam ao longo do tempo, o que não significa que elas sejam inconstantes, mas aquilo que vivenciam traz impacto sobre quem são. Por isso que é difícil saber quem você é necessariamente porque a todo tempo se está mudando alguma coisinha. (**Angélica**).

Mas elas também são pessoas que estão tentando descobrir sobre o que gostam e sobre o que não gostam. São pessoas que até saem de suas zonas de conforto para entenderem quem são. Sentem, inclusive, que precisam saber de tudo para entenderem quem são e, através disso, poderem compartilhar com outras pessoas, ajudar outras pessoas. (**Tulipa**).

Elas são muito felizes com quem são hoje em dia. Elas estão experimentando o mundo. São criativas, mas um pouco sem paciência. (**Flora**).

Elas são elas (**Lily**).

Algumas delas acabaram de fazer 19 anos e têm ainda poucas certezas, mas sabem que suas famílias estão ali. Não são pessoas tão sonhadoras mais. Ainda assim, valorizam os que ficam e tentam lidar com os que foram embora, sendo assim, meninas com saudades. São pessoas reais, que se aceitam com suas imperfeições, tornando-se mais carinhosas e sensíveis. (**Rosa**).

São pessoas, ainda, que não gostam de serem definidas pelas suas carreiras e que querem viver literalmente e intensamente – o que muitas vezes não conseguem por planejarem demais, por terem várias armaduras em volta de si, com várias questões relacionais e sentimentais. Contudo, estão em busca de cumprirem sua missão de vida, vivendo intensamente e intencionalmente, pois não querem apenas viver, mas querem deixar um legado. (**Zaya**).

Elas são muito profundas e apaixonadas pela ideia de estarem vivas e estão empolgadas para conhecerem cada sensação, cada lugar, cada vivência, cada pessoa, cada história... são

sensíveis e abertas a novas experiências. Mas, paradoxalmente, são também fechadas. Gostam de ajudar outras pessoas. Gostam de estar na vida de outras pessoas para que elas cresçam. São, ainda, teimosas e orgulhosas, às vezes. (**Violeta**).

Elas são determinadas e focadas e pretendem continuar a viver a vida com leveza e paz (**Jasmin**).

Elas são também inconstantes, como em uma montanha-russa emocional, mas sempre tentando criar expectativa para as pequenas coisas da vida. A pandemia deixou como herança para elas a importância de criar memórias em cada detalhe da vida, seja ao acordar, ao tomar café ou ao olhar pela janela. Elas sempre buscam olhar as coisas além do que elas são. Gostam também de ajudar as pessoas, compartilhando com elas o que possuem (**Melissa**).

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quem é você? Se a resposta a essa questão fosse simples as metáforas utilizadas até aqui seriam de pouca utilidade. Enquanto quebra-cabeças, conforme apontou Bauman, existem de fato múltiplas e variadas peças para compor o fenômeno identitário e percebeu-se, a partir dos discursos das participantes da pesquisa, a importância da composição coletiva desse. Mas, quando no meio do percurso, um cenário pandêmico se instala, a resposta pode mesmo se aproximar do efeito de um caleidoscópio (VEIGA-NETO, 2020) que, a depender da posição das lentes, pode produzir diferentes imagens.

Inicialmente, tinha-se como objetivo geral investigar os reflexos da pandemia Covid-19 na formação identitária de jovens egressas do Ensino Médio e, de certa forma, pensou-se a respeito de possíveis ruídos e dissonâncias no processo. Tal momento histórico e tão desafiador poderia reverberar em muitos impactos complexos, de fato, mas, ao longo do processo de coleta, foram percebidos sons que, ainda que inicialmente trouxessem inquietação, puderam se tornar como ricas possibilidades de construção de melodias diferentes.

Olhando de modo mais específico, buscou-se ainda perceber nas participantes quais possíveis ruídos surgiram na constituição da identidade pessoal das jovens egressas em estudo diante do cenário da pandemia, percebendo as experiências, elementos e relacionamentos que influenciaram na formação da identidade feminina, compreendendo as diferenças entre a construção identitária de jovens egressas em período pandêmico e mulheres de uma geração diferente que lhe são referenciais. Para isso, ouvir a cada egressa em sua particularidade foi de extrema importância. E, no discurso de cada uma, aparece a importância e forte relevância das relações em suas construções identitárias. Então, além do que se pode ouvir individualmente, as contribuições e construções coletivas nos grupos focais teceram ricas contribuições para o entendimento da constituição identitária – para a pesquisa e para as participantes da mesma.

Assim, nas expressões das egressas percebeu-se importantes movimentos em resposta a uma pandemia que poderia intensificar ainda mais um período que já seria de crise. Transformações tão próprias de uma adolescência normal (ABERASTURY, 1981), cercadas de mudanças corporais, mas também comportamentais e com uma latente questão: “Quem sou eu?”. É inegável relatar a escuta de discursos de sonhos frustrados, relacionamentos dissolvidos, expectativas silenciadas e toda aquela vivacidade da fase, tão típica, embotada. Além disso, não se pode negar a percepção da intensificação pela busca de referenciais, ainda que digitais, como possibilidade de identificação, uma vez que o convívio com os grupos foi distanciado pelo isolamento social, intensificando uma fluidez relacional que, talvez, possa continuar ressoando na formação identitária dos indivíduos.

Os impactos pandêmicos na constituição identitária das egressas, tal como se propôs essa pesquisa, são inegáveis e, nessa escuta, os ruídos e dissonâncias foram perceptíveis. Reflexos delas foram percebidos nas vivências acadêmicas, fossem na escola em que cursavam o Ensino Médio ou na entrada na universidade que um dia tanto sonharam; nas dinâmicas familiares que, mesmo com a convivência próxima, trouxe distanciamento de ideias e comunicação entre si; na percepção de si mesmas, pois, tão ensimesmadas, não puderam experimentar trocas significativas com seus pares; na intensificação do acesso às telas, que passaram a ser fontes de comunicação, informação, estudos, divertimento e, até mesmo, fonte de comparação através das redes sociais; na frustração de sonhos, como da vivência do Ensino Médio e Faculdade com os amigos, formatura, carteira de motorista e tempo de intensidade nas amizades; e nas situações de ansiedade, insegurança e incertezas, que gerou medo de sonhar e planejar o futuro.

Contudo, as possibilidades de resignificação fizeram imprescindíveis movimentos que compuseram uma imagem favorável nesse caleidoscópio e as dissonâncias transformaram-se em consonâncias. Assim, também houveram impactos positivos nas famílias que estreitaram laços; nas conquistas da percepção de uma maturidade emocional que as egressas não sabiam existir; na possibilidade de perceber quem seriam as parcerias que realmente se pode contar; no enraizar de uma fé mais robusta; na possibilidade de gerar algo novo; no construir coletivamente; e habilidade de responder mais assertivamente sobre sua identidade e essência no mundo, mesmo que ainda em construção.

Nos depoimentos das egressas, foi revelado que a experiência escolar anterior à faculdade teve grande influência na constituição identitária delas. E, assim, a não vivência de certas experiências por conta do tempo de isolamento social pareceu deixar impresso nas egressas um sentimento de saudade pelo não vivido (o que também se expressou nos olhares nos corredores da escola durante a coleta). Além disso, também foi destacado o elemento do social através da família, amigos e referências na identidade das mesmas.

Acredita-se que cada discurso, olhar e perspectiva contribuiu de modo significativo para as participantes da pesquisa. E as crises, de certa forma, quando acolhidas e resignificadas, pareceram trazer novas perspectivas na individualidade de cada egressa e mulher de referência.

Em relação às referências, não se perceberam diferenças significativas nas respostas sobre suas constituições identitárias, uma vez que as mulheres referenciadas não trouxeram muitos elementos de sua adolescência. Os contextos históricos das participantes em estudo são bem distintos e seria interessante novas pesquisas que pudessem investigar a relação entre

gerações. Destaca-se também como relevante avançar em pesquisas sobre o desenvolvimento de jovens adultos a partir da percepção dos mesmos e não apenas sobre eles.

Ainda é importante dizer que pesquisa aqui relatada não encerra a questão da leitura sobre a ansiedade como consequência da pandemia. Na verdade, ela apontou essa dimensão enquanto impacto em uma coleta não tão expressiva e, ainda assim, coloca-se a importância de se pensar em estudos que tracem estratégias para lidar com tal consequência ao longo do tempo.

Por fim, citando uma das egressas, defende-se que, sim, a pandemia trouxe impactos nas identidades e essências das egressas em estudo, de modo que, elas não serão mais as mesmas e, assim, abre-se um espaço de muitas possibilidades de ressignificações que as ajude a responderem sobre quem são: *“O que sou hoje é tipo 100% o resultado da pandemia, pra mim assim. Tanto que eu não lembro muito como eram os meus hábitos antes da pandemia, sabe?! [...] Eu acho que tipo assim tudo influenciou a pandemia, assim, de verdade.”*. Então, sendo a identidade tão essencial, no sentido mais próprio do *Dasein*, ela pode se fortalecer em circunstâncias adversas. Assim, a expressão de suas identidades carrega a potência de, junto com as diversas peças e fatores por elas apontados, produzir um som consonante.

## REFERÊNCIAS

ABERASTURY, A. & KNOBEL, M. **Adolescência Normal**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981.

ADORNO, Theodor W.; MAAR, Wolfgang Leo. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALBUQUERQUE, Regina Lucia Fernandes de. **ENEM durante a pandemia?** Um estudo de caso das percepções de docentes da rede estadual de educação do Rio de Janeiro sobre a realização do ENEM 2020. *Olhar de professor*, Ponta Grossa, v. 23, p. 1-6, e-2020.15649.209209225856.0601, 2020. Disponível em <http://www.uepg.br/olhardeprofessor>. Acesso em: Set. 2022.

ANJOS, Ricardo Eleutério dos; DUARTE, Newton. **O cérebro adolescente e o processo biológico historicamente condicionado:** contribuições da teoria histórico-cultural à educação escolar. Blumenau, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2019v14n2s1p622-642>. Acesso em: Out. 2022.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BORTOLAZZO, S. F. **De Comte a Bauman:** algumas aproximações entre os conceitos de geração e identidade. Recife: Estudos de Sociologia, 2016.

BRAVO, Maria Helena de Aguiar. **Enem e o percurso histórico do conceito de avaliação:** implicações das e para as políticas educacionais. São Paulo, 2017. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-13092017-154702/pt-br.php>>. Acesso em: Ago 2021.

BRISOLA, Elisa Maria Andrade e MARCONDES, Nilsen Aparecida Vieira. Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. In **Revista UNIVAP on line**. v. 20, n. 35, 2014.

CARPIGIANI, Berenice. **Erik H. Erikson – Teoria do Desenvolvimento Psicossocial**, 2010. Disponível em: <[http://www.carpsi.com.br/Newsletter\\_7\\_ago-10.pdf](http://www.carpsi.com.br/Newsletter_7_ago-10.pdf)> Acesso em: Maio 2021.

CHAGAS, Paulo C. **Som, linguagem e significado musical**. O gosto da música - 9º Encontro Internacional de Música e Mídia, 2013. Disponível em: <[http://musimid.mus.br/9encontro/wp-content/uploads/2013/11/9musimid\\_chagas.pdf](http://musimid.mus.br/9encontro/wp-content/uploads/2013/11/9musimid_chagas.pdf)> . Acesso em: Nov. 2022.

COLOMBO, Terezinha Ferreira da Silva. **A convivência na escola a partir da perspectiva de alunos e professores: investigando o clima e sua relação com o desempenho escolar em uma instituição de ensino fundamental II e médio.** Marília, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/154324>>. Acesso em: Out 2021.

CORÁ, Élsio José; NASCIMENTO, Cláudio Reichert do. **Reconhecimento em Paul Ricoeur: da identificação ao reconhecimento mútuo.** Florianópolis, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacf/article/view/2178-4582.2011v45n2p407#:~:text=O%20presente%20trabalho%20aponta%20que,dom%2C%20marcado%20pelo%20relacionamento%20intersubjetivo.>>. Acesso em: Mar. 2023.

DUARTE, Cleia Zanatta Clavery Guarnido. **Adolescência e sentido de vida.** 2007. Disponível em: [https://www.bdt.uerj.br:8443/bitstream/1/15056/1/Dissert\\_Cleia%20Duarte.pdf](https://www.bdt.uerj.br:8443/bitstream/1/15056/1/Dissert_Cleia%20Duarte.pdf). Acesso em: Nov. 2022.

ERIKSON, E. **O ciclo de vida completo.** Porto Alegre, 1998.

FEIXA, C.; LECCARDI, C. O conceito de geração nas teorias da juventude. In: **Revista Sociedade e Estado**, v. 25, n. 2, mai-ago/2010.

FERREIRA, Patrick Vieira. **Os desafios da escola na constituição da espiritualidade de estudantes do Ensino Médio de escolas da cidade de São Paulo.** São Paulo, 2021. Disponível em: <<file:///C:/Users/sange/Downloads/Patrick%20Vieira%20Ferreira.pdf>>. Acesso em: Fev. 2023.

FORGHIERI, Yolanda Cintrão. **Psicologia Fenomenológica: fundamentos, método e pesquisa.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

FRANKL, Viktor E. **A presença ignorada de Deus.** 10. ed. São Paulo: Sinodal, 2007.

FRANKL, Viktor E. **Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração.** Petrópolis: Vozes, 2008.

GALLATIN, J. **Adolescência e individualidade.** São Paulo: Harbra, 1975.

GATTI, Bernadete. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1999.

GIORGI, A. **A Psicologia como ciência humana: uma abordagem de base fenomenológica.** Belo Horizonte: Interlivros, 1978.

GOMES, K. P. S. **A constituição da feminilidade na psicanálise winnicottiana**. 2010 Disponível em: <[http://www.sapientia.pucsp.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=11819](http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=11819)> Acesso em: jul/2021.

GRIFFA, Maria Cristina; MORENO, José Eduardo. **Chaves para a psicologia do desenvolvimento, tomo 2: adolescência, vida adulta, velhice**. 8. ed. São Paulo: Paulinas, 2011.

GUNDIM, Vivian Andrade; ENCARNAÇÃO, Jhonatta Pereira da; SANTOS, Flávia Costa; SANTOS, Josenaide Engracia dos; VASCONCELLOS, Erika Antunes; SOUZA, Rozemere Cardoso de. **Saúde mental de estudantes universitários durante a pandemia de Covid-19**. Rev baiana enferm (2021); 35:e37293. Disponível em: <[file:///C:/Users/sange/Desktop/MESTRADO%202021/Saude%20mental%20de%20estudantes%20universitarios%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/sange/Desktop/MESTRADO%202021/Saude%20mental%20de%20estudantes%20universitarios%20(1).pdf)>. Acesso em: Set. 2022.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Tradução revisada de Márcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes, 2005.

HUNDERTMARCK, Bruno Sarturi. **Políticas educacionais e ensino médio: o Exame Nacional do Ensino Médio em xeque!** Santa Maria: Rio Grande do Sul, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/13994>>. Acesso em: Ago. 2021.

HUSSERL, Edmund. **A ideia da Fenomenologia**. Lisboa: Edições 70, 1986.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010. Disponível em: < <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sp/sao-jose-dos-campos.html>>. Acesso em: Jul. 2021.

LEI DE DIRETRIZES E BASES (LDB) - Lei Darcy Ribeiro - lei nº9394, Diário Oficial da União de 23/12/1996

MACEDO, Rosa Maria. A família do ponto de vista psicológico: lugar seguro para crescer? In: **Caderno de pesquisa**, São Paulo, 1994. Disponível em: < <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/877>>. Acesso em: maio 2021.

MATTOS, Fernanda Sansão Ramos. **O que eu vou ser quando crescer?** Identidade e escolha profissional entre jovens vestibulandos. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: < <https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/8359>>. Acesso em: Ago. 2021.

MELO, Armando Sérgio Emerenciano de; FILHO, Osterne Nonato Maia; CHAVES, Hamilton Viana. **Conceitos básicos em intervenção grupal**. Encontro Revista de Psicologia Vol. 17, Nº. 26, Ano 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/sange/Downloads/2316.pdf>. Acesso em: Nov. 2022.

MICHAELIS, **Moderno dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos. Disponível em: Acesso em: abr. 2021.

MINAYO, M.C de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 6. ed. São Paulo: Rio de Janeiro: Abrasco, 1999.

MINAYO, M.C. de S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MOURÃO, Laís. **O Pertencimento**. Brasília-DF: Universidade de Brasília, 2006.

MUSSIO, Rogéria Albertinase Pincelli. **A geração Z e suas respostas comportamental e emotiva nas redes sociais virtuais**. Rio Claro: 2017. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/151376>>. Acesso em: Set. 2022.

NASCIMENTO, Cláudio Reichert do. **Identidade pessoal em Paul Ricouer**. Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/9070/NASCIMENTO%2c%20CLAUDIO%20REICHERT.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: Mar. 2023.

OLIVEIRA, 2016. **Ser menina: um olhar bioecológico para o gênero feminino na infância e na adolescência**. Porto Alegre: 2016. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/157167>>. Acesso em: Ago. 2021.

PAULA, Maria de Fátima. **A formação universitária no Brasil: concepções e influências**. Avaliação. Campinas, Sorocaba, SP, v.14, n.1, p 71-84, mar. 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/aval/a/JHz4fHXBbzRXz3Xnk4VVrSw/?format=html>>. Acesso em: Ago. 2021.

PEREIRA, Renata Martins da Silva; SELVATI, Flávia de Souza; RAMOS, Karina de Souza; TEIXEIRA, Lohany Gomes Ferreira; CONCEIÇÃO, Mariana Vieira da. **Vivência de estudantes universitários em tempos de pandemia do Covid-19**. Revista Práxis, v. 12, n. 1, 2020. Disponível em: <<https://revistas.unifoa.edu.br/praxis/article/view/3458/2703>>. Acesso em: Ago. 2021.

PRATTA, Elisângela Maria Machado; SANTOS, Manoel Antonio dos. **Família e adolescência**: a influência do contexto familiar no desenvolvimento psicológico de seus membros. Revista psicologia em estudo, Maringá, 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pe/a/3sGdvzqtVmGB3nMgCQDVBgL/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: maio 2021.

REIS, Ricardo dos; PENEDO, Frank J.; PAIVA, Carlos Eduardo; ANDRADE, Viviane; OLIVEIRA, Gabriela da Silva. **COVID-19**: Bem-estar e qualidade de vida relacionada à saúde (QVRS) em pacientes com câncer e sobreviventes. 2020. Disponível em: <[https://hospitaldeamor.com.br/site/wp-content/uploads/2021/04/Projeto\\_Covid19-Bem-Estar-e-Qualidade-de-Vida.pdf](https://hospitaldeamor.com.br/site/wp-content/uploads/2021/04/Projeto_Covid19-Bem-Estar-e-Qualidade-de-Vida.pdf)>. Acesso em: Julho/2021.

RIBEIRO, Débora Inácia. **Trabalho artesanal e autenticidade do ser**: um percurso em Martin Heidegger. Curitiba: Appris, 2019.

RODRIGUES, Bráulio Brandão; CARDOSO, Rhaissa Rosa de Jesus; PERES, Caio Henrique Rezio; MARQUES, Fábio Ferreira. Aprendendo com o Imprevisível: Saúde Mental dos Universitários e Educação Médica na Pandemia de Covid-19. Revista Brasileira de Educação Médica. 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbem/a/kN9b4V5MJQtvygzTNBWsSZS/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: Set/2022

SENA, Bárbara Cristina Soares. **Autoeficácia acadêmica percebida em estudantes do Ensino Médio e associações com o sentido da escolarização**. Presidente Prudente, 2018. Disponível em: <<http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/bitstream/jspui/1134/5/B%c3%a1rbara%20Cristina%20Soares%20Sena.pdf>>. Acesso em: Jan/2023.

SGUISSARDI, Valdemar. **Modelo de expansão superior no Brasil**: Predomínio privado/mercantil e desafios para regulação e formação universitária. In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n.105, p 991-1022, set/dez, 2008.

SILVA, Isabela Machado da; SCHMIDT, Beatriz; LORDELLO, Silvia Renata; NOAL, Débora da Silva; CREPALDI, Maria Aparecida; WAGNER, Adriana. **As relações familiares diante da COVID-19**: recursos, riscos e implicações para a prática da terapia de casal e família. Pensando famílias, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 12-28, jul. 2020. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-494X2020000100003&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-494X2020000100003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: Set. 2022.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Mais uma Lição: sindemia covídica e educação.** Porto Alegre, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/FtpkV5RY3Q64nvBdvxbSXwg/?format=pdf&lang=pt>> . Acesso em: Set. 2021.

VIEIRA, Marili Moreira da Silva. **Tornar-se professor em uma escola confessional: Um estudo sobre a constituição identitária na perspectiva da dimensão da espiritualidade.** São Paulo: 2009. Disponível em: <<file:///C:/Users/sange/Downloads/Marili%20Moreira%20da%20Silva%20Vieira.pdf>>. Acesso em: Set. 2022.

WAGNER, Adriana; CARPENEDO, Caroline; MELO, Lúcia Petrucci de; SILVEIRA, Paula Grazziotin. **Estratégias de comunicação familiar: a perspectiva dos filhos adolescentes.** Psicologia: Reflexão e Crítica, 18(2), pp.277-282. Rio Grande do Sul: 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/prc/a/H3Y4XwDYY7gGKdSjctv9mdJ/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: Set. 2022.

WERNECK, Guilherme Loureiro e CARVALHO, Marília Sá. **A pandemia de COVID-19 no Brasil: crônica de uma crise sanitária anunciada.** Cadernos de Saúde Pública [online]. v. 36, n. 5. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-311X00068820>>. Acesso em: Out. 2021.

**APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE PESQUISA - QUESTIONÁRIO**  
**Questionário para a pesquisa: "Identities e essências em crise: Reflexos da pandemia em jovens egressas do Ensino Médio"**

(Link para acessar ao questionário: <https://forms.gle/HQH1fkvteGQwUzpd9>)

*Olá querida egressa!*

*Como você está?*

*Conforme nos falamos por e-mail, este é um questionário que gostaria que você preenchesse caso tenha o interesse em contribuir com minha pesquisa. Quero que você se sinta bem à vontade para preencher as perguntas. Todos os seus dados pessoais serão preservados.*

*Ao final do questionário, você poderá responder sobre sua escolha em participar ou não da continuidade da pesquisa, que envolve a participação em uma entrevista individual e mais dois encontros em grupos focais para conversarmos sobre a temática da identidade.*

*Muito obrigada, desde já, por sua preciosa colaboração!*

*Estou à disposição para quaisquer dúvidas e esclarecimentos.*

*Atenciosamente,*

*Jéssica Santos*

Data de Nascimento: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Ano de término do Ensino Médio:

2019  2020  2021

Realizou o ENEM?  Sim  Não

Caso sua resposta anterior tenha sido afirmativa, em qual ano realizou o ENEM?

2019  2020  2021

Fez algum vestibular?  Sim  Não

Caso sua resposta anterior tenha sido afirmativa, em qual ano prestou o vestibular?

2019  2020  2021

Foi aprovada em alguma instituição universitária?  Sim  Não

Caso sua resposta anterior tenha sido afirmativa, em qual ano?

2019  2020  2021

Está matriculada em alguma faculdade?  Sim  Não

Está trabalhando ou estagiando?  Sim  Não

Gostaria de participar da continuidade da pesquisa “Identities e essências em crise: Reflexos da pandemia em jovens egressas do Ensino Médio”, na entrevista individual e dois encontros de grupos focais? ( ) Sim ( ) Não

Por fim, você poderia me indicar uma mulher, de uma geração diferente da sua, que seja uma referência de identidade feminina pra você e que pudesse também participar da pesquisa? Coloque, por gentileza, o nome, e-mail ou número para contato.

*Muito obrigada por responder a esse questionário!*

## APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE PESQUISA – ROTEIRO DE ENTREVISTA

### Roteiro para Entrevista

#### Dados de Identificação

Rapport : *“Hoje vamos conversar um pouco sobre seu desenvolvimento como pessoa. E, para começar a falar disso, gostaria de traçar com você uma “linha do tempo”. Vamos lá?”*

#### Sobre você...

- Sobre a sua infância: que lembranças você possui que poderiam me contar sobre quem você era quando criança?
- Quais eram suas principais características (internas e externas)? Como os amigos a chamavam? O que gostava de fazer? Quais eram as brincadeiras preferidas?
- O que você sonhava em ser quando crescesse?
- E quem era você quando adolescente?

#### Sobre Identidade...

- O que, para você, significa a palavra identidade?
- Você acha importante saber definir sua própria identidade?
- Ao longo da sua recente adolescência, percebeu algum tipo de crise em relação à sua própria identidade?

#### Ambientes e conexões

- O que você poderia me dizer sobre seu relacionamento com sua família?
- Você acha que sua família influenciou na construção de quem você é hoje?
- Sobre suas amigas, você acredita que elas trouxeram impacto em quem você é hoje? De que forma?
- Como você era conhecida na escola em que estudou?
- Como eram seus relacionamentos na escola?
- Você acha que a escola em que estudou influenciou na construção de sua identidade? De que forma?
- Como foi a experiência de escolha por um curso universitário?
- Quais expectativas você tem (tinha) sobre como seria estar em um **campus** universitário?

- Você está cursando alguma universidade? Se sim, como tem sido sua experiência nesse tempo?
- Poderia descrever características importante de sua geração?
- De que forma essas características que você descreveu influenciam na formação da identidade de alguém?
- Você considera importante ter referências para a construção de sua própria identidade?
- O que, para você, é ser mulher?
- Você tem pessoas que considera como referências para a formação de sua identidade feminina?

### Impactos da pandemia...

- Quais expectativas você tinha para 2020?
- Como foi para você vivenciar esse tempo de pandemia dentro dessa transição da adolescência para a vida adulta?
- Quais experiências você acredita que trouxeram impacto em sua identidade nessa pandemia?
- Quais são seus sonhos e planos daqui para frente?
- O que você entende como seu propósito de vida?
- Hoje, como você responderia a pergunta: “Quem é você?”

## APÊNDICE C – INSTRUMENTO DE PESQUISA – ROTEIROS DOS GRUPOS FOCAIS

### Roteiro do Encontro I – Jovens egressas

*Rapport: Agradecimento pela participação; explicitação sobre o motivo do encontro (porque utilizar um grupo focal); consentimento sobre a gravação do encontro e devolutiva dos resultados; apresentação dos participantes.*

- Aproveitando que acabamos de nos apresentar, o que dos seus discursos vocês diriam que tem a ver com definição de suas identidades pessoais?
- O que vocês acreditam que influencia na construção de nossa própria identidade?
- Como foi, para vocês, a transição da adolescência para a vida adulta?
- Entre crises e resoluções, como as questões identitárias da adolescência aconteceram para vocês?
- E como foi vivenciar essa importante transição da vida em meio à pandemia?
- Quais impactos sentiram ao longo desse tempo em vocês mesmas?
- Qual foi a importância da escola/faculdade nesse processo?
- Qual foi a importância da sua família e amigos nesse processo?
- O que, para vocês, significa a palavra “referencial”?
- Por que vocês escolheram aquelas mulheres citadas no questionário como referenciais para sua vida, para quem você quer ser?
- Para finalizarmos esse tempo, poderiam responder à pergunta que não quer calar: “Quem é você?”?

## **Roteiro do Encontro II – Referências femininas escolhidos pelas jovens egressas**

*Rapport: Agradecimento pela participação; explicitação sobre o motivo do encontro (porque utilizar um grupo focal); consentimento sobre a gravação do encontro e devolutiva dos resultados; apresentação dos participantes.*

- Aproveitando que acabamos de nos apresentar, o que do seu discurso você diria que tem a ver com definição de sua identidade pessoal?
- O que vocês acreditam que influencia na construção de nossa própria identidade?
- Como foi, para vocês, a transição da adolescência para a vida adulta?
- Entre crises e resoluções, como as questões identitárias da adolescência aconteceram para vocês?
- Qual foi a importância da escola nesse processo?
- Qual foi a importância da sua família e amigos nesse processo?
- O que, para vocês, significa a palavra “referencial”?
- Por que acreditam que as egressas do Ensino Médio as escolheram como um referencial?
- Como você se relaciona com jovens mulheres de uma geração diferente da sua?
- Acreditam que é importante ter referenciais para a formação identitária?
- E para suas próprias construções identitárias, quais foram os referenciais nesse processo de desenvolvimento?
- Para finalizarmos esse tempo, poderiam responder à pergunta que não quer calar: “Quem é você?”?

### **Roteiro do Encontro III – Jovens egressas e referenciais femininos**

- Quais eram as expectativas de vocês para o ano de 2020?
- Como foi para vocês vivenciar esse tempo de pandemia?
- Que impactos perceberam em vocês mesmas ao longo desse tempo?
- Qual foi a importância de suas vivências da adolescência na constituição de quem vocês são hoje?
- Consideram ser importante falarmos sobre identidade pessoal nos tempos fluídos de hoje em dia? Por quê?
- Vocês acreditam que entender sobre o sentido da vida está relacionado com nossa identidade? De que forma?
- Considera ser importante ter estruturas de referências sólidas e não fluidas para responder a pergunta sobre quem somos?

## ANEXO A - TERMO DE ANUÊNCIA DE INSTITUIÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_, na qualidade de responsável pelo Colégio Inspire, autorizo a realização da pesquisa intitulada **“Identidade e essências em crise: reflexos da pandemia em jovens egressas do Ensino Médio”** a ser conduzida sob a responsabilidade da pesquisadora \_\_\_\_\_; com o objetivo de investigar os impactos da pandemia Covid-19 na formação identitária de jovens egressas do Ensino Médio; perceber quais possíveis ruídos surgiram na constituição da identidade pessoal das jovens egressas em estudo diante do cenário da pandemia; identificar as experiências e elementos que influenciam na formação da identidade feminina nas mulheres em estudo; identificar de que maneira as influências familiares e relacionais externas impactaram na formação das identidades pessoais das participantes; compreender as diferenças entre a construção identitária de jovens egressas em período pandêmico e mulheres de uma geração diferente que lhe são referenciais.

DECLARO ciência de que esta instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e que apresenta infraestrutura necessária para a realização do referido estudo, tanto nos aspectos do compartilhamento de dados de alunas egressas que participarão da pesquisa, como também de infraestrutura que garanta o cumprimento de todos os protocolos de biossegurança, resguardando tanto a pesquisadora como as participantes da pesquisa. Sobre os protocolos de biossegurança, serão oferecidos: aferidor de temperatura e oxímetro na entrada no prédio; tapete sanitizante e esborrifador com álcool 70% para higienização dos sapatos e itens como bolsas e mochilas das participantes; salas bem ventiladas (as janelas ficarão abertas ao longo das entrevistas e grupos focais); espaço apropriado e amplo para que as cadeiras fiquem espaçadas, com 1,5m de distância, para a realização dos grupos focais e da entrevista individual; esborrifadores com álcool 70% para higienização do espaço e mobília entre as entrevistas individuais; *dispensers* de álcool em gel (ou espuma) em todo o prédio e salas que serão utilizadas; banheiros equipados com álcool em gel e com espaçamento entre as cabines.

Assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada nessa instituição, no período de 02/01/2022 a 31/01/2022.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos da Resolução CNS nº 510/16 e suas complementares, comprometendo-se a mesma a utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos,

mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Esta declaração é válida apenas no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética da Universidade de Taubaté - CEP/UNITAU para a referida pesquisa.

**São José dos Campos, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021**

---

**Assinatura**

Diretora Administrativa do Colégio

## **ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

O Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa “Identidades e essências em crise: um estudo com jovens egressas do Ensino Médio”, sob a responsabilidade da pesquisadora Jéssica Angélica dos Santos. Nesta pesquisa pretendemos investigar os impactos da pandemia Covid-19 na formação identitária de jovens egressas do Ensino Médio, por meio de uma investigação qualitativa e fenomenológica, que acontecerá por meio do preenchimento de um questionário individual, uma entrevista semidirigida individual e participação em três grupos focais para conversarmos sobre a temática da pesquisa com outras mulheres, sendo: um grupo focal com as jovens egressas; um grupo focal com as mulheres de referência apontadas pelas jovens egressas; e um grupo focal com as jovens egressas e mulheres de referência.

Há benefícios e riscos decorrentes de sua participação na pesquisa. Se você aceitar participar dessa pesquisa, estará contribuindo com o avanço das reflexões a respeito da temática da constituição identitária, tanto dentro do cenário pandêmico atual, como também para estudos posteriores em diferentes áreas, dado o caráter interdisciplinar proposto nesse projeto. Além disso, os participantes serão beneficiados com uma reflexão positiva a respeito de sua própria identidade, em um ambiente seguro, de forma a contribuir não apenas com sua formação enquanto pessoa, mas também com a construção de conhecimento dentro da área. A pesquisa aqui proposta prevê riscos mínimos, uma vez que pode haver certo desconforto ou insegurança diante alguma pergunta ou mesmo quando lhe for pedida alguma informação pessoal por parte da pesquisadora durante a entrevista ou grupo focal. Contudo, para evitar que você sofra qualquer tipo de dano tendo em vista os possíveis riscos gerados pela presente pesquisa, fica garantido as participantes os direitos de anonimato bem como da liberdade de deixar de responder a qualquer pergunta que acredite por bem assim proceder. Além disso, caso deseje, fica garantido às participantes abandonar a pesquisa a qualquer momento, bem como também a solicitação para que sejam ocultados da pesquisa quaisquer dados fornecidos durante a coleta. Caso haja algum dano ao participante será garantido ao mesmo procedimentos que visem à reparação e o direito à indenização.

Para participar deste estudo o Sr.(a) não terá nenhum custo e nem receberá qualquer vantagem financeira. Contudo, fica aqui garantido o direito de ressarcimento, por depósito bancário, no caso de ter qualquer tipo de gasto decorrente da sua participação na pesquisa. O Sr.(a) receberá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para recusar-se a participar e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou

modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O(A) Sr.(a) não será identificado em nenhuma fase da pesquisa e nem em publicação que possa resultar. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao senhor(a). Para qualquer outra informação o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com o pesquisador pelo telefone (12) 99649-2566 (inclusive ligações à cobrar) ou pelo e-mail [sjessicaangelica@gmail.com](mailto:sjessicaangelica@gmail.com).

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, o(a) Sr.(a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3635-1233, e-mail: cep@unitau.br

O pesquisador responsável declara que a pesquisa segue a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que determina diretrizes éticas específicas para as ciências humanas e sociais.

Rubricas:

Pesquisador responsável \_\_\_\_\_

Participante \_\_\_\_\_

### **Consentimento pós-informação**

Eu, \_\_\_\_\_, portador do documento de identidade \_\_\_\_\_ fui informado(a) dos objetivos da pesquisa “Identidades e essências em crise: um estudo com jovens egressas do Ensino Médio”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei

solicitar novas informações sobre a pesquisa e me retirar da mesma sem prejuízo ou penalidade. Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

\_\_\_\_\_

Assinatura do participante

### **ANEXO C - TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL**

Eu, Jéssica Angélica dos Santos, pesquisador responsável pelo projeto de pesquisa intitulado **“Identidades e essências em crise: Reflexos da pandemia em jovens egressas do Ensino Médio”**, comprometo-me dar início a este projeto somente após a aprovação do Sistema CEP/CONEP (em atendimento ao Artigo 28 parágrafo I da Resolução 510/16).

Em relação à coleta de dados, eu pesquisador responsável, asseguro que o caráter de anonimato dos participantes desta pesquisa será mantido e que as suas identidades serão protegidas.

Mantereí um registro de inclusão dos participantes de maneira sigilosa, contendo códigos, nomes e endereços para uso próprio.

Os Termos assinados pelos participantes serão mantidos em confiabilidade estrita, juntos em um único arquivo, físico ou digital, sob minha guarda e responsabilidade por um período mínimo de 05 anos.

Asseguro que os participantes desta pesquisa receberão uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Termo Institucional.

Comprometo-me apresentar o relatório final da pesquisa e os resultados obtidos, quando do seu término ao Comitê de Ética - CEP/UNITAU, via Plataforma Brasil como notificação.

O sistema CEP-CONEP poderá solicitar documentos adicionais referentes ao desenvolvimento do projeto a qualquer momento.

Estou ciente que, de acordo com a Norma Operacional 001/2013 MS/CNS 2.2 item E, se o Parecer for de pendência, terei o prazo de 30 (trinta) dias, contados a partir da emissão na Plataforma Brasil, para atendê-la. Decorrido este prazo, o CEP terá 30 (trinta) dias para emitir o parecer final, aprovando ou reprovando o protocolo.

Taubaté, 01 de novembro de 2021.

---

**Nome e assinatura do Pesquisador Responsável**