

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
ADMINISTRAÇÃO**

GABRIELA CARDOSO SÁ

**ANÁLISE DOS IMPACTOS DA DISCIPLINA PROJETO DE VIDA: UM ESTUDO
COM UNIVERSITÁRIOS**

São Cristóvão

2024

GABRIELA CARDOSO SÁ

**ANÁLISE DOS IMPACTOS DA DISCIPLINA PROJETO DE VIDA: UM ESTUDO
COM UNIVERSITÁRIOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Administração, com orientação do Prof. Dr. Jefferson David Araújo Sales e coorientação do Prof. Dr. Roberto Brasileiro Paixão.

São Cristóvão
2024

GABRIELA CARDOSO SÁ

**ANÁLISE DOS IMPACTOS DA DISCIPLINA PROJETO DE VIDA: UM ESTUDO COM
UNIVERSITÁRIOS**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da
Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para obtenção do título de Mestra
em Administração.**

Aprovada em: _____/_____/_____

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Jefferson David Araújo Sales (orientador)

Prof. Dr. Roberto Brasileiro Paixão (coorientador)

Profa. Dra. Manuela Ramos da Silva (Examinador interno)

Prof. Dr. Jairo de Carvalho Guimarães (Examinador externo)

PPGPP/UFPI



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE - UFS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO
Ata de Defesa de Dissertação

Mestranda: Gabriela Cardoso Sá

Título da dissertação: ANÁLISE DA DISCIPLINA PROJETO DE VIDA: UM ESTUDO COM UNIVERSITÁRIOS.

Data e horário da defesa: 29 de agosto de 2024 às 15:00h

Examinadores

- Prof. Dr. Jefferson David Araujo Sales (Presidente - Orientador)
- Prof. Dr. Roberto Brasileiro Paixão (Co-Orientador)
- Profa. Dra. Manuela Ramos da Silva (Examinador Interno)
- Prof. Dr. Jairo de Carvalho Guimarães (Examinador Externo ao Programa)

Parecer: Depois de avaliarmos a dissertação e realizados os ritos acadêmicos da defesa, em que a candidata apresentou em sessão pública seu trabalho de pesquisa e respondeu aos nossos questionamentos, atribuímos, em sessão privada, o seguinte conceito:

Aprovado (a)

Reprovado (a)

No prazo de 30 dias seguidos a candidata deverá entregar a versão da dissertação com as contribuições da banca incorporadas ao texto.

Documento assinado digitalmente
 JEFFERSON DAVID ARAUJO SALES
Data: 30/08/2024 13:41:25-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

São Cristóvão, 29 de agosto de 2024.

Prof. Dr. Jefferson David Araujo Sales
(Presidente - Orientador)
Participação à distância por videoconferência

Documento assinado digitalmente
 ROBERTO BRAZILEIRO PAIXAO
Data: 30/08/2024 13:57:04-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Roberto Brasileiro Paixão
(Co-Orientador)
Participação à distância por videoconferência

Documento assinado digitalmente
 MANUELA RAMOS DA SILVA
Data: 30/08/2024 15:02:05-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Manuela Ramos da Silva
(Examinador Interno)
Participação à distância por videoconferência

Documento assinado digitalmente
 JAIRO DE CARVALHO GUIMARAES
Data: 30/08/2024 14:50:03-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Jairo de Carvalho Guimarães
(Examinador Externo ao Programa)
Participação à distância por videoconferência

Documento assinado digitalmente
 GABRIELA CARDOSO SA
Data: 30/08/2024 13:51:08-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Gabriela Cardoso Sá (Discente)
Participação à distância por videoconferência

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

S111a Sá, Gabriela Cardoso
Análise dos impactos da disciplina Projeto de Vida : um estudo com universitários / Gabriela Cardoso Sá ; orientador Jefferson David Araújo Sales. – São Cristóvão, SE, 2024.
69 f. : il.

Dissertação (mestrado em Administração) – Universidade Federal de Sergipe, 2024.

1. Administração – Estudo ensino. 2. Ensino superior – Finalidades e objetivos. 3. Avaliação educacional. 4. Estudantes universitários – Avaliação. 5. Motivação na educação – Pesquisa. 6. Intenção – Pesquisa. I. Sales, Jefferson David Araújo, orient. II. Título.

CDU 658:005.321:378(813.7)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, que me permitiu ter forças e saúde para chegar até aqui, secundamente a Jeff, que acreditou em mim desde o início e não desistiu mesmo diante das dificuldades pela minha transição de carreira e estado. A Roberto por tanta atenção, paciência e cuidado diante do projeto e das minhas limitações acerca dos métodos quantitativos, sem vocês eu não seria capaz de concluir.

A minha mãe que me incentivou a ingressar no mestrado e sempre acreditou no meu potencial, me fazendo ser melhor a cada dia. Aos amigos que fiz no curso, vocês foram essenciais durante a caminhada, sou grata por ter conhecido vocês. Aos amigos de longa data e àqueles que compartilham da jornada para a docência, gratidão por todo apoio e por não me deixarem desistir, vocês são inspiradores.

Aos professores do programa e do departamento, minha eterna gratidão pela confiança depositada em mim durante esses anos e por todo apoio diante das dificuldades superadas ao longo da jornada. Aos parceiros de trabalho do Mercado Livre, agradeço a vocês com todo meu coração pela compreensão diante da minha ausência nos momentos em que precisava me dedicar as atividades do mestrado.

A todos que fazem parte do projeto da FAPITEC, obrigada por toda contribuição e por todo apoio até aqui, vocês fizeram a diferença.

RESUMO

Esta dissertação se propôs a analisar a disciplina Projeto de Vida por meio da consulta a universitários, verificando a diferença entre aqueles que cursaram e os que não cursaram a disciplina no ensino médio público. Utilizou-se de duas variáveis por meio de análise estatística descritiva, em termos de propósito (Malin et al., 2017) e em termos de determinação e perseverança (Duckworth; Quinn, 2009). A amostra foi composta por 151 estudantes da Universidade Federal de Sergipe, sendo que deste total 89 participaram da disciplina em tela, enquanto 62 participantes do presente estudo não conheceram a disciplina. Os dados foram coletados via Google Forms e analisados por meio do *software* SPSS. A variável “propósito” seguiu o mesmo modelo utilizado por (Malin et al., 2017) em sua análise. Já para a variável “determinação e perseverança”, foi necessário a análise fatorial exploratória prévia para seguir com os testes estatísticos selecionados. Os resultados mostraram que os alunos que cursaram a disciplina apresentaram médias ligeiramente superiores em ambas as variáveis em comparação aos que não participaram, porém, tais diferenças não foram estatisticamente significativas. Especificamente, as médias foram de 3,90% para propósito, 3,50% para Perseverança Consistente e, e 3,25% para Perseverança Inconstante nos participantes da disciplina, contra 3,68%, 3,49%, e 3,04% respectivamente, nos não participantes. O teste de Mann-Whitney revelou p-valores superiores a 0,05, indicando que as diferenças observadas não podem ser atribuídas à participação na disciplina. A pesquisa concluiu que, embora a disciplina tenha mostrado tendência de influenciar positivamente os estudantes, não houve evidência estatística para afirmar que essa influência seja significativa. Os achados ressaltam a necessidade de futuras pesquisas com amostras maiores e metodologias variadas para explorar de forma mais profunda as implicações desse tipo de intervenção educacional no desenvolvimento pessoal e acadêmico dos alunos.

Palavras-chave: Educação. Projeto de Vida. Universitários. Propósito. Determinação.

ABSTRACT

This dissertation set out to analyze the subject of Life Project by consulting university students, verifying the difference between those who took and those who did not take the subject in public high school. It used two variables through descriptive statistical analysis, in terms of purpose (Malin et al., 2017) and in terms of determination and perseverance (Duckworth; Quinn, 2009). The sample consisted of 151 students from the Federal University of Sergipe, 89 of whom had taken part in the course in question, while 62 participants in this study did not know about the course. The data was collected via Google Forms and analyzed using SPSS *software*. The “purpose” variable followed the same model used by (Malin et al., 2017) in their analysis. As for the “determination and perseverance” variable, prior exploratory factor analysis was required in order to proceed with the selected statistical tests. The results showed that the students who took the course had slightly higher averages in both variables compared to those who did not, but these differences were not statistically significant. Specifically, the averages were 3.90% for purpose, 3.50% for Consistent Perseverance and 3.25% for Inconstant Perseverance in the course participants, compared to 3.68%, 3.49% and 3.04% respectively in the non-participants. The Mann-Whitney test revealed p-values greater than 0.05, indicating that the differences observed cannot be attributed to participation in the course. The research concluded that although the course had a tendency to positively influence students, there was no statistical evidence to affirm that this influence was significant. The findings highlight the need for future research with larger samples and varied methodologies to explore in greater depth the implications of this type of educational intervention on students' personal and academic development.

Keywords: Education. Life Project. University students. Purpose. Determination.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Variável de análise – Propósito	31
Quadro 2: Variável de análise– Determinação e Perseverança	33

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Participação na disciplina	36
Tabela 2: Estatística descritiva por Idade	37
Tabela 3: Estatística Descritiva de Propósito	37
Tabela 4: Tabela cruzada participação x propósito	39
Tabela 5: <i>Rankings</i> para variável propósito	40
Tabela 6: Teste de Mann-Whitney para a variável propósito	41
Tabela 7: KMO e Teste de Bartlett	42
Tabela 8: Matriz de Fatores Rotacionados	43
Tabela 9: Variância total explicada	45
Tabela 10: Estatística Descritiva por fatores	46
Tabela 11: Tabela cruzada participação x perseverança consistente e perseverança inconstante	50
Tabela 12: <i>Rankings</i> para variável perseverança consistente	51
Tabela 13: <i>Rankings</i> para variável perseverança inconstante	52
Tabela 14: Teste de Mann-Whitney para a variável perseverança consistente	53
Tabela 15: Teste de Mann-Whitney para a variável perseverança inconstante	54

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Diagrama conceitual	16
Figura 2: Diagrama operacional de pesquisa.....	26
Figura 3: Classificação da pesquisa.....	27
Figura 4: Desenho da pesquisa	29

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: <i>Boxplot</i> de propósito	38
Gráfico 02: <i>Boxplot</i> da Perseverança Consistente	47
Gráfico 03: <i>Boxplot</i> da Perseverança Inconstante	48

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 OBJETIVOS	14
1.2 JUSTIFICATIVA	14
2 REFERENCIAL TEÓRICO	16
2.1 O ENSINO MÉDIO	16
2.2 PROJETO DE VIDA	18
2.2.1 PROPÓSITO	20
2.2.2 DETERMINAÇÃO E PERSEVERANÇA	23
2.3 DIAGRAMA OPERACIONAL DA PESQUISA	25
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	27
3.1 INSTRUMENTO DA PESQUISA	29
3.2 DESENHO DA PESQUISA	29
3.3 OPERACIONALIZAÇÃO DA VARIÁVEL PROPÓSITO	29
3.4 OPERACIONALIZAÇÃO DA VARIÁVEL DETERMINAÇÃO E PERSEVERANÇA	31
3.5 COLETA DE DADOS E AMOSTRA	33
3.6 TÉCNICA DE ANÁLISE	34
4 ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS	36
4.1 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA	36
4.2 PROPÓSITO	37
4.3 DETERMINAÇÃO E PERSEVERANÇA	42
5 CONCLUSÃO	56
5.1 RESPONDENDO OS OBJETIVOS DA PESQUISA	56
5.2 LIMITAÇÕES DA PESQUISA	57
5.3 SUGESTÕES PARA TRABALHOS FUTUROS	58
5.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	59
REFERÊNCIAS	60
APÊNDICE	64
ANEXO	69

INTRODUÇÃO

A busca por resultados educacionais novos e diferentes tem sido destacada desde o passado, como indicado por Huberman (1973) e Garcia (1995) implicando nas modificações de elementos no ambiente escolar, incluindo as práticas pedagógicas, os processos administrativos e a estrutura geral do sistema educacional (Hargreaves; Earl; Ryan, 1996). A forma como os estudantes aprendem mudou, exigindo uma adaptação no processo de ensino que leve em consideração diferentes estímulos e formas de interação (Fullan, 2002).

Nesse sentido, Júnior et al. (2023) reforça a necessidade do emprego de metodologias ativas, recursos tecnológicos e estratégias diversas que promovam a engajamento, interação, reflexão e criatividade dos estudantes. As metodologias ativas são aquelas que colocam o aluno como protagonista de seu próprio processo de aprendizagem, encorajando-o a buscar, investigar, solucionar problemas e construir conhecimento de maneira colaborativa e autônoma. Algumas exemplificações de abordagens participativas são aprendizagem baseada em problemas, a aprendizagem baseada em projetos, a sala de aula invertida e a *gamificação*.

Nesse cenário, destaca-se a construção de projetos de vida, que surge como uma nova temática, adicionada em forma de disciplina, do ensino médio, buscando ampliar o papel da escola na formação do futuro cidadão. Os projetos de vida têm origem na ideia de dar um significado concreto à vida, estabelecendo metas e propósitos que direcionem as ações dos indivíduos (Frankl, 1991; Damon, 2009).

O conceito de Projeto de Vida que embasa esta pesquisa envolve as ambições e desejos de conquistas que se direcionam para o futuro, como uma antecipação de eventos, cujas bases são construídas na interação entre o indivíduo e o mundo. Dessa forma, o Projeto de Vida é formado por um conjunto de elementos que estruturam a esfera psicossocial (Nascimento, 2013).

Além de ter a característica de ser de longo prazo, o propósito de vida na adolescência é considerado uma intenção de alcançar objetivos que satisfazem o próprio indivíduo, mas que também possuem consequência para o mundo para além do indivíduo (Malin, et al., 2017). Em outras palavras, o propósito envolve algo que vai além de satisfazer os próprios objetivos individuais, possui consequência para além da própria pessoa.

O propósito pode ser considerado uma aspiração de ordem maior que faz com que os indivíduos organizem seus objetivos, direcionem seus comportamentos e tenham um senso de direção na vida. A identidade do adolescente engloba seus valores, crenças, objetivos e papéis sociais que descrevem quem ele é, enquanto o propósito alinha esta identidade com as

necessidades do mundo através de objetivos significativos e que transcendem o próprio indivíduo (Malin, *et. al.*, 2019).

O propósito de vida possui associação com muitos outros conceitos relacionados aos indivíduos, como caráter moral, bem-estar, gratidão, compaixão e determinação e perseverança (em inglês, GRIT). Pessoas com determinação e perseverança se dirigem a objetivos distantes e persistem mesmo em casos de dificuldades, desafios, fracassos e muito esforço (Malin, *et. al.*, 2017).

Diante das pressões e desafios da vida moderna, é essencial que os indivíduos busquem respostas que vão além dos problemas operacionais imediatos e se questionem sobre o propósito de estar vivo (Da Rocha, 2015). Em essência, o propósito se refere ao que é importante para além dos indivíduos e é uma fonte poderosa de motivação (Duckworth, 2016).

A determinação e a perseverança são características importantes em adolescentes, pois ajudam a mantê-los focados em objetivos de longo prazo, evitando, por exemplo, o abandono escolar. A garra, definida como uma grande força de vontade, determinação, disposição, entusiasmo e persistência, também desempenha um papel crucial na busca de objetivos de longo prazo (Duckworth, 2016).

No contexto das políticas públicas educacionais, é fundamental considerar a implementação de políticas efetivas para o ensino médio, levando em conta as diversas necessidades sociais e culturais da população brasileira. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) promove uma abordagem sistêmica, buscando a articulação entre as políticas educacionais e a coordenação entre os diferentes níveis de ensino (Simões, 2011). No entanto, conforme Nascimento (2013), as políticas públicas ainda são limitadas quando se trata do desenvolvimento acadêmico e das habilidades de vida dos adolescentes.

Todavia, as políticas públicas ainda enfrentam desafios persistentes no ensino médio. Nesse contexto, a disciplina de Projeto de Vida pode desempenhar um papel central na formação dos alunos, mas sua implementação apresenta desafios, na seara da compreensão do impacto da disciplina nos alunos (Mazzardo, 2018).

Ao jogar luz ao objeto em questão, emerge o seguinte problema de pesquisa: Que impactos podem ser aferidos entre os universitários que cursaram e os que não cursaram a disciplina Projeto de Vida enquanto estudantes do ensino médio?

Nesse cenário, este estudo busca contribuir para o melhor entendimento a respeito da disciplina Projeto de Vida. Para tanto, esta pesquisa está dividida em cinco capítulos: esta Introdução; o Referencial Teórico; os Procedimentos Metodológicos; os Resultados e a Conclusão.

1.1 OBJETIVOS

A presente pesquisa tem como objetivo geral analisar, entre os universitários da Universidade Federal de Sergipe que cursaram e os que não cursaram, os efeitos decorrentes da disciplina Projeto de Vida enquanto estudantes do ensino médio público. Tem-se ainda, os seguintes objetivos específicos:

- Avaliar a diferença entre alunos que cursaram e não cursaram a disciplina Projeto de Vida em termos de propósito (Malin et al., 2017);
- Aferir a diferença entre alunos que cursaram e não cursaram a disciplina Projeto de Vida em termos de determinação e perseverança (Duckworth e Quinn, 2009);

1.2 JUSTIFICATIVA

A análise da influência da disciplina Projeto de Vida sob a ótica dos universitários que cursaram ou não a disciplina é de grande relevância, pois permite compreender como essa abordagem pedagógica influencia a formação dos estudantes, sua visão de futuro e o desenvolvimento de competências essenciais para a vida adulta.

Primeiramente, a disciplina Projeto de Vida busca promover uma reflexão sobre o sentido da vida e a construção de metas e objetivos pessoais, levando os alunos a refletirem sobre seu propósito e a planejarem seu futuro de forma consciente. Essa abordagem vai além do ensino tradicional, pois engloba aspectos como autoconhecimento, habilidades socioemocionais, tomada de decisões e responsabilidade, preparando os jovens para os desafios do mundo contemporâneo.

Outro ponto importante é a promoção da equidade educacional. Ao oferecer a disciplina Projeto de Vida nas escolas públicas, busca-se proporcionar a todos os estudantes, independentemente de sua origem socioeconômica, acesso a uma educação que vá além dos conteúdos curriculares tradicionais. Essa oportunidade de reflexão e planejamento pode contribuir para diminuir as desigualdades sociais, permitindo que os jovens tenham a chance de sonhar e construir um futuro melhor.

É fato consolidado que as políticas públicas voltadas para a educação, e todas as suas vertentes, têm forte impacto na melhoria do futuro dos jovens, seja em suas vidas particulares

ou profissionais. Acima de tudo, as políticas públicas devem vislumbrar como resultado a formação do cidadão capaz de encarar a realidade que se apresenta.

Sendo assim, a análise dos impactos da disciplina Projeto de Vida nas escolas públicas sergipanas também contribui para o aprimoramento das políticas educacionais. Ao compreender como essa inovação pedagógica tem sido implementada e quais resultados tem alcançado, é possível identificar boas práticas, desafios e possíveis ajustes necessários para promover uma educação mais efetiva e alinhada com as demandas e necessidades dos alunos.

Em suma, a análise da disciplina Projeto de Vida no Ensino Médio de escolas públicas sergipanas é justificada pela importância de compreender como a inclusão da disciplina tem contribuído para a formação dos estudantes e de que forma o Estado deve fornecer e direcionar recursos acerca dessa temática. Sendo assim, a pesquisa visa contribuir para uma melhor compreensão da temática, em vista dos resultados que podem fornecer *insights* para ampliação de pesquisas futuras.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo trata de apresentar as teorias centrais que fundamentam esta pesquisa. Por conseguinte, estas são apresentadas a seguir.

Dessa forma, aborda a exposição dos elementos conceituais que embasam a investigação. Conforme revelado pela Figura 1, tem-se como ponto de partida o progresso no âmbito da disciplina projeto de vida no ensino médio das escolas públicas de Sergipe. Também são levados em conta como elementos constituintes desse processo, o propósito, a determinação e a perseverança dos jovens estudantes.

Figura 1 – Diagrama conceitual



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

2.1 O ENSINO MÉDIO

O desenvolvimento de ações e programas do Governo Federal, juntamente com a reorganização do Ministério da Educação (MEC), criou um cenário de possibilidades que devem ser consideradas para a implementação de uma política pública nacional efetiva para o ensino médio, comprometida com as diversas necessidades sociais e culturais da população brasileira. Essa nova conjuntura representa uma oportunidade histórica para reduzir a desigualdade educacional, uma vez que a educação foi colocada como uma prioridade na agenda do Governo Federal (Simões, 2011).

Segundo o autor supracitado, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) possibilita uma reflexão sobre as políticas públicas na área da educação e fortalece a articulação de programas e ações governamentais na área educacional. Sua abordagem sistêmica implica não apenas compreender o ciclo educacional como um todo, mas também promover a articulação entre as políticas voltadas para cada nível, etapa ou modalidade de ensino, bem como a coordenação entre os instrumentos de política pública. Ter uma visão sistêmica significa reconhecer as conexões intrínsecas entre a educação básica, a educação superior e a educação tecnológica, e a partir dessas conexões, implementar políticas educacionais que se fortaleçam mutuamente.

Em 2017, o governo brasileiro aprovou a Lei 13.415, que reformulou o Ensino Médio. Essa reforma visava tornar o currículo mais flexível e alinhado com as necessidades e interesses dos estudantes, além de preparar melhor os alunos para o mercado de trabalho e para o ensino superior. As principais mudanças incluíram:

- **Flexibilização Curricular:** Os alunos têm a oportunidade de escolher parte das disciplinas que desejam cursar, optando por itinerários formativos que são divididos em cinco áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional.
- **Aumento da Carga Horária:** A carga horária mínima anual foi ampliada, com a meta de atingir 1.400 horas anuais até 2022.
- **Integração de Áreas do Conhecimento:** Em vez de disciplinas isoladas, o currículo é organizado em áreas do conhecimento, permitindo uma abordagem mais integrada e interdisciplinar (Brasil, 2017).

As mudanças introduzidas pela referida Lei refletem uma tentativa de modernizar o sistema educacional brasileiro, oferecendo aos estudantes uma maior autonomia na construção de seus trajetos acadêmicos. Essa flexibilidade busca promover um ensino mais alinhado com as realidades e aspirações dos alunos, preparando-os de maneira mais eficaz para os desafios futuros. Em escolas de tempo integral, a disciplina “Projeto de Vida” já existia mesmo antes da reforma do novo ensino médio aprovada na Lei 13.415/17.

De acordo as mudanças promovidas, por meio da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, os alunos, com o auxílio dos educadores, durante o desenvolvimento de seus planos de vida, terão a oportunidade de estabelecer as direções de sua formação, de acordo com seus interesses e demandas individuais.

Nesse sentido, O Projeto de Vida é um componente curricular do Ensino Médio. De acordo com a Lei n.º 13.415/2017, que estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional, em seu artigo 3º § 7º: “Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu Projeto de Vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais”.

A BNCC também contempla o Projeto de Vida entre as suas 10 competências gerais, que devem ser trabalhadas em todas as etapas da educação, até o Ensino Médio. A competência de número 6, “Trabalho e Projeto de Vida”, prega: “Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais, apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender

as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu Projeto de Vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade” (Brasil, 2017).

O objetivo central da disciplina é promover o protagonismo e autonomia do aluno em suas escolhas, com ênfase na formação integral. Essa imersão interna oferece recursos, tanto teóricos quanto práticos, para decisões e planejamentos mais conscientes em relação ao futuro. Além disso, o Projeto de Vida busca proporcionar vivências que permitam aprender sobre a realidade e os desafios contemporâneos (sociais, econômicos e ambientais), bem como tomar decisões éticas e fundamentadas, formando indivíduos críticos, criativos, autônomos e responsáveis (Ministério Da Educação, 2022).

A inclusão da disciplina "Projeto de Vida" no currículo do Ensino Médio representa uma mudança significativa nas políticas educacionais brasileiras, buscando uma educação mais personalizada e voltada para o futuro dos estudantes. Essa iniciativa visa preparar os jovens não apenas academicamente, mas também para serem cidadãos plenos e ativos em suas comunidades e no mundo do trabalho.

2.2 PROJETO DE VIDA

A princípio, é fundamental elucidar o conceito atribuído ao Projeto de Vida. Partindo da ideia, inspirada em Schutz (1979), de que o projeto de vida é uma ação individual de escolher um futuro entre as diversas possibilidades, transformando desejos e fantasias em objetivos concretos, representando assim uma direção, um caminho a seguir. Nesse sentido, o projeto não deve ser entendido como o resultado de um cálculo estratégico elaborado ou de um processo linear, como é comumente pensado.

A concepção de projeto de vida remete a um plano de ação que um indivíduo se propõe a realizar em relação a uma área específica de sua vida, como profissional, escolar, afetiva, entre outras, em um período de tempo mais ou menos longo. Essas elaborações dependem sempre do campo de possibilidades dado pelo contexto socioeconômico e cultural em que cada jovem está inserido, o qual circunscreve suas experiências (Leão; Dayrell; Reis, 2011).

Nesse sentido, ainda segundo os autores supracitados, o projeto de vida possui uma dinâmica própria, transformando-se conforme o amadurecimento dos jovens e/ou mudanças em seu campo de possibilidades. Eles surgem e adquirem consistência em relação às situações presentes, mas também implicam, de certa forma, uma relação com o passado e o futuro. Nessa formulação, falar em projeto está relacionado a uma determinada relação com o tempo,

especialmente o futuro, e especificamente às formas como os jovens lidam com essa dimensão da realidade.

Conforme Nascimento (2013), o Projeto de Vida e a identidade estão intrinsecamente ligados e se influenciam mutuamente. Esses projetos começam a ser organizados desde a infância e se manifestam de forma mais evidente durante a adolescência, em resposta às novas demandas biopsicossociais do indivíduo. No entanto, eles não se encerram nessa fase nem têm todos os seus significados compartilhados pelo grupo. Ao longo da vida, esses projetos são redesenhados ou modificados de acordo com a história pessoal de cada indivíduo e as novas interações sociais.

Nascimento (2013), ainda afirma que o Projeto de Vida está relacionado a um conjunto de características que definem o sujeito. Essa definição se baseia no valor e na importância que o indivíduo atribui a si mesmo, aos outros e ao mundo ao seu redor. O Projeto de Vida é estruturado por uma dinâmica psicossocial, pois sua construção reflete tanto as particularidades pessoais na forma de se perceber, perceber os outros e o mundo, quanto as influências da sociabilidade e da experiência de viver e aprender com os outros.

Damon (2008) desenvolveu um conceito para o projeto de vida chamado **propósito** ou **projeto vital**. Para o pesquisador, o projeto vital é uma intenção que vai além de objetivos e metas estabelecidas individualmente; envolve o propósito de alcançar algo que é significativo também para o mundo. Os projetos vitais são construídos com base em valores morais, expressando um engajamento do sujeito em fazer a diferença no mundo, a partir de suas potencialidades e interesses, em uma postura otimista, ativa, persistente e empreendedora. Destacam-se alguns pontos principais nos projetos vitais:

- **Amplitude e estabilidade:** projetos vitais podem ser entendidos como uma espécie de meta, porém são mais estáveis e têm um alcance amplo, enquanto as metas são mais pontuais e imediatas.
- **Significado pessoal e autotranscendente:** projetos vitais têm um significado pessoal, mas também incluem um componente externo, que se traduz no desejo de fazer a diferença no mundo, de contribuir para assuntos que transcendem os interesses autocentrados.
- **Algo a ser realizado:** projetos vitais não se orientam para um fim definido, mas se dirigem sempre a uma realização, a uma forma de orientação a ser seguida no curso da vida. Essa orientação pode ser material ou imaterial, externa ou interna, perceptível ou não, mas trata-se de uma característica necessária, não em sua concretude, mas em seu senso de direção (Damon; Menon; Bronk, 2003).

Por meio da revisão de literatura realizada por Barbosa (2021), foi possível verificar os pensamentos e anseios dos jovens do ensino médio sobre projetos de vida no Brasil e no mundo. O texto de Klein e Arantes (2016) tinha como objetivo principal descobrir o significado que os alunos do ensino médio em São Paulo atribuem às experiências escolares à luz de seus projetos de vida. Os resultados mostram que a grande maioria dos estudantes cria uma relação favorável entre a escola e seus projetos de vida. Entre os alunos entrevistados, 81% afirmaram que a escola contribui para seus projetos de vida, enquanto 19% acreditam que não. A grande maioria dos estudantes, conseqüentemente, estabelecem uma relação positiva entre a escola e os projetos de vida.

Entretanto, é necessário ouvir a percepção e o valor que os estudantes atribuem às experiências escolares, pois isso pode contribuir para a construção de um currículo mais significativo e alinhado com os planos de vida dos jovens (Klein e Arantes, 2016).

De acordo com uma pesquisa realizada em uma escola pública do estado de Pernambuco, Oliveira e Silva (2021) concluem que os jovens percebem a escola como uma parte fundamental de suas vidas, reconhecendo sua importância para a formação pessoal e profissional. Eles acreditam que as experiências e aprendizagens escolares os tornam mais "desenrolados" e "espertos", refletindo a aplicabilidade prática dessas lições em suas vidas. Apesar de alguns professores estarem focados apenas nos conteúdos, os jovens os respeitam como mediadores do aprendizado e protagonistas na construção de seus projetos de vida.

Oliveira e Silva (2021), afirmam também que os jovens aspiram concluir seus estudos, obter uma educação de qualidade e alcançar uma profissão que garanta estabilidade financeira, que para eles significa o acesso a bens materiais e culturais. Frequentar a escola e estudar são vistos como estratégias fundamentais para realizar seus projetos de vida. Além disso, eles sentem a necessidade de ter alguém em quem se espelhar, uma orientação para superar suas incertezas e inseguranças sobre a vida e o futuro.

2.2.1 PROPÓSITO

A disciplina Projeto de Vida desempenha um importante papel ao auxiliar os estudantes na reflexão e na construção de suas metas pessoais e profissionais, conectando-se diretamente com o conceito de propósito. Ao proporcionar um espaço para que os alunos explorem seus interesses, valores e aspirações, a disciplina não apenas orienta a trajetória educacional, mas também incentiva a busca por um propósito de vida claro e motivador.

Projetos de vida têm sua origem no conjunto da obra de Frankl (1991), e pensadores que seguem a mesma linha positivista (Csikszentmihalyi, 2014), que parte do entendimento de que a possibilidade de seleção de metas e valores impulsionam propósitos nobres em diversos espectros da vida, tais como espiritualidade, moralidade, criatividade, profissionalismo, dentre outros. Rejeitam-se as premissas de que os objetivos de vida surgem por meio dos impulsos básicos ou formas de defesa do indivíduo (Frankl, 1991; Koshy; Mariano, 2011).

Frankl (1991) argumenta que o propósito da vida reside no significado concreto que cada indivíduo atribui a ela em um determinado momento, pois esse significado difere de um momento para outro e varia de pessoa para pessoa.

Desde o momento em que o ser humano começa a atribuir um significado concreto, uma meta surge e dá propósito à sua vida. Esse propósito será diferente para cada ser humano, assim como o valor e o significado de cada ação, pois cada indivíduo é único e distinto.

Para Frankl (1991) as ideias de “sentido” e de “propósito” convergem para o mesmo caminho e assim, na construção de um projeto de vida, o sentido e o propósito se complementam fazendo parte de um único processo interior de busca da razão de existência e motivo de viver (Damon; Menon; Bronk, 2003).

Interessante perceber a definição de propósito de vida lançada por Damon (2009) ao enxergá-lo como sendo uma intenção estável de se alcançar algo com significado durante o percorrer da vida, gerando consequências para o indivíduo e o seu entorno. Para que seja viável, um projeto de vida deve apresentar três características operacionais (Bundick, 2009): ser estável; ter objetivos concretos e de longo prazo; e apresentar elementos de forma organizada e que incentivem o engajamento nas ações planejadas.

Além de ter a característica de ser de longo prazo, o propósito de vida na adolescência é considerado uma intenção de alcançar objetivos que satisfazem o próprio indivíduo (*self-oriented*), mas que também possuem consequência para o mundo para além do indivíduo (*beyond-the-self oriented*) (Malin, et al., 2017). Em outras palavras, o propósito envolve algo que vai além de satisfazer os próprios objetivos individuais, possui consequência para além da própria pessoa.

O propósito pode ser considerado uma aspiração de ordem maior que faz com que os indivíduos organizem seus objetivos, direcionem seus comportamentos e tenham um senso de direção na vida. A identidade do adolescente engloba seus valores, crenças, objetivos e papéis sociais que descrevem quem ele é, enquanto o propósito alinha esta identidade com as necessidades do mundo através de objetivos significativos e que transcendem o próprio indivíduo (Malin, et al., 2019).

O propósito de vida possui associação com muitos outros conceitos relacionados aos indivíduos, como caráter moral, bem-estar, gratidão, compaixão e determinação e perseverança (em inglês, GRIT). Pessoas com determinação e perseverança dirigem-se a objetivos distantes e persistem mesmo em casos de dificuldades, desafios, fracassos e muito esforço (Malin, et al., 2017).

Considerando as dificuldades impostas pela alta concorrência no mercado de trabalho, assim como as pressões para alcançar o sucesso ou evitar o fracasso ao longo da vida, é essencial que os indivíduos estejam focados na busca por respostas que vão além dos problemas operacionais imediatos. Inicia-se, então, a busca pelo propósito da vida, indagando-se sobre o motivo de estar vivo. Diante dessas perguntas, estabelecem-se metas e objetivos. A busca pelo sentido da vida é um processo diário (ou, pelo menos, deveria ser). Além disso, não é viável seguir um caminho escolhido por outra pessoa; é necessário procurar ou criar o próprio caminho em busca da felicidade (Da Rocha, 2015).

Segundo Frankl (1991), o indivíduo só encontra sentido na vida quando está completamente envolvido em uma pessoa ou atividade. Assim, a felicidade requer uma razão para se concretizar. Não se deve buscar a felicidade em si mesma, mas sim a razão que dá forma a essa felicidade real, tornando-a duradoura e espontânea.

Ainda de acordo com o autor supracitado, o ser humano pode ser compreendido em quatro dimensões: a dimensão psicológica, que abrange as cognições e os instintos; a dimensão social, na qual o ser humano interage com os outros; a dimensão somática, que envolve os fenômenos fisiológicos e corporais; e a dimensão espiritual, responsável pelas crenças, valores e consciência moral.

De acordo com o estudo realizado por Hoskins e Barker (2017) que examinou as expectativas de alunos do ensino médio da educação estadual do Reino Unido e investigou as percepções desses jovens sobre as influências de seus antecedentes familiares e suas ambições para o futuro profissional, constatou-se que a discrepância entre as expectativas dos participantes para o futuro e as diretrizes governamentais sobre o que devem aspirar se destaca entre os resultados obtidos na pesquisa. Os dados evidenciam o papel crucial da família na formação dos participantes e ressaltam que as aspirações profissionais desses jovens frequentemente diferem da política governamental.

Já na pesquisa de Down, Smyth e Robinson (2019) que visava identificar as condições pedagógicas estabelecidas para apoiar as aspirações de carreira e oportunidades de vida para os jovens, sugere em seus resultados que as escolas e as comunidades têm a capacidade de melhorar as situações enfrentadas pelos jovens. Os autores destacam a importância de ouvir os

jovens e criar alternativas socialmente equitativas, bem como proporcionar as condições necessárias para que os jovens alcancem seus futuros desejados.

Em essência, a noção de propósito refere-se ao que é importante para além de nós mesmos. O propósito é uma fonte de motivação muito poderosa para a maioria das pessoas, embora possa haver exceções, mas sua raridade confirma a regra (Duckworth, 2016).

2.2.2 DETERMINAÇÃO E PERSEVERANÇA

A determinação e perseverança em adolescentes os mantêm concentrados em objetivos de longo prazo, muitas vezes impedindo-os de, por exemplo, abandonar a escola. Enquanto a determinação e a perseverança podem ser consideradas como forças para superar obstáculos e alcançar objetivos pessoais, o propósito está relacionado com a força moral aplicada à ideia de positivamente fazer o bem para o mundo tendo, portanto, um sentido na vida para além do “eu” (Malin, et al., 2017).

De acordo com a definição do dicionário brasileiro de Língua Portuguesa Michaelis, a palavra “Garra” possui um sentido figurado que se refere a uma "grande força de vontade, determinação, disposição, entusiasmo e persistência" (Duckworth, 2016).

Segundo Duckworth (2016), a garra é a habilidade pessoal de escolher um objetivo de longo prazo e não desistir dele, apesar dos obstáculos e dificuldades que inevitavelmente surgirão no caminho. Ou seja, talento e inteligência não são os únicos indicadores de sucesso. Para alcançar o topo, é necessária determinação.

A autora ainda afirma que pessoas extremamente bem-sucedidas demonstram um tipo de perseverança feroz que se manifesta de duas maneiras. Em primeiro lugar, essas pessoas são mais persistentes e determinadas do que a média. Em segundo lugar, elas têm clareza sobre o que desejam, pois possuem não apenas perseverança, mas também uma direção definida. Essa combinação de paixão e perseverança resulta em pessoas de sucesso.

De acordo com Duckworth (2016), o talento sozinho não é suficiente para explicar o sucesso de uma pessoa. Com isso em mente, ela desenvolveu a teoria da psicologia do sucesso, resumida na seguinte equação: talento x esforço = habilidade, assim como habilidade x esforço = êxito.

O talento é a rapidez com que uma pessoa desenvolve suas habilidades quando se empenha, e o sucesso é o resultado de utilizar essas habilidades adquiridas (Duckworth, 2016). A autora ainda afirma que, quando se compara pessoas diferentes em circunstâncias iguais, o resultado obtido por cada uma depende de duas coisas: talento e esforço. Embora o talento seja

importante, o esforço é considerado duas vezes na equação, não apenas uma. O esforço é responsável por construir habilidades e por torná-las produtivas, levando ao sucesso.

Segundo Duckworth (2016, p.80): “A melhor forma de definir garra é descrevendo o que ela não é. Garra não é talento, sorte ou o quanto você realmente deseja algo. Garra é o que te impulsiona a perseguir um objetivo, dia após dia, independentemente de quão difíceis sejam os obstáculos”.

A autora ainda explica que a esperança é um componente integrado aos outros três: interesse, prática e propósito. A esperança é a força que mantém o interesse vivo, incentiva a prática constante e lembra por que todo o esforço vale a pena. Ela representa a crença de que todos os desafios, incluindo fracassos, dores e sacrifícios, têm valor no final.

A garra pode ser medida por uma escala composta por um questionário de 10 itens que avalia a determinação e pode ser aplicado tanto a adolescentes quanto a adultos (Duckworth et al., 2007).

A garra demonstrou estar correlacionada com várias áreas de estudo relacionadas ao desempenho, além de fatores como gênero (Kannangara et al., 2018), na saúde de pacientes e sobreviventes de câncer (Simrat, 2021) e na melhoria da saúde mental (Sharkey et al., 2017 apud Rodrigues, 2022).

Segundo Direito, Chance e Malik (2019), a consistência de interesse é a capacidade de manter os mesmos interesses ao longo do tempo, enquanto a perseverança no esforço é a habilidade de trabalhar arduamente em direção a um objetivo, mesmo diante de contratemplos (apud Rodrigues, 2022).

Ao longo da última década de pesquisa, a garra foi identificada como uma construção altamente influente, independentemente da idade. Um estudo realizado por Hwang et al. (2017, apud Rodrigues, 2022) com 509 estudantes do sexo feminino em uma universidade na Coreia do Sul revelou que a idade estava positivamente associada à garra, o que é consistente com estudos anteriores, pois ela sobe linearmente com a idade. (Duckworth et al., 2007). Também se constatou que a garra pode ser influenciada pelo gênero. Uma pesquisa de Kannangara et al. (2018, apud Rodrigues, 2022) com 440 alunos de uma universidade no noroeste da Inglaterra indicou que as mulheres eram significativamente mais determinadas do que os homens.

Além disso, a garra está ligada ao sucesso acadêmico. De Vera et al. (2015), conforme citado por Rodrigues (2022), realizaram um estudo qualitativo com estudantes de Administração em uma escola de Pós-Graduação asiática para investigar os fatores que contribuem para a garra em um contexto não ocidental. Os dados consistiram em entrevistas

detalhadas com uma população diversificada (diferentes idades e nacionalidades) selecionada aleatoriamente.

De Vera et al. (2015, *apud* Rodrigues, 2022, p. 16) descobriram que o apoio social era um elemento fundamental para a paixão e perseverança na realização de objetivos pessoais e profissionais. Os participantes mencionaram que "a garra é de longo prazo" e "ênfatiza a firmeza e a perseverança" (De Vera; Gavino; Portugal, 2015, *apud* Rodrigues, 2022, p. 16). Os autores postularam que a garra estava relacionada à "capacidade de continuar, compromisso com o crescimento, consistência, determinação, impulso para o sucesso, paixão pela excelência e comprometimento pessoal" (De Vera; Gavino; Portugal, 2015, *apud* Rodrigues, 2022, p. 16). Os participantes relataram que a força pessoal os levava a ter um desempenho melhor para compensar a falta de talento ou habilidade inata. Eles também argumentaram que a garra estava associada à persistência e à forte dependência de sistemas de apoio externos, como família, amigos, superiores e colegas de trabalho, além de fatores internos de motivação, como motivação intrínseca, autoeficácia e autorregulação (De Vera; Gavino; Portugal, 2015, *apud* Rodrigues, 2022, p. 16).

Por outro lado, há estudos que sugerem que a garra não é um preditor de desempenho acadêmico. Segundo Bazelaís, Lemay e Doleck (2016, *apud* Rodrigues, 2022, p. 17), não foi encontrada uma relação significativa entre garra e desempenho dos alunos em um curso de Física. Os autores sugerem que a garra pode não fornecer discriminação suficiente entre alunos mais jovens, talvez porque seus interesses ainda não sejam estáveis e os benefícios do esforço persistente não sejam evidentes. Do ponto de vista evolutivo, o comportamento de busca de novidades pode ser adaptativo entre jovens adultos, que ainda estão descobrindo suas habilidades e interesses (Bazelaís; Lemay; Doleck, 2016, *apud* Rodrigues, 2022, p. 17). Bazelaís et al., (2018), em um estudo que avaliou a garra e a previsão de desempenho acadêmico com base em uma amostra de 309 estudantes pré-universitários, também concluíram que nem a garra nem a mentalidade foram preditores de sucesso acadêmico (*apud* Rodrigues, 2022).

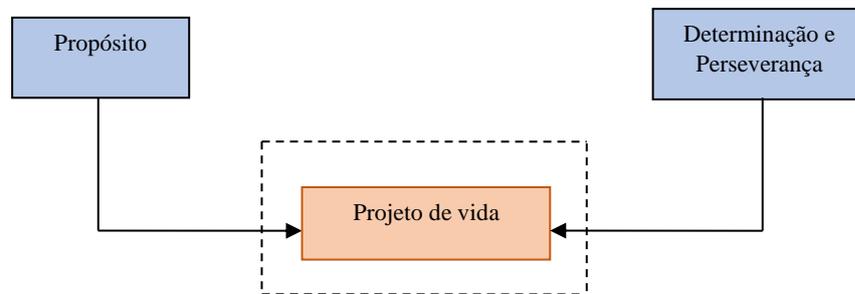
2.3 DIAGRAMA OPERACIONAL DE PESQUISA

Após a apresentação dos conceitos centrais que embasam o estudo, apresenta-se, em seguida, o diagrama que ilustra a operacionalização desta investigação em campo.

Retomando os aspectos teóricos antes mencionados, destacam-se os caminhos percorridos pela pesquisa na tentativa de analisar como se configuram os impactos da disciplina Projeto de Vida no Ensino Médio de escolas públicas sergipanas.

Operacionalmente, as variáveis propósito, determinação e perseverança foram selecionados para o estudo para que seja possível realizar a análise dos fatores e suas influências acerca do projeto de vida enquanto disciplina. Conforme exposto anteriormente, o propósito de vida possui associação com muitos outros conceitos relacionados aos indivíduos, como caráter moral, bem-estar, gratidão, compaixão e determinação e perseverança. Pessoas com determinação e perseverança dirigem-se a objetivos distantes e persistem mesmo em casos de dificuldades, desafios, fracassos e muito esforço. Desse modo, destaca-se a importância da construção de um projeto de vida ainda na escola, de forma que os jovens tenham o apoio e embasamento necessário nessa constituição.

Figura 2: Diagrama operacional de pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A expectativa inicial era que alunos que participaram da disciplina apresentassem médias mais elevadas nessas dimensões em comparação aos que não participaram. Isso nos leva a construção de hipóteses tendo como base os estudos de Malin et al. (2017) e Duckworth e Quinn (2009). Sendo assim, os testes de hipóteses foram realizados para duas variáveis, propósito e determinação e perseverança.

H1: Estudantes que cursaram a disciplina projeto de vida no ensino médio, possuem maior nível de propósito percebido em relação àqueles que não cursaram.

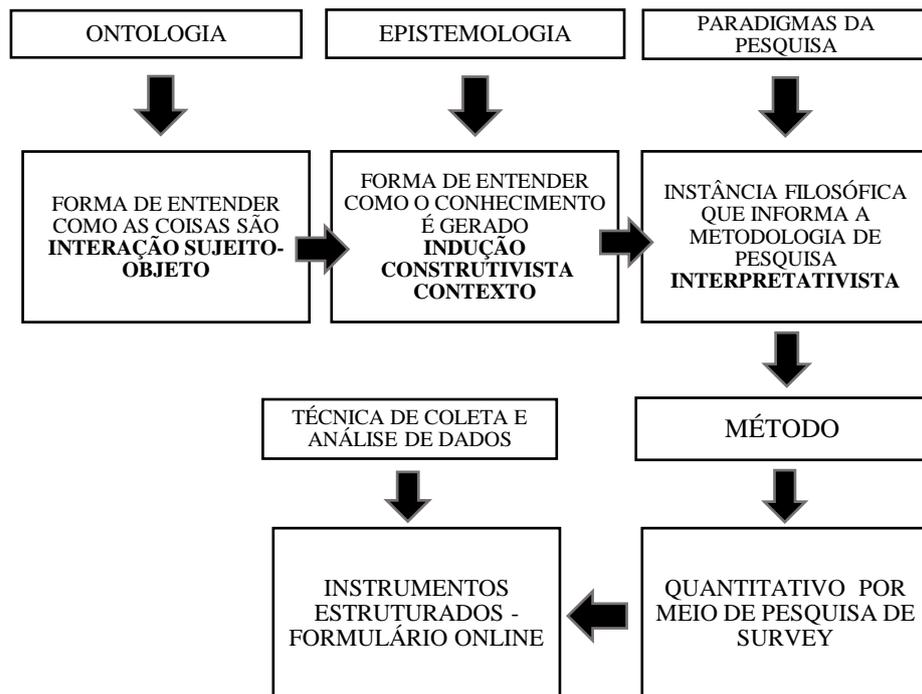
H2: Estudantes que cursaram a disciplina projeto de vida no ensino médio, possuem maior nível de perseverança e determinação percebido em relação àqueles que não cursaram.

Dando continuidade ao estudo, o próximo capítulo apresenta, com riqueza de detalhes, os procedimentos metodológicos instituídos para a realização da pesquisa. O capítulo tem início com a apresentação da visão epistemológica adotada, e prossegue sequenciando a abordagem, método, estratégia e técnicas eleitos para a investigação.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo são apresentados os procedimentos metodológicos adotados para implementação da investigação em campo. A Figura 3 classifica a pesquisa em tela no que se refere a ontologia, epistemologia e paradigmas da pesquisa.

Figura 3: Classificação da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora com base em Saccol (2009) e Yin (2015).

Fazendo a analogia ontológica, considerando a interação sujeito-objeto, pode-se considerar que a realidade social é produto da negociação e compartilhamento de significados entre as pessoas, isto é, ela resulta de uma construção social. Essa é a ontologia adotada pelo paradigma interpretativista. Assim, a realidade não é considerada nem como algo totalmente externo e independente da mente humana (objetiva), nem como fruto somente da percepção individual de cada indivíduo isoladamente (idealista, subjetiva), porém, a realidade é percebida e criada numa instância coletiva – as percepções do mundo que compartilhamos em sociedade –, portanto, a realidade é intersubjetiva (Saccol, 2009).

Em vista disso, entende-se que o método mais apropriado para responder o problema de pesquisa aqui proposto é a pesquisa de *survey*. A escolha do método é justificada pela necessidade de obter uma visão ampla e representativa das percepções e experiências dos alunos

em relação à disciplina Projeto de Vida e seu efeito quanto propósito, determinação e perseverança.

A *survey* permite coletar dados de muitos participantes de forma estruturada e eficiente facilita a identificação de padrões e correlações entre a participação na disciplina e as variáveis de interesse. Derivado desse entendimento, o estudo adota o método quantitativo de cunho exploratório (Freitas et al., 2000).

Da Fonseca (2002) distingue claramente entre método e metodologia. De acordo com o autor, a metodologia refere-se ao estudo e à organização dos processos e ferramentas empregados na realização de uma pesquisa científica. Por outro lado, o método constitui o conjunto de normas e procedimentos fundamentais que orientam a geração de conhecimento científico. Nesse contexto, a pesquisa *survey* é considerada um método apropriado para a coleta e análise de informações necessárias à produção de conhecimento científico.

Minayo (2003) ressalta que não há um método superior aos outros; o método adequado é aquele que permite ao pesquisador alcançar seus objetivos, seja desenvolvendo, explicando ou compreendendo seu objeto de estudo. A qualidade da pesquisa, seja ela qualitativa ou quantitativa, está atrelada à relevância do estudo e ao uso apropriado dos instrumentos de pesquisa.

A pesquisa *survey* é caracterizada pela coleta de dados sobre as características, ações ou opiniões de um grupo específico, que é representativo da população-alvo, por meio de instrumentos como questionários (Da Fonseca, 2002).

Segundo Mathiyazhagan e Nandan (2010), a pesquisa do tipo *survey* possui algumas desvantagens, incluindo a possibilidade de dados superficiais, altos custos para garantir a representatividade dos dados, e questões relacionadas à validade interna e externa. Além disso, pode haver problemas com a validade de construção devido a erros de autorrelato e viés de não resposta.

Babbie (2003) identifica dois tipos principais de amostra na pesquisa *survey*: amostras probabilísticas e não probabilísticas. As amostras probabilísticas, que são comumente utilizadas em pesquisas quantitativas, incluem técnicas como aleatória simples, sistemática, estratificada, por conglomerados e por etapas. Em contraste, as amostras não probabilísticas, frequentemente aplicadas em estudos qualitativos, podem ser selecionadas com base em acessibilidade, conveniência, intencionalidade, tipicidade, cotas, bola de neve, casos típicos ou críticos.

3.1 INSTRUMENTOS DA PESQUISA

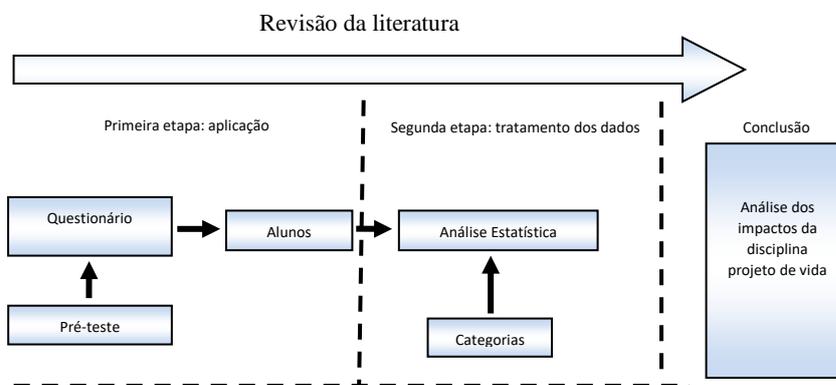
O conjunto de instrumentos de coleta de dados para esta pesquisa é composto por um formulário *online* aplicado com universitários calouros da Universidade Federal de Sergipe, que cursaram ou não a disciplina projeto de vida no ensino médio público. No Apêndice A, está detalhado o formulário utilizado como instrumento no campo da pesquisa. No Anexo A, encontra-se o instrumento original de Malin et al. (2017) utilizado como modelo para elaboração do formulário em um dos seus módulos.

3.2 DESENHO DA PESQUISA

O objetivo do desenho da pesquisa é ilustrar, de forma sequencial e lógica, as fases operacionais do estudo que neste caso foi planejado para acontecer em duas etapas.

A primeira etapa foi encarada como fase de aplicabilidade da pesquisa e fez a aplicação dos formulários, de forma paralela com os 02 grupos de sujeitos da pesquisa, os alunos que cursaram ou não a disciplina Projeto de Vida, no ensino médio. Em sequência, no decorrer da segunda etapa, foi realizado o tratamento dos dados por meio de análises estatísticas de acordo com as categorias adotadas. Dessa forma, foi possível realizar a análise dos efeitos da disciplina projeto de vida.

Figura 4 – Desenho da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

3.3 OPERACIONALIZAÇÃO DA VARIÁVEL PROPÓSITO

Nesta pesquisa, foram realizados 2 métodos, o primeiro conforme a análise do propósito no instrumento de Malin, et al., (2017). A versão original da primeira escala encontra-se no apêndice C deste trabalho. Em sua tradução, a variável propósito foi analisada por meio do instrumento aplicado. Este, por sua vez, é composto por 2 variáveis. Dentre 10 itens considerados objetivos de vida, 5 são classificados como *beyond-the-self oriented* (além de si mesmo) e 5 como *self-oriented* (para si mesmo) (Malin, et al., 2017). Os entrevistados escolhem

3 objetivos e para cada um selecionado, preenchem uma escala de seis itens para medir o comprometimento e o envolvimento na busca desse objetivo. Os itens estavam em uma escala de 5 pontos (discordo totalmente a concordo totalmente).

A pontuação de propósito para os entrevistados que selecionaram uma meta *beyond-the-self* é a média da escala para essa meta. Aqueles que selecionaram mais de um objetivo *beyond-the-self* tiveram duas ou três pontuações médias na escala. Sua pontuação de propósito é a mais alta das pontuações médias da escala. Os entrevistados que não classificaram um item *beyond-the-self* em seus três principais objetivos recebem uma pontuação de propósito igual a '1'.

As perguntas, conforme apresentadas no Google Forms, foram preservadas. A primeira pergunta (Q1) questionava a participação no projeto de vida, com respostas codificadas como 0 para "não" e 1 para "sim". As perguntas subsequentes (Q2, Q3 e Q4) abordavam o propósito de vida dos participantes. Cada uma dessas perguntas foi analisada com base em um método de cálculo específico.

O Q1 apresentava apenas duas opções de resposta: participação ou não participação. Já as perguntas Q2, Q3 e Q4 incluíam respostas que necessitavam de uma escala de 1 a 5 para avaliação dos objetivos, sendo que o participante selecionava uma opção e, posteriormente, respondia a outras perguntas na mesma escala de Likert.

Para cada uma das perguntas Q2, Q3 e Q4, a análise envolvia a identificação de respostas orientadas para o próprio eu (*self-oriented*) e para além do próprio eu (*beyond-the-self*). A metodologia utilizada no estudo envolvia a aplicação de uma fórmula para classificar as respostas, considerando que apenas os objetivos *beyond-the-self* eram relevantes. Assim, se a resposta para uma pergunta era *self-oriented*, o valor atribuído era 1; se era *beyond-the-self*, a pontuação era a média das respostas nas questões associadas. O Quadro 1 demonstra a síntese da operacionalização da variável realizada neste estudo.

Quadro 1: Variável de análise – Propósito

OBJETIVOS DA PESQUISA	VARIÁVEL DE ANÁLISE	ELEMENTOS DE ANÁLISE
Avaliar a diferença entre alunos que cursaram e não cursaram a disciplina Projeto de Vida em termos de propósito .	Propósito de vida Malin et al. (2017).	<ul style="list-style-type: none"> - Percepção do aluno sobre propósito de vida após o aprendizado da disciplina; - Planejamento e execução de propósito a longo prazo; - Realização semanal de atividades para atingir o propósito; - Alinhamento do propósito com os valores pessoais; - Compreensão da extensão que o propósito atinge além da própria vida; - Análise de objetivos de longo prazo.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2023).

3.4 OPERACIONALIZAÇÃO DA VARIÁVEL DETERMINAÇÃO E PERSEVERANÇA

A segunda variável foi operacionalizada por meio da escala GRIT de Duckworth e Quinn (2009), explorando a determinação e perseverança. Esta escala é subdividida pelas autoras em duas subescalas, consistência do interesse (ex. eu geralmente coloco uma meta, mas depois escolho outra diferente) e perseverança do esforço (ex. eu termino o que começo).

Tendo em vista os objetivos desta investigação, optou-se aqui por uma pesquisa quantitativa de cunho exploratório. A análise fatorial exploratória (AFE) é uma das técnicas estatísticas mais amplamente utilizadas no desenvolvimento, avaliação e aperfeiçoamento de instrumentos psicológicos (Floyd; Widaman, 1995).

A análise fatorial é uma técnica estritamente empírica. Nesse contexto, um fator (construto latente) pode ser visto como uma “abstração empírica”. No entanto, esperamos que o fator identificado tenha significado do ponto de vista substantivo e teórico. Dessa forma, a etapa final da análise fatorial envolveu examinar como as variáveis se agrupam e nomear os fatores, justificando teoricamente como as variáveis estão relacionadas aos fatores. Foram analisadas todas as variáveis associadas a um determinado fator, especialmente aquelas com cargas mais altas, e escolher um nome para o fator que represente da maneira mais precisa possível o conjunto de variáveis que lhe pertencem. Se você não conseguir nomear um fator, isso pode indicar a necessidade de considerar modelos alternativos, como aqueles com diferentes números de fatores. Como discutido, existem diversos critérios para determinar quantos fatores devem ser extraídos, que nem sempre estão em concordância (Matos; Rodrigues, 2019).

A AFE é definida como um conjunto de métodos multivariados cujo objetivo é identificar a estrutura subjacente em uma matriz de dados e determinar o número e a natureza das variáveis latentes (fatores) que representam de forma mais eficaz um conjunto de variáveis observadas (Brown, 2006). Para isso, a AFE parte de uma matriz de correlação ou covariância das variáveis observadas e usa técnicas estatísticas para extrair os fatores latentes que melhor explicam a estrutura dos dados.

É importante ressaltar que a AFE é uma técnica exploratória, o que significa que ela não se baseia em hipóteses pré-definidas sobre os fatores latentes. Em vez disso, busca identificá-los analisando os padrões de correlação entre as variáveis observadas. (Damásio, 2012).

A análise fatorial é utilizada para examinar padrões ou relações subjacentes em um grande conjunto de variáveis e determinar se a informação pode ser resumida em um grupo menor de fatores. Um fator pode ser descrito como uma combinação linear das variáveis originais. Através da AFE, é possível "reduzir o número de dimensões necessárias para descrever dados derivados de um grande número de medidas" (Urbina, 2007).

Nesta pesquisa, foram realizadas análises adicionais sobre determinação e perseverança, representadas pelo índice de GRIT. As perguntas relacionadas ao GRIT foram avaliadas e agrupadas em dois fatores distintos por meio da análise fatorial exploratória. O fator 1 foi denominado como "Perseverança Inconstante" que representa a **H2a** e o fator 2, como "Perseverança Consistente", que representa a **H2b**. Este método foi escolhido para explorar se as perguntas se agrupavam em uma única dimensão ou se representavam diferentes construtos, como demonstra o Quadro 2.

Quadro 2: Variável de análise – Determinação e Perseverança

OBJETIVOS DA PESQUISA	VARIÁVEL DE ANÁLISE	ELEMENTOS DE ANÁLISE
Aferir a diferença entre alunos que cursaram e não cursaram a disciplina Projeto de Vida em termos de determinação e perseverança .	Determinação e Perseverança Duckworth e Quinn (2009).	<p>Perseverança Inconstante:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Muitas vezes estabeleço um objetivo, mas depois opto por outro. - Já fiquei obcecado (muito interessado) por uma determinada ideia ou projeto durante um curto tempo, mas depois perdi o interesse. - Tenho dificuldade em manter-me concentrado em projetos que demoram mais do que alguns meses para serem concluídos. - Por vezes, novas ideias e projetos distraem-me dos anteriores. <p>Perseverança Consistente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Acabo tudo o que começo. - Os contratempos não me desanimam. - Sou uma pessoa dedicada. - Sou uma pessoa esforçada.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2023).

3.5 COLETA DE DADOS E AMOSTRA

A pesquisa conduzida teve como objetivo investigar se a participação em uma disciplina voltada para vida impacta no nível de propósito percebido e a determinação e perseverança dos alunos, sendo esta mensurada em duas subdimensões de GRIT.

Primeiramente, o arquivo de dados foi exportado do Google Forms no formato CSV (valores separados por vírgulas). Este arquivo foi então convertido para o formato Excel, onde as colunas iniciais, que incluíam o horário das respostas, foram removidas. A partir daí, foram organizados os dados das respostas e dos nomes dos participantes.

As informações foram processadas utilizando o *software* SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), e os resultados foram reportados conforme os testes de hipóteses apropriados. A análise detalhada dos dados e a aplicação da análise fatorial exploratória, na variável de perseverança, foram essenciais para interpretar as medidas de GRIT e avaliar os objetivos da pesquisa.

A variável principal é a participação na disciplina. Para as variáveis dependentes serão considerados dois constructos, de forma isolada, apresentados neste projeto, propósito de vida e determinação/perseverança. Dessa forma, verificar-se-á a diferença entre propósito de vida

de alunos que participaram ou não da disciplina. De forma similar, verificar-se-á a diferença entre determinação e perseverança entre alunos que participaram ou não da disciplina.

Já para a variável denominada determinação e perseverança foi utilizada uma escala de oito itens desenvolvida por Duckworth e Quinn (2009). Essa escala é subdividida em duas subescalas, consistência do interesse (ex. eu geralmente coloco uma meta, mas depois escolho outra diferente) e perseverança do esforço (ex. eu termino o que começo). Após processo de validação das subescalas foi considerada a média das respostas dos alunos como medida para a variável. A GRIT é latente, indiretamente observado a partir dos 8 itens, eles medem 2 coisas ao contrário de 1 coisa só. Além destas variáveis, foram coletados dados sociodemográficos dos alunos, como idade e gênero.

Inicialmente, esta análise seria realizada presencialmente com alunos ainda cursando o ensino médio, porém devido ao cenário e suas dificuldades junto ao Comitê de Ética, pois para realizar a coleta de dados nas escolas seria necessário à sua aprovação, o questionário teve que ser adaptado em formulário *online* para ser aplicado com calouros da Universidade Federal de Sergipe, que cursaram o ensino médio em escolas públicas.

Sendo assim, para fins desta pesquisa foram considerados os estudantes de 1º e 2º período da Universidade Federal de Sergipe, provenientes do ensino médio público, que cursaram ou não a disciplina Projeto de Vida em sua grade curricular.

Para compor a amostra de participantes, o instrumento de coleta foi enviado via e-mail, aos docentes da UFS, dos departamentos de Administração, Nutrição e Letras, no período de abril a maio de 2024. A amostra é composta por 151 alunos, de ambos os sexos com idade variando de 17 a 60 anos e para o tratamento estatístico foi utilizado o *software* SPSS.

Uma limitação deste estudo é o número reduzido de respondentes, já que o desenvolvimento original da escala contou com um número maior de participantes do que o deste estudo. Isso pode ter influenciado a extração de mais fatores nas subescalas. No entanto, essa limitação não compromete as análises e conclusões apresentadas aqui, pois os parâmetros estatísticos permanecem dentro dos limites aceitáveis.

3.6 TÉCNICA DE ANÁLISE

Neste trabalho, utilizou-se o método de estatística descritiva, que segundo Reis e Reis (2002, p. 5), serve “para organizar, resumir e descrever os aspectos importantes de um conjunto de características observadas ou comparar tais características entre dois ou mais conjuntos”.

Os testes estatísticos convencionais são categorizados em duas principais classes: paramétricos e não-paramétricos. As abordagens paramétricas, amplamente utilizadas,

requerem a suposição de uma distribuição específica para os dados da população em estudo. Em contraste, os testes não-paramétricos fazem poucas ou nenhuma suposição sobre a distribuição dos dados populacionais (Oliveira; Gonçalves, 2020).

Ainda segundo os autores, quando se possui uma amostra reduzida e a variável numérica não segue uma distribuição normal conhecida (ou não pode ser verificada de maneira satisfatória), ou quando há falta de homogeneidade nas variâncias (apesar de existirem ajustes no teste t para variâncias desiguais), o uso do teste t não é adequado.

Sendo assim, em várias situações práticas, pode ser desafiador obter amostras de grande porte, e os dados podem exibir distribuições assimétricas, tornando o uso do teste t inadequado. Nessas circunstâncias, as técnicas não paramétricas podem ser de grande valia, se ajustando melhor aos dados (Oliveira; Gonçalves, 2020).

Para ilustrar uma situação em que o teste t poderia erroneamente indicar uma associação estatisticamente significativa, considere um cenário onde um dos dois grupos apresenta um *outlier* (um valor extremamente discrepante). Devido a esse valor atípico, que é significativamente maior do que os demais, a média do grupo ao qual pertence será elevada, resultando em um aumento na estatística do teste t e, conseqüentemente, em um p-valor reduzido.

Nessa circunstância, o teste não paramétrico de Mann-Whitney (U) pode ser aplicado. Originalmente desenvolvido por F. Wilcoxon em 1945 para comparar as tendências centrais de duas amostras independentes de tamanhos iguais, o teste foi ampliado em 1947 por H.B. Mann e D.R. Whitney para lidar com amostras de tamanhos variados. (Callegari-Jacques, 2009).

O teste de Mann-Whitney (Wilcoxon rank-sum test) é adequado para comparar dois grupos independentes a fim de determinar se eles provêm da mesma população, especialmente quando os pressupostos necessários para a aplicação do teste t de *Student* não são atendidos (Callegari-Jacques, 2009).

Ainda segundo a autora, o teste U é visto como a versão não paramétrica do teste t para amostras independentes. Diferente do teste t, que avalia a igualdade das médias, o teste de Mann-Whitney (U) foca na igualdade das medianas. Os valores de U obtidos determinam o grau de sobreposição dos dados entre os dois grupos após sua ordenação. Quando há uma maior separação nos dados, isso sugere que as amostras são diferentes, levando à rejeição da hipótese de igualdade das medianas.

4 ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS

A partir dos dados coletados em conformidade com o capítulo anterior que trata do método da pesquisa, este capítulo discute de maneira detalhada os resultados da investigação. As análises aqui realizadas são guiadas pela caracterização da amostra, primeiramente, e logo em seguida pelas variáveis operacionalizadas, iniciando com propósito e seguindo com determinação e perseverança.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Primeiramente, realizou-se a extração da variável independente principal (participou ou não participou da disciplina) a fim de analisar se o banco de dados coletado correspondia às expectativas de respostas. Participaram desta etapa da pesquisa 151 alunos calouros da Universidade Federal de Sergipe, sendo que 89 alunos declararam ter participado da disciplina durante o ensino médio (58,9%) e 62 afirmam não ter participado (41,1%). A Tabela 1 mostra a composição da amostra da variável independente principal, de participação da disciplina.

Tabela 1: Participação na disciplina

Q1	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Não participei	89	58,9	58,9	58,9
Participei	62	41,1	41,1	100
Total	151	100	100	

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

A amostra é composta por respostas de universitários de ambos os sexos, sendo 100 do sexo feminino (66,2%) e 50 do sexo masculino (33,1%) e 1 pessoa que preferiu não responder o gênero (0,07). A Tabela 2 mostra a distribuição por gênero na variável da participação.

É válido destacar que nas respostas da Q1 acerca da idade dos respondentes que participaram ou não da disciplina, alunos com 25 anos ou mais, responderam que não participaram da disciplina, o que valida a teoria de que os dados são confiáveis.

Conforme exposto na Tabela 2, a variável independente "Idade" apresenta uma média de 22,13 anos, com uma pontuação mínima de 17 anos e uma pontuação máxima de 60 anos, indicando que a amostra é composta principalmente por jovens adultos, mas com uma variação significativa de idade entre os participantes. O desvio-padrão de 6,889 reflete uma dispersão considerável em torno da média, mostrando uma diversidade etária substancial. A assimetria positiva (3,195) indica que a distribuição das idades é enviesada à direita, ou seja, há uma concentração maior de participantes na faixa etária mais jovem, com poucos indivíduos mais

velhos na amostra. A curtose extremamente positiva (11,763) sugere que a distribuição é leptocúrtica, o que significa que há um pico muito acentuado em torno da média, indicando que a maioria dos participantes tem idades relativamente próximas à média, com poucos valores extremos (idades muito baixas ou muito altas).

Tabela 2: Estatística Descritiva por Idade

	Amostra	Mínima	Máxima	Média	Desvio	Assimetria	Curtose
Idade	151	17	60	22,13	6,889	3,195	11,763

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Em seguida, discute-se a variável propósito e os resultados obtidos por meio do teste de hipótese (H1) realizado.

4.2 PROPÓSITO

Com base na estatística descritiva apresentada na Tabela 3, observa-se que a variável "Propósito" foi medida em uma escala de 1 a 5, com uma amostra de 151 participantes. A média do propósito foi de 3,77, o que sugere que, em média, os participantes tendem a ter um nível moderadamente alto de propósito em suas vidas. A pontuação mínima foi de 1, indicando que alguns participantes relataram ter pouco ou nenhum senso de propósito, enquanto a pontuação máxima foi de 5, representando indivíduos que relataram um forte senso de propósito. O desvio-padrão de 0,97 reflete uma dispersão moderada dos dados em torno da média, indicando que a maioria das respostas estava relativamente próxima à média, mas com alguma variação.

A assimetria negativa (-1,472) sugere que a distribuição dos escores de propósito é enviesada à esquerda, ou seja, a cauda da distribuição está mais concentrada nas pontuações mais altas. Isso indica que a maioria dos participantes se posicionou mais próximo dos níveis elevados de propósito, com poucos relatando baixos níveis de propósito. Além disso, a curtose positiva (2,283) indica que a distribuição apresenta picos mais acentuados do que a distribuição normal, sugerindo que há uma maior concentração de escores próximos da média, com menos valores extremos do que o esperado em uma distribuição normal.

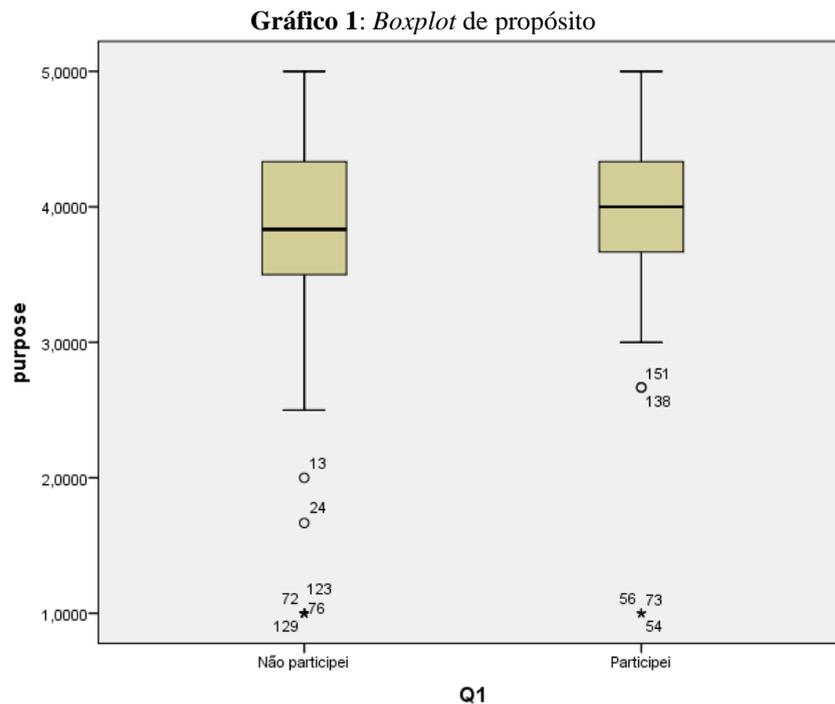
Tabela 3: Estatística Descritiva de Propósito

	Amostra	Mínima	Máxima	Média	Desvio	Assimetria	Curtose
Propósito	151	1	5	3,77	0,968	-1,472	2,283

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Essas medidas de dispersão e forma são fundamentais para interpretar a distribuição dos dados, ajudando a identificar tendências e padrões nas variáveis estudadas, além de fornecer informações sobre a variabilidade e a distribuição das respostas na amostra.

O Gráfico de *boxplot* apresentado abaixo, ilustra a distribuição do propósito de vida dos estudantes, comparando aqueles que participaram da disciplina "Projeto de Vida" (à direita) com aqueles que não participaram (à esquerda).



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Cada *boxplot* visualiza a mediana (linha central dentro da caixa), os quartis (superior e inferior da caixa), os valores extremos (linhas chamadas de "bigodes") e possíveis *outliers* (pontos fora dos bigodes).

Para o grupo que não participou da disciplina:

- A mediana do propósito está em torno de 3,8.
- A amplitude interquartil (distância entre o 1º e 3º quartis) é relativamente compacta, indicando uma concentração das respostas em um intervalo específico.
- Há alguns *outliers* identificados abaixo do bigode inferior, sugerindo que alguns alunos relataram valores de propósito muito abaixo da maioria.

Para o grupo que participou da disciplina:

- A mediana do propósito é ligeiramente superior a 4,0.

- A amplitude interquartil é similar ao grupo que não participou, indicando que as respostas também são relativamente concentradas.

- Também há *outliers* no grupo, mas em menor quantidade, sugerindo que, enquanto a maioria dos alunos apresentou uma percepção de propósito próxima à mediana, alguns pontuaram significativamente mais baixo.

Embora o *boxplot* mostre uma mediana ligeiramente mais alta para o grupo que participou da disciplina, as distribuições são em grande parte semelhantes, com ambos os grupos apresentando variação dentro de uma faixa comparável. Os *outliers* podem ter influenciado a distribuição e, conseqüentemente, os testes estatísticos que não indicaram uma diferença significativa entre os grupos.

Este Gráfico apoia a conclusão estatística anterior de que, embora existam diferenças nas medianas e na amplitude interquartil entre os grupos, estas não são suficientemente grandes para serem consideradas estatisticamente significativas.

A Tabela 4 apresenta os resultados descritivos do construto "Propósito", comparando os grupos de alunos que participaram e não participaram da disciplina "Projeto de Vida". Observa-se uma diferença nas médias entre os dois grupos. O grupo que não participou da disciplina obteve uma média de 3,68, enquanto o grupo que participou apresentou uma média superior de 3,90. Isso indica que, em média, os alunos que participaram da disciplina relataram um senso de propósito de vida ligeiramente mais elevado em comparação aos que não participaram.

Tabela 4: Tabela cruzada participação x propósito

Q1	Propósito	
Não participei	Média	3,68
	N	89
	Desvio	1,01
Participei	Média	3,90
	N	62
	Desvio	0,89
Total	Média	3,77
	N	151
	Desvio	0,96

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Em termos de variação, o grupo que não participou apresentou um desvio-padrão de 1,01, sugerindo uma maior dispersão das respostas em torno da média, ou seja, os níveis de propósito variam mais amplamente dentro deste grupo. Já o grupo que participou da disciplina apresentou um desvio-padrão menor, de 0,89, indicando que as respostas estão mais concentradas ao redor da média, com menor variabilidade no senso de propósito entre esses alunos.

No total, a média geral para a amostra completa (151 participantes) foi de 3,77, com um desvio-padrão de 0,97, refletindo uma variação moderada nos níveis de propósito em toda a amostra. No entanto, a diferença entre os grupos sugere que a disciplina pode estar associada a um aumento no senso de propósito, embora a magnitude dessa diferença não seja relevante. Além disso, o menor desvio-padrão entre os participantes da disciplina sugere que o "Projeto de Vida" pode estar contribuindo para uma percepção mais consistente e uniforme do propósito de vida entre os alunos que o cursaram.

Esses resultados indicam uma tendência positiva, mas é importante considerar as limitações, como a falta de significância estatística observada em análises anteriores. Isso aponta para a necessidade de mais investigações para determinar com maior clareza o impacto da disciplina "Projeto de Vida" sobre o propósito percebido pelos alunos.

A Tabela 5 apresenta os resultados do teste de Mann-Whitney para a variável "Propósito", com base na participação ou não na disciplina "Projeto de Vida". Esse teste é usado para comparar dois grupos independentes quando os pressupostos de normalidade para o teste t não são atendidos. Nesse caso, os grupos são formados pelos alunos que participaram e os que não participaram da disciplina.

Tabela 5: *Rankings* para variável propósito

Variável	Q1	N	Média do <i>Ranking</i>	Soma do <i>Ranking</i>
Propósito	Não participei	89	71,77	6387,5
	Participei	62	82,07	5088,5

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Os *rankings* médios fornecem uma visão clara das diferenças entre os dois grupos. Os alunos que não participaram da disciplina "Projeto de Vida" tiveram um *ranking* médio de

71,77, enquanto aqueles que participaram apresentaram um *ranking* médio maior, de 82,07. Isso indica que, em termos de *rankings*, os alunos que participaram da disciplina tendem a ter escores de propósito mais elevados em comparação aos que não participaram.

A soma dos *rankings* reflete a mesma tendência, com o grupo que não participou totalizando 6.387,5 em comparação com 5.088,5 para o grupo que participou. Esse resultado sugere que, em termos gerais, os alunos que participaram da disciplina "Projeto de Vida" apresentaram uma maior percepção de propósito de vida.

Embora os *rankings* médios indiquem uma diferença entre os grupos, é importante considerar a significância estatística para determinar se essa diferença é significativa. O teste de Mann-Whitney busca verificar se a diferença observada nos *rankings* entre os grupos é grande o suficiente para se descartar a hipótese nula (de que não há diferença real entre os grupos). Dependendo do p-valor, se a significância for abaixo de 0,05, poderíamos inferir que a disciplina "Projeto de Vida" teve um efeito significativo no propósito dos alunos. Caso contrário, a diferença observada nos *rankings* pode ser atribuída ao acaso.

Esse tipo de análise é valioso para pesquisas onde as distribuições não seguem um padrão normal, como pode ser o caso ao investigar variáveis subjetivas como propósito de vida.

A Tabela 6 apresenta os resultados principais do teste de Mann-Whitney, o qual foi realizado para investigar a diferença na variável "Propósito" entre os alunos que participaram ou não da disciplina "Projeto de Vida".

Tabela 6: Teste de Mann-Whitney para a variável propósito

	Propósito
Mann-Whitney U	2382,5
Wilcoxon W	6387,5
Z	-1,432
Asymp. Sig. (2-tailed)	0,152

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

O valor de Mann-Whitney U obtido foi 2382,5. Esse é o estatístico principal do teste e representa a soma dos *rankings* atribuídos ao grupo menor, que neste caso é o grupo de alunos que participaram da disciplina.

O valor de Wilcoxon W é 6387,5, que reflete a soma dos *rankings* para o grupo que não participou da disciplina. Ele é utilizado como parte da comparação entre os dois grupos e sua posição relativa nos *rankings*.

O valor de Z , que é -1,432, indica o número de desvios-padrão que o valor de Mann-Whitney U está afastado da média esperada sob a hipótese nula (de que não há diferença entre os grupos). Esse valor é negativo, indicando que o *ranking* do grupo que participou da disciplina foi maior, em média, que o do grupo que não participou.

A significância assintótica bilateral (Asymp. Sig. 2-tailed), que representa o p-valor, foi 0,152. Como esse valor é superior ao nível de significância convencional de 0,05, não podemos rejeitar a hipótese nula. Isso significa que, estatisticamente, não há evidência suficiente para afirmar que os grupos diferem significativamente em relação ao propósito de vida. Em outras palavras, a diferença observada nos *rankings* entre os grupos pode ter ocorrido ao acaso, e não podemos afirmar com confiança que a disciplina "Projeto de Vida" teve um impacto significativo sobre o propósito percebido pelos alunos.

Esse resultado, juntamente com a análise anterior, sugere que, embora o grupo que participou da disciplina tenha apresentado escores médios mais elevados, essa diferença não foi grande o suficiente para ser estatisticamente significativa dentro da amostra analisada.

4.3 DETERMINAÇÃO E PERSEVERANÇA

Para esse constructo determinação e perseverança das variáveis dependentes, verificou-se o ajuste da análise fatorial analisando a estatística de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) descrita na Tabela 7 que apresenta valores que variam entre 0 e 1 e quanto mais próximo de 1, mais é adequada é a utilização da técnica.

Tabela 7: KMO e Teste de Bartlett

Kaiser-Meyer-Olkin		
(Medida de adequação da amostragem)		0,702
Teste de esfericidade de Bartlett	Approx. Chi-Square	402,439
	Df	28
	Sig.	,000

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

O resultado indicou 0,702, ou seja, superior ao valor crítico de 0,60. Assim como o teste de esfericidade de Bartlett que testa a hipótese de que a matriz de correlação da população é matriz uma identidade. O resultado apresentou significância abaixo de 0,05 (p-valor <0,001),

então rejeita-se a hipótese nula, indicando que o modelo é apropriado para a análise (Hair et al., 2009). Os resultados acima apresentados respaldam a utilização da análise fatorial para extração de fatores.

Para a variável em questão, a tabela apresentada refere-se à matriz de fatores rotacionados, obtida a partir da análise fatorial exploratória (AFE), com o objetivo de identificar as dimensões subjacentes às perguntas relacionadas à determinação e perseverança. A análise utilizou o método de Fatorização do Eixo Principal, seguido de uma rotação Varimax, que facilita a interpretação dos fatores ao maximizar as cargas fatoriais mais extremas.

A análise fatorial revelou dois fatores principais, que correspondem às subdimensões da variável "determinação e perseverança", conforme sugerido pela literatura (Duckworth; Quinn, 2009).

Tabela 8: Matriz de Fatores Rotacionados

	Fator	
	1	2
Q57	0,89	-0,092
Q58	0,865	-0,004
Q55	0,509	-0,257
Q56	0,423	-0,143
Q54	-0,197	0,753
Q53	-0,214	0,656
Q52	0,051	0,607
Q51	-0,189	0,584

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Cada fator agrupa as questões que se correlacionam fortemente entre si, indicando que elas medem construtos similares. Vamos analisar os fatores e os itens associados:

- Fator 1: Este fator possui altas cargas fatoriais nas questões Q57 (0,89), Q58 (0,865), Q55 (0,509) e Q56 (0,423). Estas questões parecem estar mais relacionadas à consistência do interesse ou à capacidade de manter o foco em uma meta ao longo do tempo, sugerindo que o fator mede o aspecto da perseverança na busca por objetivos. A elevada carga fatorial em Q57 e Q58 indica que essas questões são as que mais contribuem para essa dimensão. Esse fator foi denominado de Perseverança Consistente, neste trabalho.
- Fator 2: Este fator mostra altas cargas fatoriais nas questões Q54 (0,753), Q53 (0,656), Q52 (0,607) e Q51 (0,584). Essas questões estão mais associadas à perseverança do esforço, que se refere à capacidade de persistir diante de dificuldades e continuar avançando para atingir objetivos, mesmo quando surgem obstáculos. Esse fator foi denominado de Perseverança Inconstante, neste trabalho.

- Rotação Varimax: O método de rotação Varimax foi utilizado para facilitar a interpretação dos fatores, maximizando as cargas fatoriais nos fatores principais e minimizando-as nos fatores secundários. Isso resultou em uma matriz de fatores mais simples, na qual cada questão carrega fortemente em um único fator, o que facilita a distinção clara entre as duas subdimensões da variável.

- Interpretação dos Fatores: A rotação Varimax normalizada pela regra de Kaiser confirma que a estrutura bidimensional da variável determinação e perseverança é robusta. O Fator 1, denominado neste trabalho de Perseverança Consistente parece representar a consistência do interesse, enquanto o Fator 2, denominado Perseverança Inconstante, está relacionado à perseverança do esforço. Estes fatores refletem bem a divisão conceitual proposta por Duckworth e Quinn (2009) na escala de GRIT.

A análise fatorial e a matriz de fatores rotacionados confirmam a presença de duas subdimensões distintas na variável "determinação e perseverança", alinhando-se com a literatura existente. A distinção entre consistência do interesse e perseverança do esforço reflete diferentes aspectos do comportamento persistente e comprometido, o que oferece uma visão mais profunda e específica das competências dos alunos em relação às metas de longo prazo. Esses resultados são importantes para entender como os estudantes abordam os desafios acadêmicos e pessoais e fornecem uma base sólida para futuras investigações sobre como esses fatores podem ser desenvolvidos ou aprimorados.

Sendo assim, foi necessário à validação dessa bidimensionalidade na escala GRIT. Após este processo, por meio da análise fatorial exploratória, foi considerada a média das respostas dos alunos como medida para a variável em cada fator encontrado.

Após esta etapa, o próximo procedimento foi realizar a extração dos fatores uma vez que estes, representam as dimensões latentes que descrevem os dados em menos conceitos do que as variáveis individuais originais (Hair, et al., 2009). Conforme a Tabela 9, por meio da análise fatorial com rotação Varimax encontrou-se dois valores nos itens que compõem a subescala perseverança, dividindo-se em 2 fatores. Estes dois fatores explicam 48,77% da variância das variáveis originais o que não corrobora com as recomendações de Hair et al. (2009) de que a extração deve captar, pelo menos, 60% da variância.

Tabela 9: Variância total explicada

Fator	Valores próprios iniciais			Extração da soma das cargas ²			Somadas de cargas ² de rotação		
	Total	% de Variância	Acumulado%	Total	% de Variância	Acumulado %	Total	% de Variância	Acumulado %
1	3,069	38,36	38,36	2,61	32,65	32,65	2,10	26,25	26,25
2	1,726	21,57	59,94	1,28	16,11	48,77	1,80	22,51	48,77
3	0,803	10,04	69,98						
4	0,72	8,99	78,97						
5	0,629	7,86	86,84						
6	0,484	6,05	92,89						
7	0,394	4,92	97,81						
8	0,174	2,18	100						

Método de extração: Fatoração do Eixo Principal

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

A Tabela 10 apresenta a estatística descritiva das variáveis Perseverança Consistente e Perseverança Inconstante com dados referentes à amostra de 151 participantes. A seguir, vamos analisar cada um desses elementos em termos de suas estatísticas descritivas, como mínimo, máximo, média, desvio-padrão, assimetria e curtose.

Tabela 10: Estatística Descritiva por Fatores

	Amostra	Mínima	Máxima	Média	Desvio	Assimetria	Curtose
Perseverança Consistente	151	1	5	3,55	0,75	-0,528	0,969
Perseverança Inconstante	151	1	5	3,12	0,85	0,057	-0,518

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Análise da Perseverança Consistente:

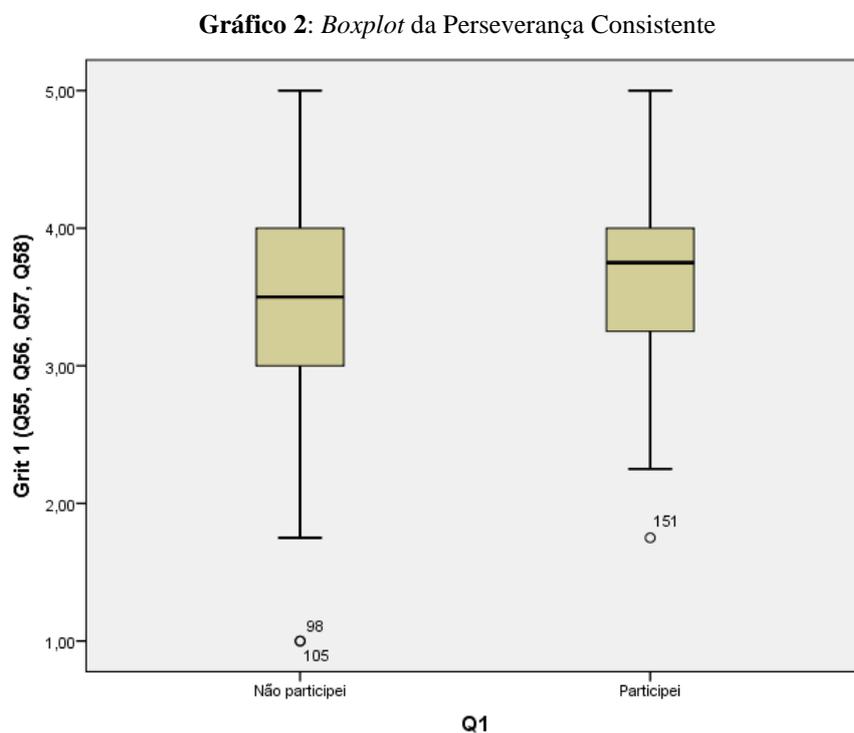
- **Média:** A média é de 3,55, indicando que, em geral, os participantes apresentam um nível moderadamente alto de consistência de interesse.
- **Desvio-Padrão:** O desvio-padrão de 0,75 sugere uma variação moderada nas respostas dos participantes em relação à consistência de interesse.
- **Assimetria:** A assimetria de -0,528 indica uma leve inclinação negativa, o que significa que a maior parte das respostas tende a se concentrar em valores ligeiramente acima da média.
- **Curtose:** A curtose de 0,969 é próxima de 1, sugerindo uma distribuição relativamente normal com uma leve tendência a caudas mais pesadas (platocúrtica), mas ainda dentro de um intervalo comum.

Análise de Perseverança Inconstante:

- **Média:** A média é de 3,12, o que é um pouco menor que a média do fator 1, sugerindo que os participantes têm um nível ligeiramente inferior de perseverança do esforço em comparação com a consistência de interesse.
- **Desvio-Padrão:** O desvio-padrão de 0,85 indica uma maior dispersão das respostas em relação à perseverança do esforço, em comparação com o fator 1.
- **Assimetria:** A assimetria de 0,057 está muito próxima de zero, indicando que a distribuição dos dados é bastante simétrica, ou seja, os valores estão distribuídos de forma relativamente uniforme ao redor da média.
- **Curtose:** A curtose de -0,518 sugere que a distribuição é ligeiramente mais achatada (leptocúrtica) em comparação com uma distribuição normal, implicando que há menos dados nos extremos e mais concentrados ao redor da média.

A análise das estatísticas descritivas mostra uma diferenciação clara entre as subdimensões, com o fator 1 apresentando uma assimetria negativa e uma média superior, enquanto o fator 2 tem uma distribuição mais simétrica, mas com uma média ligeiramente inferior. Isso pode sugerir que, dentro desta amostra, os estudantes mantêm uma consistência de interesse mais forte ao longo do tempo do que a perseverança do esforço.

O Gráfico de *boxplot* apresentado abaixo, compara a distribuição dos escores de fator 1 entre os grupos que não participaram e os que participaram da disciplina "Projeto de Vida" (variável Q1).



Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Em ambos os grupos, a mediana dos escores parece similar, indicando que o ponto central dos escores é comparável entre quem participou e quem não participou da disciplina.

A caixa que representa o IQR (diferença entre o terceiro quartil e o primeiro quartil) é ligeiramente maior no grupo que não participou, sugerindo uma maior variação interna nos escores desse grupo em comparação com os que participaram.

No grupo dos que não participaram, há dois *outliers* significativos com escores abaixo de 2 (casos 98 e 105), indicando que alguns estudantes apresentaram escores consideravelmente mais baixos. No grupo dos que participaram, há um *outlier* com um escore abaixo de 2 (caso 151), mas é isolado.

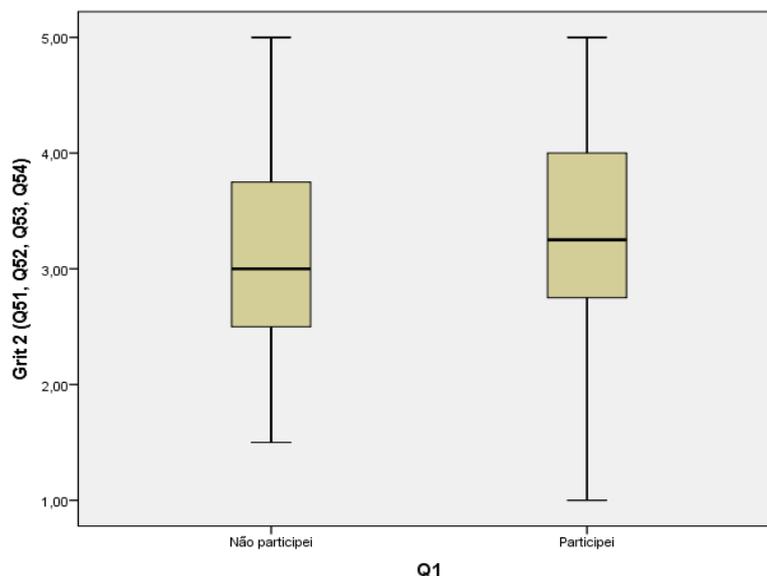
O grupo que não participou apresenta uma maior dispersão tanto para os escores mais altos quanto para os mais baixos, conforme representado pela maior extensão dos bigodes do *boxplot*.

O grupo que participou possui uma dispersão menor, especialmente nos valores mais altos, o que sugere que seus escores estão mais concentrados em torno da mediana.

O Gráfico 2 sugere que, em termos de Perseverança Consistente, a dispersão dos escores é mais ampla entre os estudantes que não participaram da disciplina "Projeto de Vida". A presença de *outliers* no grupo que não participou pode indicar que, para alguns estudantes, a falta dessa disciplina influenciou negativamente no desenvolvimento de características relacionadas à determinação e perseverança. No entanto, as medianas semelhantes indicam que, em termos gerais, a diferença entre os grupos não é substancial. Esses resultados podem reforçar a ideia de que, embora a disciplina possa não provocar mudanças significativas, ela pode ajudar a uniformizar o desenvolvimento dessas características entre os alunos, especialmente ao evitar extremos de baixo desempenho.

Já no Gráfico 3, o *boxplot* representa a distribuição dos escores de GRIT 2 (composto pelas questões Q51, Q52, Q53 e Q54) para os grupos que não participaram e os que participaram da disciplina "Projeto de Vida" (variável Q1).

Gráfico 3: *Boxplot* da Perseverança Inconstante



Fonte: Dados da pesquisa (2024)

A mediana dos escores é praticamente igual entre os grupos. Ambos parecem ter a mediana em torno de 3, o que indica que o desempenho mediano de determinação e perseverança entre os estudantes não difere significativamente entre os dois grupos. A caixa que representa o intervalo interquartil é um pouco maior no grupo dos que não participaram,

sugerindo uma maior variabilidade nos escores desse grupo em comparação com aqueles que participaram da disciplina.

Os bigodes dos dois grupos se estendem de forma semelhante tanto para os valores mínimos quanto para os máximos, indicando que a amplitude total de variação nos escores é bastante próxima entre os grupos. Isso sugere que tanto quem participou quanto quem não participou da disciplina exibiu uma variação considerável. Não há *outliers* identificados neste gráfico, o que implica que os escores estão distribuídos de maneira mais uniforme dentro dos intervalos representados.

O Gráfico 3 sugere que, para o fator 2, as diferenças entre os grupos que participaram e não participaram da disciplina "Projeto de Vida" são mínimas. A mediana e a extensão dos escores são bastante semelhantes, indicando que a disciplina pode não ter um impacto significativo no desenvolvimento dessas características específicas de determinação e perseverança.

Ainda que a amplitude interquartil seja ligeiramente maior para o grupo que não participou, a semelhança na mediana e na extensão geral dos escores sugere que ambos os grupos têm uma distribuição relativamente uniforme. Isso pode indicar que, para essa dimensão em particular, o efeito da participação na disciplina é mais sutil, ou que fatores externos à disciplina podem estar desempenhando um papel maior no desenvolvimento de GRIT 2.

A Tabela 11 apresenta os resultados descritivos para as duas subdimensões encontradas, comparando as médias e desvios-padrão entre dois grupos: os participantes que não participaram e os que participaram da disciplina relacionada ao "Projeto de Vida". A análise considera as médias e os desvios-padrão de ambas as subdimensões de GRIT para cada grupo, bem como os valores totais da amostra.

Tabela 11: Tabela cruzada participação x perseverança consistente e perseverança inconstante

Q1		Perseverança Consistente	Perseverança Inconstante
Não participei	Média	3,49	3,03
	N	89	89
	Desvio	0,81	0,84
Participei	Média	3,64	3,25
	N	62	62
	Desvio	0,65	0,86
Total	Média	3,55	3,12
	N	151	151
	Desvio	0,75	0,85

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Analisando a Perseverança Consistente, o grupo que não participou da disciplina obteve uma média de 3,49, enquanto o grupo que participou apresentou uma média de 3,64. A média maior no grupo que participou sugere que esses indivíduos podem ter desenvolvido uma maior consistência de interesse em comparação com os que não participaram. A média total da amostra para foi 3,55, o que reflete uma pontuação intermediária entre os dois grupos, indicando que a participação na disciplina pode ter uma influência positiva no desenvolvimento desta característica.

O desvio-padrão para o grupo que não participou foi de 0,81, enquanto para o grupo que participou foi de 0,65. Isso indica que o grupo que participou tem uma menor variação nas respostas, sugerindo que a disciplina pode ter contribuído para uma maior uniformidade na consistência de interesse. O desvio-padrão total foi 0,75, o que mostra uma variação moderada na consistência de interesse entre todos os participantes.

Já na análise de Perseverança Inconstante, a média do grupo que não participou foi 3,03, enquanto o grupo que participou teve uma média ligeiramente maior de 3,25. Isso sugere que a participação na disciplina pode estar associada a um aumento na perseverança do esforço. A média total da amostra para foi 3,12, novamente posicionada entre as médias dos dois grupos, refletindo uma diferença mais sutil, mas ainda presente, entre os que participaram e os que não participaram. O desvio-padrão para o grupo que não participou foi de 0,84, enquanto para o grupo que participou foi de 0,86. Embora ambos os grupos tenham apresentado variação semelhante, o grupo que participou mostrou uma leve variação maior, o que pode indicar diferenças individuais mais amplas em como a perseverança do esforço foi percebida ou

desenvolvida. O desvio-padrão total foi 0,85, apontando para uma variação geral moderada na perseverança do esforço entre os participantes.

Os resultados mostram que a participação na disciplina relacionada ao "Projeto de Vida" está associada a médias ligeiramente mais altas em ambas as subdimensões, sugerindo que a disciplina pode ter um efeito positivo no desenvolvimento destas. A Perseverança Consistente parece ser mais uniformemente influenciada pela disciplina, como indicado pelo desvio-padrão menor no grupo que participou. Por outro lado, a Perseverança Inconstante apresenta uma diferença menos pronunciada, mas ainda perceptível, entre os dois grupos.

Nas Tabelas 12 e 13, expõem-se os dados do teste não paramétrico de Mann-Whitney para comparar os dois grupos em cada um dos fatores: alunos que participaram da disciplina e alunos que não participaram.

Tabela 12: *Rankings* para variável perseverança consistente

Q1		N	Média do Ranking	Soma do Ranking
Perseverança Consistente	Não participei	89	72,55	6457
	Participei	62	80,95	5019

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

A Tabela 12 apresenta os resultados do Teste de Mann-Whitney aplicado a Perseverança Consistente, comparando as médias de *ranking* entre dois grupos de estudantes: aqueles que não participaram e aqueles que participaram da disciplina relacionada ao "Projeto de Vida". O grupo que não participou da disciplina possui uma média de *ranking* de 72,55 com uma soma de *rankings* totalizando 6457. O grupo que participou da disciplina apresentou uma média de *ranking* superior, de 80,95, com uma soma de *rankings* de 5019. Isso indica que o grupo que participou da disciplina obteve pontuações mais altas, sugerindo uma maior consistência de interesse em relação ao grupo que não participou.

Os resultados do Teste de Mann-Whitney revelam uma diferença perceptível entre os *rankings* dos dois grupos, com o grupo que participou da disciplina "Projeto de Vida" apresentando um *ranking* médio mais elevado. Essa diferença sugere que a participação na disciplina pode estar associada a um maior desenvolvimento da consistência de interesse. O fato de o grupo participante ter um *ranking* médio maior sugere que a disciplina pode ter

ajudado os estudantes a desenvolverem maior estabilidade em seus interesses ao longo do tempo, entretanto não apresenta diferenças significativas para inferir na generalização dos resultados.

Já na Tabela 13, que analisou a Perseverança Inconstante, o grupo que não participou da disciplina possui uma média de *ranking* de 71,00, com uma soma de *rankings* totalizando 6319. O grupo que participou da disciplina apresentou uma média de *ranking* superior, de 83,18, com uma soma de *rankings* de 5157.

Tabela 13: Rankings para variável perseverança inconstante

	Q1	N	Média do <i>Ranking</i>	Soma do <i>Ranking</i>
Perseverança Inconstante	Não participei	89	71,00	6319
	Participei	62	83,18	5157

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Isso sugere que os estudantes que participaram da disciplina demonstraram uma pontuação mais elevada em determinação e perseverança, em comparação com aqueles que não participaram. Os resultados do Teste de Mann-Whitney indicam uma diferença clara entre os *rankings* médios dos dois grupos. O grupo que participou da disciplina "Projeto de Vida" tem uma média de *ranking* consideravelmente maior do que o grupo que não participou, sugerindo que a disciplina pode estar associada ao desenvolvimento de maior perseverança e determinação. Embora os valores de significância estatística não estejam apresentados diretamente nesta tabela, a diferença nos *rankings* aponta para uma possível relação positiva entre a participação na disciplina e o aumento de características associadas a perseverança inconstante.

A Tabela 14 apresenta os resultados do teste estatístico Mann-Whitney aplicado à variável Perseverança Consistente, dividida entre os grupos de estudantes que participaram e não participaram da disciplina "Projeto de Vida".

Tabela 14: Teste de Mann-Whitney para a variável perseverança consistente

Perseverança Consistente	
Mann-Whitney U	2452
Wilcoxon W	6457
Z	-1,169
Asymp. Sig. (2-tailed)	0,242
a. Variável do agrupamento: Q1	

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Mann-Whitney U: O valor do teste U é 2452, que indica a soma das menores ordens de classificação no teste não-paramétrico de Mann-Whitney.

Wilcoxon W: O valor de W é 6457, representando a soma dos *rankings* do grupo com a menor pontuação média no teste.

Z: O valor de Z é -1,169, que reflete a padronização dos *rankings* e mede a diferença entre os dois grupos em termos de suas médias.

Significância Assintótica (2-tailed): O valor de p é 0,242, o que indica que a diferença entre os grupos não é estatisticamente significativa ao nível convencional de 0,05.

Os resultados do teste de Mann-Whitney sugerem que, embora haja uma diferença nos *rankings* médios entre os grupos (como evidenciado na análise anterior), essa diferença não é estatisticamente significativa ($p = 0,242$). Ou seja, não podemos afirmar com segurança que a participação na disciplina "Projeto de Vida" tenha influenciado de maneira significativa o desenvolvimento das características relacionadas a Perseverança Consistente, que envolve aspectos de determinação e persistência.

Já na Tabela 15, apresentam-se os resultados do teste Mann-Whitney aplicado à variável Perseverança Inconstante, que envolve aspectos de perseverança e resiliência, dividida entre os grupos de estudantes que participaram e não participaram da disciplina "Projeto de Vida".

Tabela 15: Teste de Mann-Whitney para a variável perseverança inconstante

Perseverança Inconstante	
Mann-Whitney U	2314
Wilcoxon W	6319
Z	-1,169
Asymp. Sig. (2-tailed)	0,091

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Mann-Whitney U: O valor do teste U é 2314, indicando a soma das menores ordens de classificação no teste não-paramétrico de Mann-Whitney.

Wilcoxon W: O valor de W é 6319, representando a soma dos *rankings* do grupo com a menor pontuação média no teste.

Z: O valor de Z é -1,169, o que padroniza as classificações e avalia a diferença entre os dois grupos em termos de suas médias.

Significância Assintótica (2-tailed): O valor de p é 0,091, que não atinge o nível de significância convencional de 0,05, mas está próximo, sugerindo uma possível tendência para a diferença entre os grupos.

Os resultados do teste Mann-Whitney indicam uma diferença nos *rankings* médios entre os grupos, mas essa diferença não é estatisticamente significativa ($p = 0,091$) ao nível convencional de 0,05. No entanto, o valor de p próximo de 0,05 pode indicar uma tendência que merece ser observada.

Essa tendência pode sugerir que a participação na disciplina "Projeto de Vida" pode ter algum impacto no desenvolvimento de características relacionadas a Perseverança Inconstante, que envolve a capacidade dos estudantes de perseverar diante de adversidades. Embora o efeito não seja estatisticamente conclusivo, é possível que com uma amostra maior ou com um acompanhamento a longo prazo, essa diferença se torne mais evidente.

Em termos práticos, esses resultados sugerem que, embora a disciplina "Projeto de Vida" possa ter alguma influência no desenvolvimento de perseverança e resiliência, mais investigações são necessárias para confirmar essa hipótese com maior segurança. Essa

descoberta destaca a importância de considerar fatores multifacetados no desenvolvimento de características psicológicas como o GRIT, e sugere que a disciplina pode ser um fator relevante, mas não determinante por si só.

Sendo assim, as análises realizadas em todas as variáveis indicaram que, embora existam diferenças nas médias das medidas de propósito, determinação e perseverança entre os grupos, tais diferenças não são estatisticamente significativas. Isso implica que a participação na disciplina não demonstrou um efeito claro e significativo sobre o propósito ou as subdimensões de perseverança dos alunos. Esta conclusão é limitada pela natureza não probabilística da amostra, o que pode restringir a capacidade de generalizar os achados para uma população mais ampla.

O último capítulo deste trabalho encarrega-se de apresentar as conclusões da pesquisa, iniciando-se com uma síntese do estudo. Em sequência, os objetivos propostos são respondidos, por fim, as limitações e os direcionamentos futuros do estudo são listados.

5 CONCLUSÃO

Este estudo exploratório fornece uma base inicial para entender a relação entre a participação em disciplinas voltadas para o Projeto de Vida e o desenvolvimento de propósito e perseverança nos alunos.

Deste modo, este capítulo destina-se a elencar as principais conclusões extraídas das análises dos dados, consistindo em uma síntese dos resultados relevantes e do confronto desses resultados com os objetivos traçados inicialmente para a dissertação. Em complemento, as últimas seções são destinadas às limitações da pesquisa, sugestões para trabalhos futuros, e considerações finais, respectivamente.

5.1 RESPONDENDO OS OBJETIVOS DA PESQUISA

Durante a investigação foi analisado qual a diferença entre alunos que cursaram e alunos que não cursaram a disciplina projeto de vida, sob a ótica de universitários da Universidade Federal de Sergipe. Por conta disso, acredita-se que o objetivo geral proposto para esta pesquisa foi atingido. Já os objetivos específicos esboçados tiveram a função de nortear as ações do pesquisador durante as etapas da pesquisa e serão comentados a seguir.

Para atingir o primeiro objetivo específico, que foi avaliar a diferença entre alunos que cursaram e não cursaram a disciplina Projeto de Vida em termos de propósito, precisou-se comparar os níveis de propósito entre os alunos que participaram da disciplina e aqueles que não participaram. A análise envolveu a utilização do método de Malin et al. (2017), que avalia o comprometimento e o envolvimento dos alunos com objetivos classificados como "beyond-the-self" (além de si mesmo).

Os dados mostraram que os alunos que participaram da disciplina apresentaram uma média de propósito ligeiramente superior (3,90%) em comparação aos que não participaram (3,68%). No entanto, a aplicação do teste de Mann-Whitney não revelou significância estatística nessa diferença (p -valor = 0,17). Isso sugere que, embora os participantes da disciplina tenham apresentado uma tendência a ter um propósito mais elevado, essa diferença não pode ser considerada estatisticamente significativa, e pode ser influenciada por outras variáveis não controladas no estudo.

O segundo objetivo específico buscou aferir a diferença entre alunos que cursaram e não cursaram a disciplina Projeto de Vida em termos de determinação e perseverança. Para atingi-lo, foi realizada uma análise da escala GRIT, dividida em duas subdimensões: Perseverança Consistente (GRIT 1) e Perseverança Inconstante (GRIT 2). A comparação das médias dessas subdimensões entre os participantes e não participantes da disciplina foi conduzida.

Os alunos que participaram da disciplina apresentaram médias ligeiramente superiores em ambas as subdimensões de GRIT (Perseverança 1: 3,50% vs. 3,49% e Perseverança 2: 3,25% vs. 3,04%). No entanto, assim como no caso do propósito, as diferenças observadas não foram estatisticamente significativas, conforme indicado pelos resultados do teste de Mann-Whitney. Isso sugere que a participação na disciplina não teve um impacto estatisticamente significativo na determinação e perseverança dos alunos, embora as médias indiquem uma tendência favorável aos participantes.

Em resumo, os resultados indicam que, embora existam diferenças nas médias das medidas de propósito e perseverança entre os grupos, estas não são estatisticamente significativas. Isso implica que a participação na disciplina Projeto de Vida não demonstrou um efeito claro e significativo sobre o propósito de vida ou sobre a determinação e perseverança dos alunos em relação a seus objetivos. A conclusão é limitada pela amostra não probabilística, o que pode restringir a capacidade de generalizar esses achados para uma população mais ampla. Na sequência, serão expostos os elementos que limitam o alcance deste estudo.

5.2 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

A principal limitação do estudo reside na sua amostra de conveniência, que pode não representar adequadamente a população-alvo mais ampla. Além disso, a distribuição não normal dos dados impôs a necessidade de utilizar testes não paramétricos, que podem ter menos poder para detectar diferenças sutis entre os grupos. Pesquisas futuras poderiam beneficiar-se de amostras maiores e mais representativas, além de investigar possíveis variáveis de confusão que poderiam influenciar os resultados.

A variância explicada menor que 60%, para a variável de determinação e perseverança, sugere que os fatores identificados na análise não estão capturando uma quantidade significativa da variância total dos dados. Isso significa que os fatores encontrados podem não ser representativos ou podem não refletir adequadamente as dimensões subjacentes do constructo estudado.

É importante registrar algumas limitações relacionadas ao tempo de resposta dos participantes. A percepção de eventos passados pode variar significativamente em relação à percepção de eventos que estão sendo vivenciados no presente ou que ocorreram recentemente. Participantes podem responder de maneira diferente quando se referem a experiências atuais em comparação a experiências passadas, o que pode afetar a precisão e a consistência das respostas.

Responder a questões sobre experiências presentes ou recentes tende a fornecer dados mais confiáveis, pois essas memórias são mais acessíveis e menos suscetíveis a distorções ou esquecimentos. Por outro lado, respostas sobre eventos passados estão mais sujeitas a vieses de memória, como a tendência de lembrar eventos de forma mais positiva ou negativa do que eles realmente foram, o que pode impactar as conclusões do estudo.

Dessa forma, ao interpretar os resultados deste estudo, deve-se considerar a possibilidade de que as respostas podem variar dependendo da temporalidade das experiências relatadas pelos participantes.

5.3 SUGESTÕES PARA TRABALHOS FUTUROS

Os resultados obtidos a partir das investigações aqui realizadas, indicam que o tema em questão, merece que se realizem investigações adicionais para confirmar e expandir esses achados.

Dado o contexto e as limitações mencionadas, algumas sugestões para pesquisas futuras poderiam incluir a coleta de dados presenciais em sala de aula, de maneira que a condução o foco seja voltado para estudantes que estão cursando o ensino médio. Essa abordagem permite obter dados em tempo real e observar diretamente as condições sob as quais os alunos realizam determinadas atividades, o que pode oferecer *insights* mais precisos sobre comportamentos e desempenhos.

A coleta de dados em diversas escolas também deve ser considerada, com intuito de abranger diferentes regiões e contextos socioeconômicos. Isso permite a análise de como a intervenção funciona em diferentes ambientes educacionais. Com uma amostra maior, é possível estratificar os dados por subgrupos (por exemplo, por gênero, faixa etária, nível socioeconômico) para verificar se a intervenção tem impactos diferentes em diferentes segmentos da população estudantil.

Com grandes amostras, a suposição de normalidade dos dados é frequentemente mais plausível, permitindo o uso de testes paramétricos, como o teste t ou ANOVA, para comparar os efeitos entre diferentes grupos. Isso também permite maior generalização dos resultados, aumentando a validade externa do estudo e permitindo que os achados sejam aplicados a uma população mais ampla.

Investigar o impacto de variáveis contextuais, como ambiente familiar ou socioeconômico, no desempenho acadêmico. Estudos futuros podem se concentrar em identificar se essas variáveis têm distribuição normal ou não e quais métodos são mais adequados para analisá-las.

Por último, vale destacar a consideração de uma combinação de métodos qualitativos, como entrevistas e observações, com análises quantitativas, para compreender melhor as nuances dos dados coletados em ambientes educacionais.

5.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta visão, espera-se que o presente estudo provoque outros pesquisadores a se debruçarem sobre as questões que envolvam o tema, em alta no mundo contemporâneo das instituições de ensino e da sociedade.

O campo de estudo sobre propósito de vida e perseverança, especialmente no contexto educacional, apresenta um vasto potencial para futuras investigações. Pesquisas adicionais podem explorar variáveis complementares, como o impacto de diferentes abordagens pedagógicas ou o papel de fatores socioemocionais no desenvolvimento do propósito e da determinação dos alunos. Além disso, estudos com amostras mais amplas e diversificadas, utilizando metodologias mistas e longitudinais, poderiam oferecer uma compreensão mais abrangente e profunda dos efeitos da disciplina "Projeto de Vida" ao longo do tempo.

Finalmente, é fundamental reconhecer a importância de práticas educacionais que fomentem não apenas o desempenho acadêmico, mas também o desenvolvimento integral dos alunos, incluindo a formação de valores, objetivos de vida e resiliência.

A partir dos resultados obtidos, este estudo contribui para o debate sobre como as disciplinas voltadas para o autoconhecimento e a construção do propósito podem ou não influenciar a trajetória dos estudantes, especialmente aqueles provenientes de contextos menos favorecidos. Continuar investigando essas relações é essencial para a criação de políticas educacionais que atendam às reais necessidades e potencialidades dos jovens, preparando-os para enfrentar os desafios pessoais e profissionais com clareza de propósito e persistência.

REFERÊNCIAS

BABBIE, E.; **Métodos de Pesquisas em Survey**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

BARBOSA, Jailma Maria Pimentel. O Que Os Jovens De Ensino Médio Pensam E Anseiam Sobre Projetos De Vida? Uma Revisão. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 7, n. 5, p. 857-873, 2021.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**, 2017.

BROWN, T. A.. **Confirmatory factor analysis for applied research**. New York: The Guilford Press, 2006.

BUNDICK, M. **Pursuing the good life: an examination of purpose, meaningful engagement, and psychological well-being in emerging adulthood**. Dissertação de Doutorado. Escola de Educação da Universidade de Stanford, 233 fls., 2009.

CALLEGARI-JACQUES, S. M. **Bioestatística: princípios e aplicações**. Artmed Editora, 2009.

CHANCE, Shannon; DIREITO, Inês; MALIK, Manish. The Study of Grit in Engineering Education Research: a Systematic Literature Review. 2019.

COSTA JÚNIOR, J. F. et al. APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PARA O SÉCULO XXI. **Revista Educação, Humanidades e Ciências Sociais**, p. e00095-e00095, 2023.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **Flow and the Foundations of Positive Psychology: The Collected Works of Mihaly Csikzentmihalyi**. New York: Springer, 2014.

DA FONSECA, J. J. S. **Apostila de metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UECE. Apostila. 2002.

DA ROCHA, Gregório Frezzarin Pertile. **Teste de propósito de vida: o perfil dos alunos de pós-graduação da UNICAMP**. 2015. Tese de Doutorado. [sn].

DAMÁSIO, B. F. Uso da análise fatorial exploratória em psicologia. **Avaliação Psicológica: Interamerican Journal of Psychological Assessment**, v. 11, n. 2, p. 213-228, 2012.

DAMON, W.; MENON, J.; BRONK, K. The development of purpose during adolescence. **Applied Developmental Science**, v. 7, n. 3, p. 119-128, 2003.

DAMON, William. **The path to purpose: Helping our children find their calling in life**. Simon and Schuster, 2008.

DAMON, William. **The path to purpose: How young people find their calling in life**. Simon and Schuster, 2009.

DOWN, B.; SMYTH, J.; ROBINSON, J. Problematizing vocational education and training in schools: using student narratives to interrupt neoliberal ideology. **Critical Studies in Education**, v. 60, n. 4, p. 443-461, 2019.

DUCKWORTH, A. et al. Grit: Perseverance and Passion for Long-Term Goals. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 92, n. 6, p. 1087–1101, jun. 61 2007. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/6290064_Grit_Perseverance_and_Passion_for_Long_Term_Goals>. Acesso em: 13 abr. 2024.

DUCKWORTH, A. **Garra: o poder da paixão e da perseverança**. 1. ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2016.

DUCKWORTH, A. L.; QUINN, P. D. Development and validation of the short grit scale (Grit-S). **Journal of Personality Assessment**, v. 91, n. 2, p. 166-174, 2009.

FLOYD, F. J.; WIDAMAN, K. F. Factor analysis in the development and refinement of clinical assessment instruments. **Psychological Assessment**, 7(3), 286-299, 1995.

FRANKL, V. **Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração**. Petrópolis: Vozes, 1991.

FREITAS, H et al. O método de pesquisa survey. **Revista de Administração da Universidade de São Paulo**, v. 35, n. 3, 2000.

FULLAN, M. **Los nuevos significados del cambio en la educación**. Barcelona: Octaedro, 2002.

GARCIA, W. E. (Coord.). **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

HAIR, et al. **Análise Multivariada de Dados**. Tradução Adonai Schlup Sant'Anna. 6. ed., Porto Alegre, Bookman, 2009.

HARGREAVES, A.; EARL, L.; RYAN, J. **Schooling for change: reinventing education for early adolescents**. Philadelphia: Falmer Press, 1996.

HOSKINS, K.; BARKER, B.. Aspirations and young people's constructions of their futures: Investigating social mobility and social reproduction. **British Journal of Educational Studies**, v. 65, n. 1, p. 45-67, 2017.

HUBERMAN, A. M. **Como se realizam as mudanças em educação: subsídios para o estudo da inovação**. São Paulo: Cultrix, 1973.

KLEIN, Ana Maria; ARANTES, Valeria Amorim. Projetos de vida de jovens estudantes do ensino médio e a escola. **Educação e realidade**, v. 41, n. 1, p. 135-154, 2016.

KOSHY, S.; MARIANO, J. Promoting youth purpose: a review of the literature. **New Directions for Youth Development**, v. 132, p. 13-29, 2011.

LEÃO, G.; DAYRELL, J. T.; REIS, J. B. Juventude, projetos de vida e ensino médio. **Educação & Sociedade**, v. 32, p. 1067-1084, 2011.

MALIN, H.; LIAUW, I.; DAMON, W. Purpose and character development in early adolescence. **Journal of Youth Adolescence**, v. 46, p. 1200-1215, 2017.

MALIN, H.; MORTON, E.; NADAL, A.; SMITH, K. A. Purpose and coping with adversity: a repeated measures, mixed-methods study with young adolescents. **Journal of Adolescence**, v. 76, p. 1-11, 2019.

MATHIYAZHAGAN, T.; NANDAN, D. Survey research method. **Media Mimansa**, v. 4, n. 1, p. 34-45, 2010.

MATOS, Daniel Abud Seabra; RODRIGUES, Erica Castilho. Análise fatorial. 2019.

MAZZARDO, M. D. **Recursos Educacionais Abertos**: inovação na produção de materiais didáticos dos professores do Ensino Médio. 2018.

MESSINA, G. Mudança e inovação educacional: notas para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº 114, novembro de 2001.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: HUCITEC. 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Novo Ensino Médio tem foco no protagonismo dos estudantes. 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/novo-ensino-medio-tem-foco-no-protagonismo-dos-estudantes>>. Acesso em 16 jul. 2023.

NASCIMENTO, I. P. Educação e projeto de vida de adolescentes do ensino médio. **EccoS–Revista Científica**, n. 31, p. 83-100, 2013.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Manual de Oslo**. 2005. Disponível em: <http://www.mct.gov.br/upd_blob/0026/26032.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2023.

OLIVEIRA, B.; GONÇALVES, L. Teste t e Mann-Whitney para amostras independentes, 2020. Disponível em: <https://statplace.com.br/blog/teste-t-e-mann-whitney-para-amostras-independentes/#google_vignette>. Acesso em: 29 jul. 2024.

OLIVEIRA, R. de; SILVA, A. F. da. Projetos de vida no ensino médio: O que os jovens nos disseram? **Revista e-Curriculum**, v. 19, n. 3, p. 1263-1286, 2021.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). Manual de Oslo: Diretrizes para a coleta e interpretação de dados sobre inovação. 3ª edição. Paris: **OCDE**, 2018.

REIS, E. A., Reis I. A. **Análise Descritiva de Dados**. Relatório Técnico do Departamento de Estatística da UFMG, 2002.

RODRIGUES, M. E. J. Garra e desempenho acadêmico em graduandos de Ciências Contábeis. 2022.

RODRIGUES, Maria Eloisa Jeronimo. Garra e desempenho acadêmico em graduandos de ciências contábeis. Orientador: César Augusto Tibúrcio Silva. 2022. 39 F. TCC (Graduação) –

Curso de Bacharelado em Ciências Contábeis, Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Gestão de Políticas Públicas, Brasília, 2022.

SACCOL, A. Z. UM RETORNO AO BÁSICO: compreendendo os paradigmas de pesquisa e sua aplicação na pesquisa em administração. **Revista de Administração da UFSM**. v. 2, n. 2, p. 250-269. 2009.

SCHUTZ, A. **Saggi sociologici**. Torino: Utet, 1979.

SIMÕES, C. A. Políticas públicas do ensino médio: iniciativas governamentais e o Ensino Médio Inovador. **Retratos da Escola**, v. 5, n. 8, p. 111-125, 2011.

SIMRAT KAUR, Prabh et al. Minimal excludant over partitions into distinct parts. **arXiv e-prints**, p. arXiv: 2105.13875, 2021.

URBINA, S. **Fundamentos da testagem psicológica**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: Planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman editora, 2015.

APÊNDICE A – Formulário aplicado online – 2024



UFS - Universidade Federal de Sergipe

PROPADM - Programa de Pós-Graduação em Administração
gabriela.sa@live.com

Prezado Aluno,

não existe resposta certa ou errada. O importante é você expressar a sua opinião levando em consideração a sua realidade. A pesquisa toma pouco tempo para ser respondida. Sigilo absoluto é garantido às respostas individuais, pois a análise será realizada de forma agregada.

MÓDULO 1 – IMPACTO DA DISCIPLINA PROJETO DE VIDA (Propósito)

- 1- Pense sobre as coisas que você deseja realizar na sua vida. Escolha, entre os itens abaixo, o objetivo que mais se aproxima da descrição do objetivo de vida mais importante para você.

Q	Alternativa	X
1.1	Ser fisicamente forte ou atlético	
1.2	Melhorar a vida dos outros	
1.3	Viver uma vida de aventura	
1.4	Servir a Deus ou a um poder superior	
1.5	Dar apoio à minha família	
1.6	Criar, inventar ou descobrir coisas que façam a diferença no mundo	
1.7	Viver uma vida cheia de diversão	
1.8	Ter uma carreira bem remunerada	
1.9	Contribuir para a resolução de um problema no ambiente ou na sociedade	
1.10	Ter bons amigos	

- 2- Agora, responda as perguntas abaixo em relação ao objetivo de vida selecionado anteriormente como mais importante.

Escreva aqui o objetivo marcado na questão anterior:	1. Discordo totalmente	2. Discordo	3. Nem discordo, nem concordo	4. Concordo	5. Concordo totalmente
Os espaços em branco (pontilhados) referem-se ao objetivo de vida marcado na questão anterior e escrito neste quadro.					
1. Tenho um plano sobre como eu vou.....					
2. No meu tempo livre, eu estou normalmente fazendo algo para.....					
3. Sinto que minha missão na vida é.....					
4. Todas as semanas eu faço coisas para trabalhar no meu objetivo de.....					
5. Quando for adulto, um dos meus objetivos mais importantes continuará a ser.....					
6. A principal razão pela qual quero..... é para poder ser alguém que dê uma contribuição positiva para o mundo.					

- 3- Pense sobre as coisas que você deseja realizar na sua vida. Escolha, entre os itens abaixo, o segundo objetivo que mais se aproxima da descrição do objetivo de vida mais importante para você.

Q	Alternativa	X
1.1	Ser fisicamente forte ou atlético	
1.2	Melhorar a vida dos outros	
1.3	Viver uma vida de aventura	
1.4	Servir a Deus ou a um poder superior	
1.5	Dar apoio à minha família	
1.6	Criar, inventar ou descobrir coisas que façam a diferença no mundo	
1.7	Viver uma vida cheia de diversão	
1.8	Ter uma carreira bem remunerada	
1.9	Contribuir para a resolução de um problema no ambiente ou na sociedade	
1.10	Ter bons amigos	

- 4- Agora, responda as perguntas abaixo em relação ao objetivo de vida selecionado anteriormente como mais importante.

Escreva aqui o objetivo marcado na questão anterior:	1. Discordo totalmente	2. Discordo	3. Nem discordo, nem concordo	4. Concordo	5. Concordo totalmente
Os espaços em branco (pontilhados) referem-se ao objetivo de vida marcado na questão anterior e escrito neste quadro.					
1. Tenho um plano sobre como eu vou.....					
2. No meu tempo livre, eu estou normalmente fazendo algo para.....					
3. Sinto que minha missão na vida é.....					
4. Todas as semanas eu faço coisas para trabalhar no meu objetivo de.....					
5. Quando for adulto, um dos meus objetivos mais importantes continuará a ser.....					
6. A principal razão pela qual quero..... é para poder ser alguém que dê uma contribuição positiva para o mundo.					

- 5- Pense sobre as coisas que você deseja realizar na sua vida. Escolha, entre os itens abaixo, o terceiro objetivo que mais se aproxima da descrição do objetivo de vida mais importante para você.

Q	Alternativa	X
1.1	Ser fisicamente forte ou atlético	
1.2	Melhorar a vida dos outros	
1.3	Viver uma vida de aventura	
1.4	Servir a Deus ou a um poder superior	
1.5	Dar apoio à minha família	
1.6	Criar, inventar ou descobrir coisas que façam a diferença no mundo	
1.7	Viver uma vida cheia de diversão	
1.8	Ter uma carreira bem remunerada	
1.9	Contribuir para a resolução de um problema no ambiente ou na sociedade	
1.10	Ter bons amigos	

- 6- Agora, responda as perguntas abaixo em relação ao objetivo de vida selecionado anteriormente como mais importante.

Escreva aqui o objetivo marcado na questão anterior: Os espaços em branco (pontilhados) referem-se ao objetivo de vida marcado na questão anterior e escrito neste quadro.	1. Discordo totalmente	2. Discordo	3. Nem discordo, nem concordo	4. Concordo	5. Concordo totalmente
Marque um X na coluna que melhor descreve sua opinião.					
1. Tenho um plano sobre como eu vou.....					
2. No meu tempo livre, eu estou normalmente fazendo algo para.....					
3. Sinto que minha missão na vida é.....					
4. Todas as semanas eu faço coisas para trabalhar no meu objetivo de.....					
5. Quando for adulto, um dos meus objetivos mais importantes continuará a ser.....					
6. A principal razão pela qual quero..... é para poder ser alguém que dê uma contribuição positiva para o mundo.					

MÓDULO 2 – IMPACTO DA DISCIPLINA PROJETO DE VIDA (Determinação e Perseverança)

1. Responda as perguntas abaixo em relação quanto cada afirmativa se parece ou não com você.

	1. Discordo totalmente	2. Discordo	3. Nem discordo, nem concordo	4. Concordo	5. Concordo totalmente
Marque um X na coluna que melhor descreve sua opinião.					
1. Muitas vezes estabeleço um objetivo, mas depois opto por outro.					
2. Já fiquei obcecado (muito interessado) por uma determinada ideia ou projeto durante um curto tempo, mas depois perdi o interesse.					
3. Tenho dificuldade em manter-me concentrado em projetos que demoram mais do que alguns meses para serem concluídos.					

4. Por vezes, novas ideias e projetos distraem-me dos anteriores.					
5. Acabo tudo o que começo.					
6. Os contratempos não me desanimam.					
7. Sou uma pessoa dedicada.					
8. Sou uma pessoa esforçada.					

MÓDULO 3 – INFORMAÇÕES GERAIS

Responda as questões abaixo sobre você.

4.1	Gênero:	<input type="checkbox"/> Masculino	<input type="checkbox"/> Feminino	<input type="checkbox"/> Prefiro não responder
-----	---------	------------------------------------	-----------------------------------	--

4.2	Idade:	
-----	--------	--

ANEXO A – Instrumento original (Malin et al., 2017)

Prosocial Youth Purpose Scale (Malin et al. 2014, Prosocial Youth Purpose Scale, Unpublished survey; Malin et al. 2014)

1. Think about the things you want to accomplish in your life. From the items listed below, choose up to three that come closest to describing the goals that are most important to you.

- Be physically strong or athletic
- Improve the lives of others
- Live an adventurous life
- Serve God or a higher power
- Provide support for my family
- Create, invent, or discover things that will make a difference in the world
- Live a life full of fun
- Have a high paying career
- Contribute to solving a problem in the environment or society
- Have good friends

The next questions ask about some of the goals for your life that you ranked as most important. Fill in the blank with items selected above. Complete the scale separately for each item.

(5-point scale: “strongly disagree—strongly agree”)

1. I have a plan for how I will.....
2. In my free time, I am usually doing something to
3. I feel that it is my mission in life to
4. Every week, I do things to work on my goal to
5. When I’m an adult, one of my most important goals will still be to
6. The main reason I want to is so I can be someone who makes a positive contribution to the world.