**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE
DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**

Ana Carolina Messias Shinoda

**Desenvolvimento do Propósito de Vida de estudantes no Ensino Superior de
Administração**

**São Paulo
2019**

Prof. Dr. Vahan Agopyan
Reitor da Universidade de São Paulo

Prof. Dr. Fábio Frezatti
Diretor da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade

Prof. Dr. Moacir de Miranda Oliveira Junior
Chefe do Departamento de Administração

Prof. Dr. Eduardo Kazuo Kayo
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Administração

ANA CAROLINA MESSIAS SHINODA

**Desenvolvimento do Propósito de Vida de estudantes no Ensino Superior de
Administração**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração do Departamento de Administração da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Ciências.

Orientador: Prof. Dr. Hamilton Luiz Correa

Versão Corrigida

(versão original disponível na Biblioteca da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade)

São Paulo
2019

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Ficha catalográfica
Elaborada pela Seção de Processamento Técnico do SBD/FEA
com os dados inseridos pela autora

Shinoda, Ana Carolina Messias.

Desenvolvimento do propósito de vida de estudantes no ensino superior de administração / Ana Carolina Messias Shinoda. - São Paulo, 2019.
350 p.

Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, 2019.

Orientador: Hamilton Luiz Correa.

1. Administração. 2. Ensino Superior. 3. Propósito. 4. Projeto de Vida. 5. Intervenção. I. Universidade de São Paulo. Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade. II. Título.

Aos meus pais, que me ensinaram o valor da Educação
e me ofereceram amor incondicional.

AGRADECIMENTOS

Foram muitas as contribuições para este trabalho.

Inicialmente, gostaria de agradecer ao meu orientador, o **Prof. Hamilton Correa**, que ofereceu o espaço para que este tema pudesse ser estudado dentro da FEA/USP. Além disso, ele me deu a oportunidade de aplicar a pesquisa com seus alunos das turmas do 2º e 4º semestres de graduação em Administração, o que foi fundamental para que esta pesquisa pudesse ser realizada com alunos da FEA. Obrigada pelas reuniões de orientação, por ter me ajudado a aprofundar minhas análises, oferecido contrapontos e me incentivado a fazer um estudo prático que pudesse ser implementado nos cursos de Administração.

Agradeço ao **Prof. Hong Ching**, coordenador do curso de graduação em Administração da FEI do campus de São Bernardo, que apoiou a aplicação da pesquisa com os alunos da minha eletiva de “Coaching para Projeto de Vida” e sempre incentivou que eu tentasse coisas novas na Instituição. Obrigada por não ter me demitido quando os alunos começaram a sair com olhos vermelhos de chorar da eletiva e ter entendido que eles estavam apenas tendo um espaço para expressar suas emoções.

Obrigada, **Prof. Flavio Hourneaux**, por tantas reuniões de trocas sobre metodologia e por ser tão cuidadoso na avaliação de cada palavra e conceito que eu apresentava. Você foi muito importante para eu conseguir propor um desenho coerente e compartilhar meus resultados de forma didática. Obrigada pelo seu exemplo de pesquisador e profissional tão generoso e dedicado.

Agradeço aos meus pais. Sem eles eu não teria tido o apoio em todos os sentidos para chegar até o doutorado. **Pai**, Carlos Shinoda, você é o meu grande mentor. Incentivou a minha carreira em cada passo e ofereceu toda a ajuda necessária para que eu pudesse evoluir e ter novas conquistas. Obrigada pelo exemplo de grande educador que você é. **Mãe**, Valéria Messias Shinoda, obrigada por repetir inúmeras vezes o quanto eu sou especial. Apesar de eu saber que você me vê muito melhor do que eu me vejo, isso me ajuda a acreditar que eu sou capaz de tentar coisas novas. Você é um exemplo para mim de amor ao próximo, especialmente aquele “próximo” que você nem conhece e, mesmo assim, tem toda a disposição do mundo para ajudar. **Luli**, minha irmã, obrigada por seu exemplo de pesquisadora dedicada. Me incentivou a tentar ficar à altura da nossa família! Obrigada por ler minha tese final e oferecer suas contribuições.

Emerson, meu marido e grande parceiro. Começamos a sair juntos alguns meses antes de eu começar o doutorado. Todo o nosso namoro, noivado e casamento aconteceram junto com a tese. Obrigada por me ouvir falando da pesquisa à noite, quando você chegava do trabalho cansado, por me escutar justificando minha visão epistemológica e sempre dizer que tudo o que eu te explicava estava claro. Tem que ter muito amor para me apoiar nesse período. Te amo muito. Espero ser uma pessoa mais descansada com o término da tese para aproveitarmos mais a nossa vida juntos e construirmos os próximos projetos da nossa família.

Às minhas amigas da FEA desde os tempos do mestrado, muito obrigada. **Talita Cordeiro**, nem sei quantos áudios trocamos e quantos cafés tomamos juntas discutindo a tese. Obrigada pelo seu real interesse em fazer a minha pesquisa ser a melhor possível. Te agradeço também por seu trabalho na etapa de *back-translation* das escalas, por contribuir nas apresentações da minha tese antes da qualificação e da defesa e por ler o meu trabalho na íntegra. Obrigada pelo “chacoalhão” que só uma amiga de verdade é capaz de dar e me fazer ver que eu precisava focar mais na tese para poder terminá-la. **Fabíola Sarubbi**, obrigada por acreditar em mim e me incentivar a propor um Modelo Teórico para o desenvolvimento do Propósito e por me apoiar em cada apresentação da tese. **Carolina Dias**, obrigada por me enviar sua tese aberta para eu poder ter referência sobre estrutura e formatação, por contribuir em cada apresentação da minha tese com sua visão detalhada e me mostrar o valor do padrão acadêmico para a construção do conhecimento.

À Profa. **Janette Brunstein**, agradeço por me ensinar tanto em suas aulas sobre Pesquisa Qualitativa no Mackenzie e por suas excelentes colocações na minha banca de qualificação. Obrigada por ver valor na minha pesquisa e me inspirar a ser uma pesquisadora de qualidade como você. Nunca vou esquecer você dizendo que uma grande contribuição da minha tese era dar espaço para as emoções na formação em Administração. Isso me fez enxergar meu trabalho com muito mais sensibilidade.

Profa. Marlei Pozzebon, obrigada pelos aprendizados na sua disciplina de Pesquisa Qualitativa (fiz duas vezes para poder absorver tanto conhecimento!) e por falar de Epistemologia e Ontologia de uma forma acessível. Agradeço por mostrar a dimensão política da minha pesquisa e meu impacto como educadora.

Quero agradecer também às minhas amigas e pesquisadoras que contribuíram para esta pesquisa. **Elaine Alves**, obrigada por ter ido comigo um semestre inteiro para São Bernardo e acompanhado a eletiva na FEI. Além de ter contribuído para a análise dos dados, aprendi com seu exemplo de força e gratidão, mesmo em tempos difíceis. Obrigada por seus feedbacks amorosos no retorno de cada aula. **Daniela Haertel**, foi muito bom ter contado com sua visão da psicologia e educação (não tinha percebido como nós administradores queremos colocar tudo em “caixinhas”). Obrigada pelas trocas sobre o nosso tema de Propósito na nossa dupla de pesquisa. É muito gostoso ter alguém que entende os detalhes do nosso tema.

Agradeço aos amigos da área acadêmica que se disponibilizaram a ouvir a apresentação da tese antes da qualificação: **Carolina Costa Cavalcanti**, **João Paulo Bittencourt** e **Viviane Guimarães**. Obrigada pelas contribuições de vocês, que estudam a área de Educação e Ensino em Administração. Foram valiosas. E à **Carol**, um agradecimento especial pela leitura da minha tese próximo à data de entrega, me oferecendo as suas contribuições!

Obrigada ao **Prof. Ulisses Araújo**, da USP Leste e Faculdade de Educação da USP (FE USP), pelas trocas sobre o tema de propósito e pela oportunidade única de apresentar meu projeto de pesquisa para o **Prof. William Damon** em Stanford. A sua capacidade de conectar pessoas é fantástica. Obrigada por permitir que eu te acompanhasse na sua disciplina de Resolução de Problemas na EACH e percebesse a importância da experimentação para os alunos. E obrigada por me conectar com sua esposa, **Valéria Arantes de Araújo**, pesquisadora e professora da FE

USP. Valéria, te agradeço por ter lido meu projeto na etapa da qualificação e me oferecido seus importantes feedbacks.

Obrigada ao amigo **Fernando Nascimento** que se disponibilizou a entender minha pesquisa e realizou o trabalho das análises estatísticas no software SPSS. As análises que esta pesquisa demandava requeriam um conhecimento maior do que o meu e ter o seu apoio foi fundamental.

Prof. Mazzon, obrigada por me receber, discutir as possibilidades de análises quantitativas da minha tese e ter me indicado o Fernando para ajudar a implementar algumas destas análises que desenhamos.

Obrigada ao **Martín Hernani**, pelos vários *calls* Brasil-Peru para equacionar dúvidas diversas sobre análise estatística. Sua empolgação com a construção de conhecimento é inspiradora.

Prof. Edgard Cornacchione, obrigada pelas aulas e pelas conversas sobre a tese. Admiro muito a sua capacidade de enxergar além.

Agradeço à **Profa. Manolita Correia Lima** pelas aulas sobre Teoria e Prática da Educação de Nível Superior e por me mostrar caminhos na formação dos professores, muito além do aspecto pedagógico. Obrigada por ser uma desbravadora no nosso campo do Ensino em Administração. Obrigada por te me indicado o **Prof. Nilson José Machado**, na FE USP, com quem aprendi sobre a importância dos projetos coletivos para a construção de uma sociedade mais justa.

Obrigada à **Profa. Lisete Arelaro**, também da FE USP, que me apresentou Paulo Freire, por meio de suas vivências com ele e leituras de suas obras. Certamente este brilhante educador me influenciará em toda a minha carreira e já trouxe contribuições para este trabalho.

Agradeço ao **Daniel Sonoda**, diretor do MBA USP/ESALQ, que me incentivou a iniciar logo o doutorado. Disse que a vida só ficaria mais desafiadora depois, então por que demorar para completar essa importante etapa? Seu conselho foi ouvido. Obrigada!

Obrigada também à equipe do Pecege, em especial **Glauber dos Santos** e **Maria Cecília Fuchs Ferraz**, que seguraram as pontas em dias em que eu estava com dificuldades em tomar decisões no MBA de Gestão de Projetos devido ao cansaço da tese.

Um agradecimento à **Gislaine Ferreira**, que com tanto acolhimento e competência, realizou o trabalho de revisão da formatação da minha tese. Até momentos antes da impressão, discutiu comigo sobre a melhor forma de apresentar os dados, respeitando os padrões da APA.

Agradeço à **Márcia Sayuri** e ao **Eduardo Maneja**, que me apoiaram com o trabalho de tabulação dos questionários com tanto cuidado e dedicação.

Agradeço também a cada profissional da secretaria de pós-graduação da FEA/USP, em especial à **Ana Paula Rodrigues Alves**, que me ajudou respondendo inúmeras dúvidas ao longo do processo.

Um agradecimento ao **Marcelo Malagueta**, da secretaria da graduação da FEA/USP, por me ajudar na reserva de salas para realizar os workshops. Obrigada pela paciência com mudanças que precisei fazer.

E, finalmente, agradeço de coração a cada um dos alunos da FEI e da FEA/USP que se abriram à experiência de desenvolvimento do Propósito de Vida, me ofereceram feedbacks e permitiram que eu utilizasse suas falas e aprendizados nesta tese. Vocês me ensinaram muito com seus exemplos de vida. Obrigada pela confiança!

Acácio, Alessandra, Aline, Aline, Amanda, Ana Paula, Anderson, Andrea, Ariane, Arthur, Barbara, Beatriz, Bianca, Bruno, Caio, Camila, Camila, Carol, Cristiana, Cristina, Dani, Denise, Eduardo, Felipe, Gabriel, Gabriel, Giovana, Giovanna, Giovanna, Giulia, Henrique, Henrique, Isabella, Ivens, Jenny, Jéssica, João, Julia, Lais, Larissa, Laura, Leandro, Letícia, Luana, Lucas, Lucas, Marco, Marcus, Mariana, Marina, Murilo, Nicole, Paulo, Paulo, Priscila, Raphael, Roberta, Ruth, Seidi, Silvana, Thainá, Thomaz e Vitor.

Obrigada a cada um de vocês por tornar esta tese possível.

MOTIVAÇÃO

A motivação para o tema desta tese veio de perceber o brilho nos olhos dos meus alunos de graduação quando propunha atividades que propiciavam maior grau de conhecimento sobre quem eles eram e o que queriam para seus futuros. Além disso, como coach, percebia uma grande demanda dos meus coachees por descobrir os seus propósitos de vida. E isso não acontecia apenas com os jovens universitários. No MBA que coordeno, via que as palestras com maior número de pessoas eram aquelas que falavam sobre autoconhecimento e muitos saíam destes momentos com a certeza de que precisavam de um processo de coaching para repensar o que estavam fazendo na vida.

Percebo que não existem muitos espaços para discutirmos esses assuntos. O autoconhecimento acontece na medida em que as pessoas conseguem - por si mesmas ou por meio de comentários de outras pessoas - perceber o que têm de positivo e a desenvolver.

E essa falta de consciência sobre si gera diversos impactos. Na sociedade, esse vazio existencial é muitas vezes preenchido com trabalho e consumo. Na educação e no mercado de trabalho, gera escolhas sem identificação com quem as pessoas são e com o que querem construir ao longo da vida.

Percebi que essa busca pelo autoconhecimento poderia ser direcionada para a definição de um Propósito de Vida que organizasse os nossos valores e orientasse os nossos projetos de vida.

Esse tema já me impactou de diferentes formas. Como consultora de Desenvolvimento Humano na DMRH/Cia de Talentos, fiz um projeto para a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para o programa Ensino Integral e o projeto de vida dos alunos era o eixo norteador dessa iniciativa nas escolas públicas. Comecei a perceber a força que um projeto de vida pode ter na orientação da aprendizagem dos alunos. Além disso, durante o mestrado conheci o Marcelo Cota, que além de ter um papel importante no Banco Central do Brasil na área de Gerenciamento de Projetos, estruturou um projeto social chamado “Meu Projeto de Futuro” que tem como objetivo ajudar menores aprendizes a definir um Projeto de Vida a partir de conceitos de gestão de projetos. E durante um seminário do PMI – *Project Management Institute* – assisti à apresentação do PMI-EF (*Educational Foundation* do PMI) que leva conhecimentos de Gestão de Projetos para espaços que normalmente não teriam acesso (ONGs e educação, especialmente a educação infantil) e isso me mobilizou em prol de levar o conhecimento de projetos para o Ensino Superior.

Além disso, como estudante de doutorado em Administração, coach e professora de Gestão de Projetos, percebi uma oportunidade de unir algumas das minhas paixões – educação, coaching e projetos - e buscar compreender como o Ensino Superior pode ser um espaço para apoiar o desenvolvimento do Propósito de Vida dos jovens.

Ter feito a formação de facilitadores de mudança social pelo Programa Germinar me mostrou a necessidade de olharmos para o ser humano de forma integrada e de construirmos projetos coletivos, unindo visões e talentos.

Contribuir com uma sociedade mais consciente, inclusiva e autêntica tem muito sentido para mim. Além disso, tendo feito graduação, mestrado e agora doutorado em Administração, sinto vontade de retribuir um pouco do que essa formação me propiciou pesquisando algo que talvez possa melhorar a experiência educacional dos estudantes na área. Isso pode impactar positivamente a sociedade uma vez que estes estudantes possam escolher carreiras coerentes com quem são e desenvolvam projetos com foco “além de si”. Além disso, poderão influenciar outras pessoas a seguirem esse caminho. Espero conseguir atingir este objetivo e, assim, me perceber realizando o meu próprio Propósito de Vida por meio desta tese.

What if purpose were the purpose of education?

Heather Malin

RESUMO

Shinoda, A. C. M. (2019). *Desenvolvimento do Propósito de Vida de estudantes no Ensino Superior de Administração* (Tese de Doutorado). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo.

O Propósito de Vida de uma pessoa é desenvolvido e modificado ao longo de toda a vida, mas é durante a juventude que acontece uma das suas etapas mais importantes, uma vez que ocorre também o processo de formação da identidade pessoal (Bronk, 2011; Erikson, 1976). Apesar de estudos na área revelarem diversos benefícios de se ter um propósito – tais como maior bem-estar psicológico, físico e social, sentimentos de gratidão, empatia e esperança, maior longevidade, além de redução de stress, ansiedade e depressão –, poucos jovens conseguem identificar o seu Propósito de Vida (Damon, 2008). A Educação é indicada como um espaço importante para apoiar os jovens nesse processo de desenvolvimento do propósito (Damon, 2008; Koshy & Mariano, 2011; Malin, 2008). No entanto, pouca pesquisa foi dedicada a como o propósito é descoberto ou como ele é buscado ao longo do tempo (Bronk, 2014, p. 91) e é nesse sentido que esta tese visa contribuir. Sendo assim, a pergunta de pesquisa deste estudo é “Como o Propósito de Vida dos estudantes pode ser desenvolvido no Ensino Superior?”. O contexto de desenvolvimento da pesquisa foi o Ensino Superior de Administração brasileiro. Dada a diversidade de opções de carreiras que o estudante possui nesta área, ter mais clareza sobre o seu Propósito de Vida pode ajudá-lo a fazer uma escolha profissional coerente. A pesquisa foi realizada em duas faculdades de Administração - FEA/USP e Centro Universitário FEI – em que foram promovidas intervenções voltadas ao desenvolvimento do Propósito de Vida dos estudantes. Uma abordagem mista foi utilizada, pois se considerou importante não apenas compreender o processo de desenvolvimento do propósito (aspecto qualitativo), como mensurá-lo (aspecto quantitativo). Isso foi feito por meio de uma combinação de métodos, incluindo *survey*, experimento, intervenção e grupo focal. Como resultado da pesquisa tem-se: (1) identificou-se uma correlação entre o senso de propósito e a autoeficácia nas decisões de carreira dos estudantes, (2) foi construído um modelo teórico para o desenvolvimento do propósito de vida, (3) foi proposto um método para seu desenvolvimento no Ensino Superior, (4) identificou-se que as intervenções contribuíram para o aumento no senso de propósito dos estudantes, (5) foram identificados fatores influenciadores no processo de desenvolvimento, (6) foi compreendido como o propósito se desenvolve após as intervenções e (7) foram sugeridas maneiras de as Instituições de Ensino Superior de Administração promoverem o propósito de seus estudantes. Espera-se que esta pesquisa ofereça contribuições para o campo de desenvolvimento de propósito de jovens, bem como para o Ensino Superior de Administração.

Palavras-chave: Propósito de Vida. Desenvolvimento de Propósito. Ensino Superior. Administração. Ensino de Administração.

ABSTRACT

Shinoda, A. C. M. (2019). *Development of Student's Life Purpose in Higher Education in Business Management*. (Tese de Doutorado). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo.

A person's life purpose is developed and modified throughout life, but it is during youth that one of its most important stages happens, as the process of personal identity formation occurs (Bronk, 2011; Erikson, 1976). Although studies in this field reveal several benefits of having a purpose – such as greater psychological, physical and social well-being, feelings of gratitude, empathy and hope, increased longevity, and reduced stress, anxiety and depression - few young people can identify their life purpose (Damon, 2008). Education is pointed as an important space to support young people in this process of purpose development (Damon, 2008; Koshy & Mariano, 2011; Malin, 2008). However, limited research has been devoted to how purpose is discovered or how it is pursued over time (Bronk, 2014, p. 91) and it is in this direction that this thesis aims to contribute. Thus, the research question of this study is “how can students’ life purpose be developed during their higher education?”. The context of the research development was the Brazilian higher education in Business Management. Considering the diversity of career options that students have in this area, increasing clarity about their life purpose can help them make a coherent career choice. The research was conducted in two business schools – FEA/USP and Centro Universitário FEI – in which interventions aimed at the development of the student’s life purpose were promoted. A Mixed Research Approach was used, as it was considered important not only to understand the purpose development process (qualitative aspect), but also to measure it (quantitative aspect). This was conducted through a combination of methods including survey, experiment, intervention and focus group. The research results were: (1) a correlation between sense of purpose and student’s career decision self-efficacy was identified, (2) a theoretical model of life purpose development was built, (3) a method for its development in Higher Education was proposed, (4) it was identified that the interventions contributed to the increase in the students' sense of purpose, (5) influencing factors of the development process were identified, (6) it was understood how purpose developed after the interventions and (7) were suggested ways for Institutions of Higher Education in Business Management to promote the purpose of their students. This research is expected to make contributions to the field of youth purpose development as well as to Higher Education in Business Management.

Keywords: Purpose. Purpose Development. Higher Education. Business Management. Business Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Suportes ao desenvolvimento do Propósito.....	49
Quadro 2 – Condições para um ambiente escolar de apoio ao Propósito.....	52
Quadro 3 – Elementos influenciadores no desenvolvimento do Propósito	55
Quadro 4 – Fases da Vida e Elementos Influenciadores	57
Quadro 5 – Instrumentos de mensuração do Propósito	59
Quadro 6 - Categorias de propósito de vida	83
Quadro 7 - Crenças a partir dos diferentes Paradigmas.....	98
Quadro 8 – Diferenças entre Multimétodo, Método Misto e Modelo Misto.....	100
Quadro 9 – Proposta de Intervenção com base na literatura	111
Quadro 10 - Análises realizadas	118
Quadro 11 - Relação entre objetivos específicos e métodos utilizados.....	123
Quadro 12 – Análises de correlação realizadas	136
Quadro 13 – Visão Geral das Intervenções	147
Quadro 14 - Comparação FEA e FEI	149
Quadro 15 - Intervenções na FEA/USP: atividades	150
Quadro 16 - Intervenções na FEI: atividades	152
Quadro 17 – Orientação para o processo de coaching	191
Quadro 18 – Perfil dos grupos de alunos da FEA/USP.....	208
Quadro 19 – Fatores Facilitadores.....	217
Quadro 20 – Proporção de Homens e Mulheres que escolheram participar das intervenções	226
Quadro 21 – Fatores dificultadores	261
Quadro 22 – Fatores influenciadores consolidados.....	288
Quadro 23 – Número de alunos no Grupo Focal x total de alunos nas intervenções.....	292
Quadro 24 – Resumo dos Resultados do Objetivos Específicos	313

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Estrutura do Referencial Teórico	33
Figura 2 - Métodos utilizados na pesquisa	101
Figura 3 – Modelo Teórico para o Desenvolvimento do Propósito de Vida	137
Figura 4 – Matriz SWOT	173
Figura 5 - Business Model You	178
Figura 6 – Ikigai	181
Figura 7 – Matriz de Ganhos & Perdas	189
Figura 8 – Médias da subescala de Identificação de Propósito (tratamento x controle)	211

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BMG	<i>Business Model Generation</i>
BMY	<i>Business Model You</i>
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BTS	<i>Beyond the self</i> (além de si, voltado ao próximo)
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDSE	<i>Career Decision Self-Efficacy Scale</i>
CFA	Conselho Federal de Administração
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNJ	Conselho Nacional de Juventude
COA	<i>Center on Adolescence</i>
EACH USP	Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo
EAESP	Escola de Administração de Empresas de São Paulo
EBAP	Escola Brasileira de Administração Pública
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FEAUSP	Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo
FEI	Fundação Educacional Inaciana "Padre Sabóia de Medeiros"
FFA	<i>Future Farmers of America</i>
FGV	Fundação Getúlio Vargas
GPA	<i>Grade Point Average</i>
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
ISMART	Instituto Social para Motivar, Apoiar e Reconhecer Talentos
LPQ	<i>Life Purpose Questionnaire</i>
MBA	<i>Master of Business Administration</i>
MBTI	<i>Myers-Briggs Type Indicator</i>
MLQ	<i>Meaning in Life Questionnaire</i>
MVP	<i>Minimum Viable Product</i> (Mínimo Produto Viável)
NEETS	<i>Not in Education, Employment or Training</i>
NEU	Núcleo de Empreendedorismo da USP
PAE	Programa de Aperfeiçoamento do Ensino
PET	Programa de Educação Tutorial de Administração
PESC	Programa de Extensão de Serviços à Comunidade
PIL	<i>Purpose in Life Test</i>
PM Canvas	<i>Project Model Canvas</i>
PMI	<i>Project Management Institute</i>

RUF	Ranking Universitário Folha
SOC	<i>Sense of Coherence Survey</i>
SWOT	<i>Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats</i>
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	21
1.1	CONTEXTUALIZAÇÃO.....	21
1.2	OBJETIVOS.....	27
1.3	JUSTIFICATIVA.....	29
2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	33
2.1	PROPÓSITO DE VIDA (<i>PURPOSE</i>).....	34
2.1.1	Origem dos estudos sobre Propósito de Vida	34
2.1.2	Definição de Propósito de Vida	36
2.1.3	Tradução do termo “<i>Purpose</i>” para o Português	40
2.1.4	O processo de desenvolvimento do Propósito	42
2.1.4.1	O desenvolvimento do Propósito nas fases da vida	42
2.1.4.2	Elementos influenciadores no desenvolvimento do Propósito.....	47
2.1.4.3	Integração: elementos influenciadores e fases da vida.....	57
2.1.5	Mensurando o Propósito.....	59
2.2	JUVENTUDE.....	63
2.3	EDUCAÇÃO.....	67
2.3.1	Ensino Superior	71
2.3.2	Ensino Superior de Administração.....	72
2.4	EDUCAÇÃO DE JOVENS PARA O PROPÓSITO	80
2.4.1	Propósito de Vida e Juventude.....	80
2.4.2	Educação para o Propósito.....	84
2.5	SUMÁRIO DO REFERENCIAL TEÓRICO	93
3	METODOLOGIA	97
3.1	TIPOLOGIA DA PESQUISA.....	97
3.2	PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	101
3.3	TRATAMENTO DOS DADOS.....	117
3.4	MATRIZ DE AMARRAÇÃO	122
3.5	POSSIBILIDADES E LIMITAÇÕES DO MÉTODO	124
4	ANÁLISE DOS RESULTADOS	127
4.1	OBJETIVO GERAL.....	127
4.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	128

4.2.1	Objetivo específico 1 - Avaliar a correlação entre o propósito de vida e (1) autoeficácia nas decisões de carreira e (2) desempenho acadêmico dos estudantes	128
4.2.2	Objetivo específico 2 – Construir um Modelo Teórico para o Desenvolvimento do Propósito de Vida.....	137
4.2.3	Objetivo específico 3 - Propor um método para o desenvolvimento do Propósito de Vida	146
4.2.4	Objetivo específico 4 - Comparar o grau de senso de propósito antes e após as intervenções	207
4.2.5	Objetivo específico 5 - Identificar os fatores influenciadores – tanto os facilitadores quanto os dificultadores - no desenvolvimento do propósito dos estudantes durante as intervenções	216
4.2.6	Objetivo específico 6 – Analisar como os propósitos de vida se desenvolveram após as intervenções na percepção dos estudantes	291
4.2.7	Objetivo específico 7 - Sugerir maneiras de as Instituições de Ensino Superior de Administração promoverem o Propósito de Vida de seus estudantes	298
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	305
5.1	CONCLUSÕES DO ESTUDO E IMPLICAÇÕES ACADÊMICAS	305
5.2	CONTRIBUIÇÕES ACADÊMICAS E PRÁTICAS	318
5.3	LIMITAÇÕES DO ESTUDO.....	321
5.4	ESTUDOS FUTUROS	321
5.5	APRENDIZADOS.....	323
	REFERÊNCIAS	325
	APÊNDICES.....	333
	ANEXOS	347

1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo será feita inicialmente uma contextualização sobre o tema Propósito de Vida, explicando a importância da realização de pesquisas práticas voltadas à compreensão de como o propósito de vida pode ser desenvolvido e, em especial, no contexto do Ensino Superior de Administração. A seguir, o problema de pesquisa será explicitado, bem como o objetivo geral e os objetivos específicos desta tese. Por fim, será apresentada a justificativa da pesquisa, tanto do ponto de vista acadêmico quanto prático.

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO

“Por que existimos?”. Esse é um questionamento antigo da humanidade. Há relatos de grandes filósofos como Sócrates discutindo essa questão já no século V a. C. No entanto, segundo William Damon - pesquisador da Universidade de Stanford muito referenciado no tema - o estudo científico do construto Propósito de Vida é recente (Damon, 2014, p. vii).

Não se pode afirmar que haja uma razão de existência para a humanidade ou mesmo para cada pessoa. Isso depende da crença individual. No entanto, as pesquisas sobre o tema evidenciam diversos benefícios em se ter um Propósito de Vida. Entre eles podem ser citados: maior bem-estar psicológico, físico e social, desenvolvimento pessoal, felicidade, gratidão, empatia, esperança, longevidade, além de redução de stress, ansiedade e depressão (Bronk, 2014; Bundick, 2011; Damon, Menon, & Bronk, 2003; Garcia & Miralles, 2016; Mariano, 2011b). Sendo assim, aqueles que acreditam e definem uma razão de existência a perseguir, beneficiam-se disso.

Viktor Frankl é uma referência importante no estudo sobre o tema de propósito e acreditava que o sentido da vida era inerente ao ser humano. Ele foi um psicólogo que passou por quatro campos de concentração nazistas e afirmava que quem tinha um motivo para viver suportava melhor as condições dos campos e tinha mais chances de sobreviver (costumava citar a frase de Nietzsche “quem tem por que viver aguenta quase qualquer coisa”). Em 1946 lançou o livro “Em busca de Sentido” contando sobre a experiência que teve nesse período e estabeleceu as bases da logoterapia, uma abordagem terapêutica que tem por objetivo ajudar a encontrar sentido na vida.

E afinal, o que é um Propósito de Vida?

Segundo Damon, Menon e Bronk (2003, p. 21), o Propósito de Vida é uma intenção estável e generalizada de alcançar algo que é ao mesmo tempo significativo para o eu e gera consequências no mundo além do eu¹.

É possível perceber que a definição traz uma perspectiva de longo prazo (é estável ao longo do tempo), que implica em ter sentido para a pessoa (é significativo para o eu) e demanda que se gere impactos para além da própria pessoa (gera consequências no mundo além do eu).

Sendo assim, percebe-se que um Propósito de Vida é diferente de um objetivo de curto prazo como passar na faculdade, encontrar um parceiro ou conseguir um trabalho. Nesta pesquisa entendem-se estes objetivos citados como “projetos de vida” e não como “propósitos de vida”. Afinal, os projetos têm necessariamente um prazo para terminar (PMI, 2017), diferente de um propósito, que pode ser um norteador para toda a vida de uma pessoa. Pode-se dar o exemplo de um propósito de contribuir para a paz mundial, que nunca será completado em vida, mas diversos projetos podem ser feitos nesta direção ao longo da trajetória da pessoa que tem este propósito.

Apesar de o Propósito de Vida ser trabalhado e modificado ao longo de toda a vida, a juventude é um momento importante para seu desenvolvimento. Afinal, o processo de formação de identidade ocorre concomitantemente ao processo de desenvolvimento do propósito (Bronk, 2011; Erikson, 1976).

No entanto, são poucos os jovens que conseguem definir seu propósito de vida.

Damon (2009, p. 30) realizou uma pesquisa nacional nos EUA por entre 2003 e 2006 entrevistando mais de 400 jovens com idade entre 12 e 22 anos. Na pesquisa identificou-se que apenas 20% deles têm um propósito claro e desenvolvem ações nesse sentido. Os demais jovens dividem-se nas categorias que o pesquisador classificou como: (1) Superficiais (engajados em atividades que parecem ter propósito, mas prestam pouca atenção no significado dessas atividades além do presente), (2) Sonhadores (exprimem ideias de propósito, mas fazem pouco ou nada para colocar em prática) e (3) Desengajados (não manifestaram propósito, não fazem esforço para isso e alguns se preocupam apenas com o prazer pessoal).

Percebe-se que existe a necessidade de apoiar os jovens em seu processo de identificação e desenvolvimento do Propósito de Vida. No entanto, existem poucos estudos que abordem de

---

¹ *Purpose is a stable and generalized intention to accomplish something that is at once meaningful to self and of consequence to the world beyond the self.*

forma prática como ocorre o desenvolvimento do propósito. Bronk (2014) enfatiza esta lacuna teórica ao afirmar que:

À parte destes poucos estudos de intervenção [Bundick, 2011; Dik, Steger, Gibson e Peisner, 2011; Pizzolatto, Brown e Kanny, 2011], a maioria das pesquisas sobre como apoiar o desenvolvimento do propósito é teórica e baseada em estudos de tópicos relacionados. Os resultados teóricos se enquadram em grande parte com os resultados empíricos disponíveis, o que sugere que o propósito opera da maneira esperada, mas a pesquisa empírica focada diretamente no construto ainda é necessária, especialmente em contextos particulares.² (Bronk, 2014, p. 171).

Como referenciado pela autora, entre os poucos estudos que realizaram intervenções focadas no desenvolvimento do propósito, encontram-se as pesquisas promovidas por Dik et al. (2011), por Pizzolatto et al. (2011) e por Bundick (2011).

O estudo de Dik et al. (2011) incluiu um quase-experimento a partir de três módulos para promover senso de propósito no desenvolvimento de carreira inicial de adolescentes (de 14 anos de idade). Além da intervenção, o estudo promoveu um grupo focal com alguns alunos. Os resultados indicaram que o grupo que participou das intervenções demonstrou maior senso de direção, maior compreensão de seus interesses, forças e fraquezas, além de terem declarado sentirem-se mais preparados para o futuro.

Pizzolatto et al. (2011) fizeram um experimento com 30 alunos do Ensino Médio que envolvia sete sessões em que foram trabalhados tanto aspectos relativos ao propósito dos alunos quanto de controle interno, pois as autoras acreditavam que a percepção de controle poderia ser um elemento importante na relação entre propósito e desempenho acadêmico. Como resultado, o controle interno sobre o desempenho acadêmico e a mudança na pontuação do propósito de vida foram substancialmente superiores no grupo que participou da intervenção. Além disso, as mudanças no controle interno e no propósito explicaram 20,1% do GPA (*grade point average*, uma medida de desempenho acadêmico utilizada nos EUA).

Bundick (2011) promoveu entrevistas com 102 alunos de graduação e identificou que uma entrevista sobre propósito de vida já gera aumento na percepção de direcionamento a objetivos (*goal directedness*) e satisfação com a vida.

---

² Other than these few intervention studies, most of the research on how to support the development of purpose is theoretical and based on studies of related topics. Theoretical findings largely dovetail with the available empirical results, which suggests that purpose functions in expected ways, but empirical research focused directly on the construct is still needed, especially in particular settings.

Estes estudos são relevantes para a pesquisa sobre o desenvolvimento do propósito de vida, pois se percebe que intervenções pontuais já podem ser significativas para um aumento do senso de propósito dos jovens.

No Brasil, a maior parte dos estudos sobre o tema parecem estar concentrados na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE/USP) e são voltados aos alunos de Ensino Médio (Danza, 2014; Gomes, 2016; Gonçalo, 2016; Hurtado, 2012; Klein, 2011; Pataro, 2011; Pinheiro, 2013; Uller, 2012). Nessa instituição, foi encontrada somente uma tese, de Haertel (2018), que pesquisou o público de alunos universitários, analisando a relação entre engajamento social e propósito de vida.

Fora da FE/USP, no Brasil, tem-se a tese de Damásio (2013) que avaliou a relação entre o que chamou de sentido da vida e outros construtos (otimismo, esperança, satisfação com a vida, felicidade subjetiva, autoestima e autoeficácia), com pessoas de 18 a 91 anos. O referencial utilizado pelo autor para o construto sentido da vida é diferente do que foi considerado para o presente trabalho, pois toma por base autores do campo da psicologia e estudos voltados à psicometria.

E por que então estudar propósito de vida no Ensino Superior, em que a maior parte dos estudantes está na fase entre a juventude e início da vida adulta?

Bundick (2011) afirmou que a fase de emergência da vida adulta (*emerging adulthood*) representa uma fase singular do desenvolvimento do propósito. Arnett (2015) afirma que esta é uma fase que teve início a partir da disseminação e do aumento do tempo de estudo, entrada mais tarde no casamento e na paternidade/maternidade e uma prolongada e errática transição para o trabalho estável. O pesquisador delineia a faixa etária desta fase entre 18 e 29 anos, sendo que sua pesquisa foi feita nos EUA e ele deixa claro que existem aspectos culturais que afetam esta delimitação etária e este fenômeno observado.

É possível que assim como diversas decisões dos jovens estejam sendo postergadas no contexto atual, também a definição quanto ao propósito de vida esteja sendo tomada mais à frente.

Além disso, o Ensino Superior é um momento de vida diferente do Ensino Médio. Os jovens já têm um tempo de vida maior e já tomaram uma primeira decisão relativa a suas profissões. Durante a universidade é requerida dos estudantes uma segunda escolha, que é a carreira a

seguir dentro da profissão. Ter clareza de seu Propósito de Vida poderia ajudar os estudantes nesse processo de escolha, como foi evidenciado em Dik et al. (2011).

Dos diversos cursos de Ensino Superior, o de Administração de Empresas está entre aqueles com maior diversidade de trajetórias de carreira. A diversidade de caminhos profissionais a partir do curso constitui um dos principais motivos de escolha pelos estudantes da área, que têm a percepção de que o curso propicia uma formação generalista e abrangente e de que existe um amplo mercado de trabalho (CFA, 2005).

No entanto, ao longo da faculdade, os futuros administradores precisam escolher qual o caminho de carreira a seguir. As opções são bastante diversas: Empresa, Consultoria, Banco, Governo, Terceiro Setor, Empreendedorismo, Carreira Acadêmica? Se escolher ir trabalhar em uma empresa, deveria ser uma multinacional, empresa nacional ou familiar? Em qual ramo? Marketing, Finanças, Gestão de Pessoas, Logística?

É possível que uma maior clareza do propósito de vida (intenção de longo prazo) possa ajudar os estudantes na escolha da carreira dentro de Administração.

No campo dos negócios existem incentivos para que as empresas e seus funcionários tenham propósitos claros e relacionados. Há pesquisas sendo feitas por consultorias como PwC e EY e publicadas em revistas como Exame e Você S/A mostrando que as empresas que têm um propósito apresentam maior lucratividade e têm funcionários mais satisfeitos.

A capa da revista Exame de maio/2019 trouxe o título: “A força do Propósito: a ciência mostra que enxergar significado no próprio trabalho, algo cada vez mais escasso em todo o mundo, torna as pessoas mais saudáveis e produtivas. E é o caminho para uma vida plena e mais feliz.” (Exame, 2019). A revista Você S/A de junho/julho de 2018 traz a capa: “Em busca de um propósito que encante: por que negócios movidos por um objetivo maior alcançam desempenho até dez vezes superior àqueles que só se preocupam com o lucro dos acionistas – e ainda atraem os melhores talentos” (Você S/A, 2018).

Entre os estudos apresentados na Exame, está o da consultoria EY de 2017 feita em 42 países mostrando que empresas com propósito claro quando comparadas com empresas sem essa clareza apresentam os seguintes resultados: a disposição dos funcionários de permanecer na empresa é três vezes maior, o retorno financeiro para os acionistas é dez vezes maior e 89% dos consumidores acreditam que estas empresas entregam produtos melhores. Além disso, relata

que a Unilever já treinou 2.380 funcionários no Brasil para que descobrissem seu propósito pessoal e relacionassem com o trabalho, um trabalho iniciado em 2017 no mundo todo (Exame, 2019, p. 37). Isso significa que existe uma demanda nas organizações por ter funcionários com maior clareza de seus propósitos e que vejam conexão com o propósito delas, pois isso parece trazer benefícios financeiros relevantes para elas.

A escolha pelo curso de Administração como contexto para esta tese visa também beneficiar a sociedade na medida em que ter futuros administradores com uma intenção “além de si”, pode estimular que desenvolvam projetos no sentido do bem comum.

Por fim, além de buscar contribuir para o processo de desenvolvimento do propósito de vida (identificar “como” o propósito pode ser desenvolvido), esta pesquisa procura discutir como a Educação pode ser um espaço para favorecer o desenvolvimento do propósito dos estudantes, em especial no âmbito do Ensino Superior de Administração. O Ensino Superior é um espaço de intenso convívio social, em que os alunos dispendem grande parte do seu tempo nessa fase e que se poderiam investir esforços para facilitar o autoconhecimento e desenvolvimento do propósito.

Nesse sentido, Bundick e Tirri (2014) comentam sobre o aspecto do tempo dispendido pelos jovens (no caso deles, mais focados na adolescência):

Na medida em que uma parcela substancial do tempo e energia psicológica nos anos formativos da adolescência são gastos, dedicados e pensados sobre a escola, é irônico como as escolas investiram de maneira tão escassa em desenvolver o propósito da juventude.³ (Bundick & Tirri, 2014, p. 148).

Há pesquisadores no mundo todo buscando formas de a Educação ser mais voltada ao desenvolvimento do propósito dos jovens. A conferência “*Educating for Youth Purpose around the world*” (Mariano & Moran, 2014a) constitui um exemplo nesse sentido, reunindo professores e pesquisadores do Brasil, China, Espanha, Finlândia, Coreia do Sul e EUA.

No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) instituiu em dezembro de 2017 que a 6ª competência geral do Ensino Básico deve ser: valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e 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

---

³ *To the extent that a substantial portion of the time and psychological energy spent in the formative years of adolescence are spent in, dedicated to, and thinking about school, it is ironic how meagerly invested schools have traditionally been in expressly developing youth purpose.*

ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Brasil, 2016). É possível que com o tempo, as medidas tomadas no Ensino Básico reflitam no nível de desenvolvimento que os alunos chegam ao Ensino Superior no que diz respeito à consciência sobre o propósito e projetos de vidas deles. No entanto, ainda é cedo para isso ser avaliado.

A partir dessa contextualização, a pergunta de pesquisa desta tese é: **“Como o propósito de vida dos estudantes pode ser desenvolvido no Ensino Superior?”**.

A intenção da pesquisa é explorar possibilidades futuras por meio de intervenções e, por isso, o uso do termo “pode ser”. A seguir, serão detalhados tanto o objetivo geral quanto os objetivos específicos.

1.2 OBJETIVOS

O objetivo geral desta pesquisa é **analisar de que forma o Propósito de Vida dos estudantes pode ser desenvolvido no Ensino Superior de Administração**.

Não se teve a intenção de avaliar como o desenvolvimento do propósito já estava ocorrendo na Educação e no Ensino Superior (um diagnóstico da situação atual), pois essa foi exatamente a lacuna teórica apontada por pesquisas na área. Dessa forma, a proposta foi identificar possibilidades para este processo passar a ser promovido nas Instituições de Ensino Superior (IES) na área de Administração (foco voltado para o futuro ao invés de uma análise do passado).

Para isso, foram empregados diferentes métodos (*survey*, experimento, intervenção e grupo focal) de forma a compreender como o propósito dos estudantes pode ser desenvolvido, mensurando o impacto das intervenções realizadas e acompanhando os resultados delas após alguns meses de sua conclusão.

Para o alcance deste objetivo geral, foram propostos os objetivos específicos a seguir:

1. Avaliar a correlação entre Propósito de Vida e (1) Autoeficácia nas decisões de carreira e (2) Desempenho Acadêmico dos estudantes;
2. Construir um Modelo Teórico para o Desenvolvimento do Propósito de Vida;
3. Propor um Método para o Desenvolvimento do Propósito de Vida no Ensino Superior de Administração;
4. Comparar o grau de senso de propósito antes e após as intervenções;

5. Identificar os Fatores Influenciadores – tanto os facilitadores quanto os dificultadores - no desenvolvimento do propósito dos estudantes durante as intervenções;
6. Analisar como os Propósitos de Vida se desenvolveram após as intervenções;
7. Sugerir maneiras de as Instituições de Ensino Superior de Administração promoverem o Propósito de Vida de seus estudantes.

A lógica da proposição destes objetivos foi primeiramente avaliar se promover o desenvolvimento do propósito poderia trazer benefícios especificamente para os estudantes de Administração. Diversos estudos na área de propósito de vida já identificaram benefícios gerais de se ter um propósito definido. No entanto, não foi encontrado nenhum estudo focado nos estudantes de Administração.

Para isso, avaliou-se a correlação entre Propósito de Vida e dois fatores: (1) Autoeficácia nas decisões de carreira (crença de que se é capaz de tomar decisões relativas à carreira) e Desempenho Acadêmico (média de notas). Dada a diversidade de carreiras na área de Administração - empresa, banco, consultoria, setor público, empreendedorismo e ainda atuação nas diversas áreas funcionais como Marketing, Finanças, Gestão de Pessoas, Logística, entre outras -, entende-se que se o Propósito de Vida estiver associado à capacidade de os estudantes tomarem decisões sobre suas carreiras, promover o desenvolvimento do propósito pode ser um aspecto contributivo para os alunos da área. Da mesma forma, se a identificação do propósito estiver associada a um melhor desempenho acadêmico dos estudantes, investir em seu desenvolvimento poderia trazer benefícios aos mesmos.

Em seguida, considerou-se importante compreender o que já foi pesquisado sobre o processo de desenvolvimento do propósito, ainda que muitas vezes na forma de teoria, sem validação prática (existem poucos estudos práticos nesse tema). Sendo assim, buscaram-se pesquisas no campo de desenvolvimento do propósito de forma a construir um modelo teórico para este processo (segundo objetivo específico). Esse modelo poderia servir de base para propor um método de desenvolvimento do Propósito de Vida no Ensino Superior de Administração, na forma de intervenção (terceiro objetivo específico).

Uma vez realizadas as intervenções, entende-se ser necessário comparar o grau de senso de propósito antes e após as intervenções (quarto objetivo específico). Assim, seria possível compreender se as intervenções contribuíram ou não para o desenvolvimento do propósito dos estudantes.

Durante a realização das intervenções, considerou-se importante reunir os fatores que demonstraram influenciar positiva e negativamente o desenvolvimento do propósito (quinto objetivo específico). Este aspecto está diretamente ligado ao objetivo geral da pesquisa de entender como o propósito pode ser desenvolvido, uma vez que estes fatores podem servir de base para outras IES de Administração apoiarem seus estudantes na identificação e desenvolvimento de seus propósitos.

Julgou-se que acompanhar os estudantes alguns meses após as intervenções poderia contribuir para o objetivo geral da pesquisa, ao entender o processo de desenvolvimento do propósito a partir de uma visão longitudinal. Para isso foi proposto o sexto objetivo específico.

E finalmente, a partir da pesquisa final realizada, entendeu-se que sugerir maneiras de as Instituições de Ensino Superior de Administração promoverem o propósito de vida de seus estudantes poderia ser um objetivo (sétimo objetivo específico) do estudo, de forma a contribuir para futuros estudos e aplicação nas IES de Administração.

É válido esclarecer que foram propostos sete objetivos específicos devido ao tema de desenvolvimento do propósito ter poucos estudos anteriores, sendo necessário compreender esse fenômeno em várias etapas, sob diferentes abordagens (qualitativa e quantitativa) e com uma diversidade de métodos (*survey*, experimento, intervenção e grupo focal). Essa combinação permitiu uma visão mais abrangente sobre o processo de desenvolvimento do propósito de vida e necessária ao objetivo da pesquisa.

1.3 JUSTIFICATIVA

A justificativa desta pesquisa para o campo teórico é contribuir para o campo do desenvolvimento do propósito de jovens no que diz respeito a “como” de fato o propósito pode ser desenvolvido, focando no Ensino Superior de Administração no Brasil.

Existem algumas pesquisas que buscam entender junto aos jovens que conseguiram identificar o seu propósito com clareza e colocá-lo em prática – chamados *exemplars* ou jovens exemplares - quais foram os aspectos que favoreceram esta descoberta. Nestes estudos é feita uma retrospectiva para entender o que do seu passado ajudou a configurar o momento presente. Entre estes aspectos podem ser citados: ajudar nas atividades de casa, fazer trabalho comunitário,

praticar atividades religiosas e artísticas, ter tido pessoas de diferentes contextos – família, escola, amigos – que o ajudaram (Bronk, 2014).

No entanto, não se tem como objetivo nesta pesquisa entender unicamente os aspectos do passado dos jovens que os ajudaram, mas identificar fatores que podem ser potencialmente promotores de propósito a partir do momento em que os jovens se encontram no Ensino Superior. Dessa forma, esses fatores podem ser propositalmente estimulados seja por meio de políticas públicas seja por iniciativas das próprias instituições de ensino, coordenadores acadêmicos e professores.

Isso advém do fato de que cada jovem tem uma trajetória de vida diferente, com mais ou menos oportunidades de desenvolvimento e de reflexão. A faculdade pode constituir um espaço para promover de forma intencional a reflexão sobre as vivências de cada um até o momento e de experimentação de novas oportunidades (aulas, trabalhos em grupo, entidades, serviços comunitários, jogos universitários, projetos de pesquisa, entre outros). Sendo assim, independentemente do que foi vivido pelo jovem até então, novas situações podem ser conscientemente estimuladas no Ensino Superior para que ele possa refletir e desenvolver o seu propósito de vida.

Em resumo, do ponto de vista teórico, busca-se adicionar conhecimento ao campo de desenvolvimento de propósito por meio da identificação de fatores facilitadores neste processo, no contexto específico de jovens do Ensino Superior de Administração no Brasil. A pesquisa será realizada especificamente nas cidades de São Paulo (FEA/USP) e São Bernardo do Campo (Centro Universitário FEI).

Do ponto de vista prático, o estudo pode ajudar jovens que querem ampliar seu autoconhecimento e descobrir um foco para a sua vida (pessoal e/ou profissional). Acredita-se que tendo clareza de seu propósito, poderão fazer escolhas de vida e carreira mais coerentes. Isso pode ter um impacto positivo para as empresas e para a sociedade uma vez que estas pessoas poderão estar mais saudáveis do ponto de vista físico e psicológico e serem melhores gestores para outras pessoas no futuro.

O estudo poderá também servir de base para Instituições de Ensino Superior que queiram apoiar seus estudantes em seu processo de desenvolvimento. Ter estudantes com clareza de seu propósito pode aumentar o seu nível de comprometimento escolar (Malin, 2018, p. 60) e, com

isso, acelerar o seu desenvolvimento. Futuramente estes alunos podem ter um melhor posicionamento no mercado de trabalho e melhorar a imagem da faculdade que o formou.

Espera-se que esta tese possa contribuir com as pessoas adicionando conhecimentos sobre o processo de desenvolvimento do Propósito de Vida e auxiliando aqueles que realmente querem se conhecer e ter maior clareza do legado que pretendem deixar ao longo de sua trajetória de vida.

Em suma, intenciona-se gerar contribuições do ponto de vista teórico (contribuindo para a compreensão de como o propósito de vida pode ser desenvolvido no âmbito do Ensino Superior) e prático, ajudando pessoas e instituições de ensino e, assim, indiretamente impactando positivamente empresas e a sociedade.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico está estruturado em quatro partes. Primeiramente, será discutido o tema de **Propósito de Vida** (o termo em inglês é *Purpose*), trazendo o histórico dos estudos sobre esse tema, sua definição, aspectos que favorecem seu desenvolvimento e escalas propostas para mensurá-lo. Em seguida, o tema da **Juventude** será apresentado, de forma a esclarecer sua definição e as mudanças que estão ocorrendo na sociedade nos últimos tempos que impactam a definição do período da juventude. Logo a seguir, o tema da **Educação** será debatido, mostrando um panorama da evolução da Educação no mundo e no Brasil, com um detalhamento para o Ensino Superior em Administração.

Finalmente, a última parte do referencial teórico irá integrar os temas anteriormente abordados, refletindo sobre a **Educação de Jovens para o Propósito**. Será debatido o tema de propósito de jovens, educação para a juventude e, por fim, as iniciativas realizadas no âmbito da educação voltada ao desenvolvimento de propósito de jovens.

A Figura 1 resume a estrutura do Referencial Teórico.

Figura 1 - Estrutura do Referencial Teórico

Fonte: autoria própria

2.1 PROPÓSITO DE VIDA (*PURPOSE*)

O primeiro tema a ser discutido no Referencial Teórico é o Propósito de Vida. Primeiramente será apresentada a origem dos estudos sobre o tema, mostrando que apesar de as reflexões acerca do propósito da existência humana serem feitas desde a antiguidade, as pesquisas científicas sobre o tema ainda são recentes. A partir disso, será apresentada uma definição para o Propósito de Vida e discutidas as suas implicações. Em seguida a tradução do termo “*Purpose*” para a língua portuguesa será analisada, pois existe um debate acerca da terminologia atualmente proposta. Após isso, serão evidenciados alguns fatores que influenciam o desenvolvimento do Propósito de Vida a partir de pesquisas anteriores. Finalmente serão discutidas as diferentes escalas para mensurar o construto “propósito de vida”.

2.1.1 Origem dos estudos sobre Propósito de Vida

A busca por compreender o propósito da existência humana não é recente. Filósofos como Platão discutem há séculos questões fundamentais como “por que existimos?”.

Entretanto, Damon (2014) esclarece que o estudo científico sobre propósito é recente: “Apesar do status atemporal e oportuno do propósito como elemento central da experiência humana, o estudo científico do propósito foi surpreendentemente estreito até muito recentemente”⁴ (Damon, 2014, p. vii, tradução nossa). O autor afirma que isso não é incomum nas ciências humanas, que procura focar em construtos mais restritos que possam ser examinados em um contexto controlado.

Uma referência inicial para a discussão mais contemporânea sobre o propósito e seu papel central na vida humana foi feita por Viktor Frankl (1959). Frankl publicou o livro “*Man’s Search for Meaning: an introduction to logotherapy*” (o título foi traduzido para o português como “Em busca de sentido”) contando o que viveu nos campos de concentração na época do nazismo. Como psicólogo, Frankl foi capaz de observar o que vivia e, a partir disso fundar a logoterapia, uma abordagem terapêutica fundamentada na busca por sentido.

Ele afirma que as pessoas que tinham um porquê mais claro, suportavam melhor a dor dessa terrível experiência. Este porquê de esforçar-se para permanecer vivo poderia ser alguém

---

⁴ *Despite the timeless and timely status of purpose as a core element of human experience, the scientific study of purpose has been surprisingly thin until very recently.*

esperando por ele quando a guerra terminasse ou uma obra sua que estivesse aguardando para ser concluída. Ele próprio tinha o desejo de reconstruir um manuscrito de um artigo científico que ele queria publicar acabando a guerra. Teve que se desfazer do mesmo ao entrar em Auschwitz, mas fazia o esforço de tentar reconstruí-lo sempre que podia. Nas palavras de Frankl “Não há dúvida de que meu profundo desejo de o reescrever me ajudou a sobreviver aos rigores dos campos de concentração em que estive.” (Frankl, 1991, p. 95).

Nesse sentido, Frankl retoma uma frase de Nietzsche que diz: “Quem tem por que viver aguenta quase qualquer como”. Assim, conta que era preciso conscientizar os prisioneiros do “porquê” de sua vida, para que fosse possível que eles estivessem também interiormente à altura do terrível “como” da existência presente, resistindo aos horrores do campo de concentração (Frankl, 1991, p. 75).

Damon, et al. (2003) fizeram uma recuperação histórica do conceito de propósito e afirmam que o livro de Viktor Frankl influenciou a psicologia a rever a importância do propósito e do significado (*meaning*) no desenvolvimento comportamental, pois até então os sistemas de crenças eram considerados apenas produtos de direcionadores mais fundamentais.

Os autores citam um trecho do livro de Frankl em que o mesmo defende a relevância do sentido na vida humana:

A busca do homem por sentido é uma força primária em sua vida e não uma ‘racionalização secundária’ de direcionadores instintivos . . . há alguns autores que argumentam que significados e valores não são ‘nada mais do que mecanismos de defesa, formações reativas e sublimações’. Dizendo por mim, eu não estaria disposto a viver meramente pelos meus mecanismos de defesa, nem estaria pronto para morrer pelas minhas formações reativas. O homem, entretanto, é capaz de viver e até morrer por seus ideais e valores. (Frankl, 1959, p. 121)

Há outras diferenças entre a visão de Frankl e demais estudiosos no que se refere ao sentido da vida. Bronk (2014, pp. 1-4), por exemplo, esclarece que enquanto existencialistas franceses como Sartre ou Camus acreditavam que a vida não tinha sentido e que as pessoas é que tinham a necessidade de dar sentido à sua existência, Frankl acreditava que a vida tinha um sentido inerente sob quaisquer circunstâncias (mesmo aquelas que envolviam um sofrimento que não se poderia evitar). Além disso, a autora aponta que se para Freud o maior incentivo para o comportamento vinha do desejo por prazer e para Adler vinha da busca por poder, para Frankl vinha do significado (*meaning*).

Frankl chegou a desenvolver um teste chamado PIL (*Purpose in Life Test*) nos anos 60, mas nas décadas seguintes houve uma diminuição dos estudos envolvendo propósito e foi somente nos anos 2000, a partir da psicologia positiva que os estudos nessa área voltaram a crescer (Bronk, 2014, pp. 3-4).

Damon et al. (2003) explicam que a psicologia positiva, liderada por Seligman, Csikszentmihalyi e outros, possibilitou uma transformação na academia ligada à psicologia a partir da visão de que as fontes de motivação humana podem vir não só de fontes reativas, mas também proativas (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Isso significa que o ser humano é capaz escolher objetivos e valores que promovam propósitos maiores.

Damon et al. (2003) esclarecem que a principal diferença entre os adeptos à psicologia positiva e a linha de Frankl é que para os primeiros, a busca por sentido e propósito seria um meio para se chegar a um fim, que seria equivalente à felicidade (os psicólogos positivistas propõem diferentes nomenclaturas para isso: felicidade autêntica, *flow*, entre outros).

Bronk (2014, p. 4) adiciona que enquanto Frankl focou nos efeitos negativos de não se ter propósito, pesquisadores contemporâneos têm enfatizado as associações positivas de se ter um propósito.

Percebe-se que a visão de Viktor Frankl foi importante para propor mudanças na visão da academia da época sobre o grau de importância do propósito para a existência humana. Entretanto, pesquisadores mais recentes modificaram a maneira de ver o propósito, não invalidando as ideias de Frankl, mas complementando-as.

2.1.2 Definição de Propósito de Vida

Uma definição operacional do construto “propósito” foi proposta por Damon, Menon e Bronk (2003, p. 21): “***Purpose is a stable and generalized intention to accomplish something that is at once meaningful to self and of consequence to the world beyond the self***”. Esta definição foi traduzida no livro em português como “projeto vital é uma intenção estável e generalizada de alcançar algo que é ao mesmo tempo significativo para o eu e gera consequências no mundo além do eu” (Damon, 2009, p. 53).

Essa substituição do termo propósito por “projeto vital” será discutida mais adiante neste trabalho, pois acredita-se que o termo “propósito de vida” faz mais sentido para esta conotação em português.

Percebe-se que na definição de propósito de vida feita pelos autores está presente a questão da estabilidade (não muda constantemente), a generalização (é parte da pessoa como um todo, não apenas um aspecto dela), a importância para a pessoa e o impacto além de si (voltado a outras pessoas ou causas).

Há autores que propuseram outras definições para o propósito, mas que se assemelham a esta de Damon, Menon e Bronk (2003). Koshy e Mariano (2011, p. 13) definem propósito como sendo “um princípio organizador, que provê aos jovens uma visão de futuro coerente que conecta de maneiras significativas para a sua vida presente.”⁵. Bronk (2011, p. 32) também propõe uma definição segundo a qual o “propósito descreve um compromisso duradouro, significativo, o qual a pessoa espera realizar ou trabalhar nesse sentido durante sua vida.”⁶.

No entanto, a definição escolhida para embasar esta pesquisa é a proposta por Damon et al. (2003), por alguns motivos. A começar pelo fato de ser a única encontrada que traz o componente “*beyond the self*” (além de si), ou seja, a necessidade de o propósito de vida não estar restrito ao indivíduo e gerar consequências além de si.

Segundo Bronk (2014), esse aspecto voltado ao próximo tinha sido indicado por Viktor Frankl como sendo parte necessária de um propósito. No prefácio à edição de 1984, Frankl escreve que: “Porque o sucesso, como a felicidade, não pode ser perseguido; ele deve acontecer, e só tem lugar como efeito colateral de uma dedicação pessoal a uma causa maior que a pessoa, ou como um subproduto da rendição pessoal a outro ser.” (Frankl, 1992, p. 11).

No entanto, Frankl não chegou a propor uma definição conceitual para o propósito de vida.

Além disso, a escolha foi influenciada pela relevância do pesquisador William Damon no campo de estudos sobre Propósito de Vida. Ele dirige o Centro de Estudos sobre Adolescentes em Stanford, onde também é professor e é citado em muitas teses, artigos e livros lidos sobre este tema. A edição especial do *Journal New Directions for Youth Development* de 2011,

---

⁵ Purpose is an organizing principle, providing young people with a coherent vision of their future that connects in meaningful ways to their present life.

⁶ Purpose describes an enduring, personally meaningful commitment to what one hopes to accomplish or work toward in life.

reconhece nas notas de Edição (Mariano, 2011b, p. 2) a importância de Damon no papel de direção do centro de estudos de Stanford para que diversos dos estudos presentes na edição pudessem ser realizados. Além disso, Damon fez uma pesquisa abrangente com mais de 400 jovens nos EUA entre 2003 e 2006 utilizando entrevistas para compreender o propósito de vida deles, de forma que conhece na prática este tema.

Sendo assim, essa foi a definição operacional escolhida como base para este trabalho.

Em relação a este conceito, Damon (2009) esclarece que o propósito é uma espécie de objetivo, mas tem longo alcance e é mais estável do que objetivos simples e comuns (fazer uma viagem ou comprar um carro, por exemplo). Além disso, o propósito de vida implica em autoria (não se pode ter uma pessoa realizando o propósito de vida pelo outro). Finalmente, pode não ser atingível durante o período de vida de alguém (acabar com a pobreza ou a criar a paz mundial), mas o autor esclarece que uma meta ambiciosa não é necessariamente ingênua, já que para muitos é uma fonte de intensa motivação.

Damon et al. (2003) expõem de que forma o propósito se diferencia do sentido ou significado (*meaning*), pois são dois aspectos que se tangenciam. Segundo os autores, propósito é parte da busca pessoal por sentido, mas tem também um componente externo, que é o desejo de fazer diferença no mundo, de contribuir com questões mais amplas do que a própria pessoa. Além disso, diferente do significado (*meaning*) por si só – que pode ou não estar orientado a uma finalidade – o propósito sempre está direcionado para uma realização em direção a qual a pessoa pode progredir (Damon et al., 2003, p. 121). Percebe-se que o significado pode ser algo mais interno à pessoa, enquanto o propósito demanda que algo que seja significativo para a pessoa seja colocado no mundo, na forma de algo que possa beneficiar outras pessoas.

Quando se tenta traduzir em um exemplo prático, muitas vezes estes dois construtos se confundem. Por exemplo, uma pessoa pode ter o conceito de família como algo que é muito significativo para si (*meaning*) e, portanto, decide que construir uma família unida será parte do seu propósito. Percebe-se a sutileza da diferença: valorizar “família” é algo interno, mas construir uma família já é externo e voltado para algo além de si.

Além disso, algo significativo para alguém pode ser transformado em propósito de diferentes maneiras. Um indivíduo que valoriza ajudar pessoas a se desenvolverem pode definir como propósito ser professor (ajudar por meio da profissão, por exemplo), ser uma pessoa que dá feedbacks verdadeiros e construtivos em todas as oportunidades que surgirem (forma de ser)

ou construir um projeto junto com outras pessoas que possam contribuir com outros (projeto coletivo). E pode realizar todas estas iniciativas ao mesmo tempo ou sequencialmente ao longo de sua vida.

O importante é perceber que o significado é algo interno e não necessariamente se direciona a alguma finalidade, pois pode ser algo que a pessoa valoriza, mas que não transforma em um projeto externo, realizável e voltado a outras pessoas.

Retornando à discussão sobre o conceito de propósito, Machado (2016) apresenta uma definição que ele denomina “projeto” que é bastante alinhada ao conceito de propósito de vida. Segundo o autor: “A capacidade de elaborar projetos pode ser identificada como a característica mais verdadeiramente humana; somente o homem é capaz não só de projetar, mas também – e primordialmente – de viver sua própria vida como projeto” (Machado, 2016, p. 14).

De acordo com ele, um projeto tem como características ser algo novo (demanda abertura para o universo das possibilidades, pois não está pronto), fazer referência ao futuro (algo a ser transformado em realidade) e ter caráter indelegável, pois não se pode ter projetos por outras pessoas (Machado, 2016, p.28). Esta proposição de ser indelegável vai ao encontro da ideia de autoria apresentada por Damon (2009).

O aspecto “além de si” presente na definição de Damon et al. (2003) está muito relacionado à ideia de cidadania e do viver em sociedade. Afinal, se todas as pessoas tiverem propósitos de vida restritas a si mesmas, como a sociedade poderia se sustentar?

Machado (2016, p.18) relembra que na Grécia antiga havia os cidadãos e os idiotas (da origem *idiotes*), que eram aqueles que não podiam participar da vida política – mulheres, escravos e estrangeiros – restando a eles preocuparem-se apenas consigo mesmos. Sendo assim, o autor ressalta a importância de se buscar realizar projetos coletivos.

Os projetos coletivos, entretanto, devem respeitar a individualidade e serem constituídos a partir dela (das particularidades de cada pessoa, que é singular). Em outras palavras, oferecer ao mundo demanda trazer algo de si.

Afinal, já se discutiu que os propósitos são autorais e os projetos de vida – entendidos como a forma de implementar as ações relacionadas a esta intenção maior – são únicos e indelegáveis. Dessa forma, é necessário que o propósito de vida de uma pessoa seja constituído a partir de si, da sua história de vida e do que ela é capaz de oferecer ao mundo a partir do que vivenciou e

foi capaz de construir em termos de competências. Em resumo, pode-se dizer que o “além de si” do propósito não significa que seja afastado de si (do que lhe próprio), mas sim, oferecido “a partir de si”.

2.1.3 Tradução do termo “*Purpose*” para o Português

O termo em inglês *purpose* ainda não tem uma tradução definitiva no Brasil. Um esforço nesse sentido foi feito por Ulisses Araújo no prefácio do livro de William Damon traduzido para o português com o título “O que o jovem quer da vida? Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes” (o título original é “*The path to Purpose: helping our children find their calling in life*”). Segundo Araújo (2009) o significado mais próximo de “*purpose*” em português seria “projeto”, na proposição do que o professor Nilson José Machado chama de projeto. Neste sentido, o termo projeto estaria relacionado a projeto de vida, indicando o fator mais importante na condição humana, que inspira e dirige todos os nossos atos (esta definição é baseada em Ortega e Gasset). Sendo assim, o termo “*purpose*” foi traduzido no livro como “projeto vital”.

No entanto, há uma incoerência do termo empregado como “projeto” no campo da Administração - especificamente da Gestão de Projetos - com o significado de *purpose*, pois na concepção do gerenciamento de projetos, um projeto tem necessariamente um momento para se encerrar (é temporário por definição). Segundo o Project Management Institute (PMI, 2017, p. 1), o instituto global de gestão de projetos, um projeto é um esforço temporário para que se possa criar um produto, serviço ou resultado exclusivo. E o significado de “*purpose*” não é de ser algo que necessariamente se encerre em algum momento.

Como professora de graduação, a pesquisadora escuta os alunos utilizarem o termo “propósito” ou “propósito de vida” com o sentido do que se verifica na definição de “*purpose*”. Nunca se escutou o termo “projeto vital” no dia a dia da universidade ou em organizações, de forma que se lançou a hipótese de este termo ser mais uma proposição acadêmica do que prática.

Decidiu-se então fazer uma pesquisa preliminar via *facebook* com alunos de graduação em Administração da FEI, que são parte do público da pesquisa desta tese, questionando se “propósito”, “propósito de vida” e “projeto de vida” teriam o mesmo sentido. No total, 09 alunos responderam à pesquisa. Para eles “propósito de vida” tem o sentido de algo maior que justifica a existência da pessoa e que pode ser realizado por meio de diversos “projetos de vida”

(os projetos de vida poderiam ser fazer um projeto voluntário, concluir a faculdade, tornar-me um profissional de sucesso na sua área). A diferença entre os termos “propósito” e “propósito de vida” seria que o primeiro é muito amplo e genérico, podendo ter inclusive o sentido de “finalidade” (qual é o propósito de você querer fazer o doutorado?), enquanto o segundo reflete os valores da pessoa.

Algumas declarações dos alunos foram:

- “Um projeto de vida pode ser parte do propósito de vida. O propósito se compõe de pequenos projetos, para mim o propósito é o clímax da existência.”
- “Propósito eu enxergo como algo bem maior. Cada propósito pode ser composto de vários projetos.”
- “Para mim o propósito da vida é o "porque" que me faz levantar da cama todos os dias . . . projeto de vida na minha percepção é uma trajetória fixada. Seria algo bem estruturado para alcançar meus objetivos. Um propósito de vida apesar de ter o mesmo sentido, entendo que é algo que tenho em pensamento como intenção.”
- “A palavra “propósito” por si só é ampla, abre um leque de possibilidades e interpretações . . . “propósito de vida” tenho como valores que todas as pessoas carregam, herdam de pais, religiões, ou de outra forma; os caminhos que elas decidem seguir, que escolhem trilhar; o que querem fazer durante suas vidas; o porquê de suas existências, quais as suas razões, no que acreditam, algo que cogitam valer a pena viverem, lutarem e até mesmo morrerem.”
- “Apenas propósito, eu entendo como algo muito geral já, propósito de vida eu pensaria em algo mais voltado a valores, talvez uma resposta mais subjetiva, e projeto de vida, algo mais mensurável, com datas, atividades, algo mais planejado e quantificável.”
- “Eu chamaria de propósito se eu quisesse entender o porquê de algo! Propósito de vida se eu quisesse questionar os alunos sobre aquilo que vai além do querer e Projeto de vida se a ideia for entender os caminhos necessários a se trilhar para atingir uma meta!”

Em resumo, o termo “propósito de vida” foi o que mais se aproximou do sentido da definição proposta por Damon et al. (2003, p. 21, tradução nossa): “uma intenção estável e generalizada de alcançar algo que é ao mesmo tempo significativo para o eu e gera consequências no mundo além do eu”. Nesta definição percebemos que a ideia de “intenção” foi incluída, bem como a conotação de valores na medida em que é algo significativo para a pessoa. Desta forma, nesta tese, o termo para “*purpose*” será traduzido como “propósito de vida”. Em alguns momentos

será utilizado o termo “propósito” como forma de simplificação do uso, mas o sentido será sempre o de propósito de vida.

2.1.4 O processo de desenvolvimento do Propósito

Para discutir o processo de desenvolvimento do Propósito é importante compreender tanto como ele acontece ao longo das diversas fases da vida quanto os elementos que o influenciam.

2.1.4.1 O desenvolvimento do Propósito nas fases da vida

Para compreender o processo de desenvolvimento do propósito, é válido embasar-se na pesquisa desenvolvimentista (*developmental research*), como foi feito por Malin (2018). Em seu livro de 2018, a autora descreve o processo de desenvolvimento do propósito no período da infância e início da juventude. A sua pesquisa com Reilly e Quinn, de 2013 (Malin, Reilly, & Quinn, 2013) permite compreender a fase subsequente (até o início da vida adulta). E Bronk (2014) complementa o processo trazendo dados desde a infância até a velhice.

Infância: educação infantil

Psicólogos desenvolvimentistas traçam as raízes do propósito na infância. Isso acontece porque todos os seres humanos nascem com um direcionamento para se conectar com o mundo além de si, que é a semente do propósito (Malin, 2018, p. 36).

Malin (2018) diz que essa semente para o propósito vem a partir da atividade mais importante nestes anos iniciais: o brincar. Essa é uma oportunidade de “fazer sentido” (*make meaning*), alinhando suas ações ao significado. No início é uma experiência mais sensorial, mas aos poucos torna-se mais abstrata, a partir do uso da imaginação e pensamento simbólico.

Além disso, ao brincar junto com outras crianças, é possível ganhar experiência na criação de sentido em um contexto social, compreendendo que há interesses além de si. As crianças ganham habilidades e capacidades de (1) produzir sentido (*meaning making*), (2) autorregulação e (3) agência. A produção do sentido é a habilidade de fazer com que as coisas tenham sentido e contribuir para uma comunidade de sentido compartilhado. A autorregulação, por sua vez, é a habilidade de gerenciar comportamentos e emoções para alcançar objetivos de longo prazo. E finalmente, a agência é a consciência de própria capacidade para ter controle

sobre a sua vida e causar resposta ou impacto no mundo, é a habilidade de agir a partir de ideias (Malin, 2018, pp. 38-39).

No entanto, apesar de Bronk (2014) concordar que algumas experiências vividas na infância podem mais tarde se desenvolver para constituir um propósito, adverte que nessa fase existe uma restrição cognitiva de forma que ainda não é possível para uma criança nesta fase se comprometer como um propósito.

Ensino Fundamental

Segundo Malin (2018), o brincar nessa fase está ligado aos jogos e ao esporte. O fazer sentido começa a se transformar, pois as crianças começam a buscar coisas que sejam significativas para elas e para a sociedade.

A escola é um espaço importante em que as crianças desenvolvem as fundações para seu propósito. Um dos pontos é o acesso a materiais e meios para desenvolver o pensamento abstrato e criação de sentido. É um espaço para as crianças desenvolverem intenções, que seria aquilo que as motiva a fazer algo quando poderiam fazer outra coisa (Malin, 2018, p. 41).

As intenções se expressam por meio da experimentação e invenção (as crianças criam coisas no mundo e ganham consciência de sua agência), da contação de histórias (dão vazão à identidade e criam personagens únicos que se inter-relacionam) e da construção de relacionamentos. Segundo a autora: “Quando os professores buscam as intenções que motivam a participação dos alunos nas atividades na escola, eles abrem a porta para engajá-los em uma aprendizagem mais significativa.”⁷ (Malin, 2018, p. 48).

A autora afirma que conforme se tornam adolescentes, a criação de sentido das crianças se mescla com a formação da identidade. E com as oportunidades certas, vão desenvolver um senso de valores que são mais centrais à sua identidade e motivá-los a agir de acordo com esses valores.

Para compreender como o propósito de vida se desenvolve nas fases seguintes, será utilizado o estudo Malin et al. (2013). Este foi um estudo qualitativo e acompanhou o processo de desenvolvimento do propósito de vida de 146 jovens em diferentes faixas etárias nos EUA: 6ª série (11 anos), 9ª série (14 anos), 12ª série (17 anos) e universitários de segundo ano (21 anos).

---

⁷ *When teachers look for intentions that drive their students' participation in school activities, they open the door to engaging students in deeper learning.*

Como foi feito o acompanhamento destes jovens 2 anos depois da 1ª entrevista, foi possível compreender o desenvolvimento deles ao longo do tempo.

Os pesquisadores concluíram que o desenvolvimento do propósito guarda uma relação com a fase da vida, mas é fortemente influenciado por fatores contextuais e pessoais, não sendo uma progressão linear (Malin et al., 2013). E conseguiram extrair alguns padrões, que serão relatados a seguir.

Início da adolescência: empatia e propósito inicial

Para compreender esse momento do desenvolvimento, foram entrevistados jovens que estavam inicialmente na 6ª série (11 anos), de forma que na segunda entrevista que aconteceu dois anos depois, eles tinham por volta de 13 anos.

Nesse período, o raciocínio voltado a questões além de si (BTS – *beyond the self*) mostrou-se instável e manifestou-se por meio da empatia.

Os pais representaram um apoio ao desenvolvimento da empatia sendo modelo de referência de comportamento pró-social (praticando voluntariado, por exemplo) e conversando com eles sobre a importância disso. Já os amigos demonstraram exercer uma influência negativa nessa fase, redirecionando seus objetivos para o relacionamento entre si e para atividades hedônicas.

Meio da adolescência: desenvolvendo um papel para si

Segundo Malin et al. (2013), em comparação com o início da adolescência, os jovens entrevistados nessa fase (14 a 16 anos) tinham uma visão mais realista de seus objetivos de vida, que os ajudou a visualizar o papel que queriam assumir para si.

Começaram a pensar nas contribuições únicas que poderiam oferecer, integrando atividades significativas para si e também “além de si” (BTS). Houve um desenvolvimento de seu papel em termos de carreira para alguns deles.

Os alunos de ensino médio tiveram oportunidade de agir em suas intenções empáticas que emergiram na fase anterior no contexto da escola, clubes e acampamentos de verão. Isso permitiu que usassem seus interesses singulares para contribuir com algo além de si e desenvolver um papel por meio do qual pudessem realizar seu propósito.

Percebeu-se que os membros da família podem ser modelos de referência de papéis contributivos e prover oportunidades para explorarem possíveis carreiras.

Final da adolescência: jovens reexaminam valores por meio das transições da vida

A transição da escola para faculdade ou trabalho ofereceu tanto oportunidades para se tornarem pessoas com propósito quanto desafios na manutenção dos propósitos existentes (Malin et al., 2013).

Houve dificuldade de encontrar padrões na pesquisa devido ao baixo índice de retenção dos alunos desta fase. Houve mudanças no conteúdo dos propósitos, que foram tanto positivas quanto negativas no sentido de desenvolvimento.

Dois temas potenciais emergiram: relacionamentos ajudaram a manter ou evoluir em seus propósitos (podem ser modelos de comportamentos pró-sociais) e entrar na faculdade ajudou a reavaliar seus valores e voltarem-se mais a questões familiares do que de carreira. Isso aponta para o fato de que a família pode ser um ponto de apoio em um momento de muitas mudanças em outros âmbitos da vida. Vale a ressalva que isso pode ter uma influência do contexto norte-americano em que muitos jovens deixam a casa dos pais para cursar a faculdade.

Bronk (2014) adiciona que nessa fase o propósito de vida caminha junto com a formação da identidade do jovem.

Início da fase adulta: definindo caminhos para um propósito da vida adulta

De acordo com a pesquisa de Malin et al. (2013), esta é uma fase em que puderam escolher um caminho para levá-lo a realizar o papel que ele vislumbrou para si na fase anterior. É o momento de entrada na vida adulta e mercado de trabalho.

Os alunos demonstraram maior estabilidade do que os demais grupos pesquisados. No entanto, houve casos em que perderam seu foco além de si, voltando-se para objetivos pessoais.

Profissões voltadas a ajudar outras pessoas contribuíram para que os estudantes pudessem sustentar intenções além de si. Pessoas voltadas a carreiras criativas perderam sua dimensão BTS e voltaram-se mais a objetivos hedonistas e financeiros. Os pesquisadores apontaram que isso pode ter acontecido pela dificuldade de encontrar trabalho nessas carreiras.

Percebeu-se que a faculdade pode representar um obstáculo (“*holding pattern*”) na medida em que alguns estudantes precisam adiar a sua atuação. Isso pode acontecer porque precisam encontrar uma atividade para atuarem ou guardar dinheiro para realizar o que querem. É importante que a faculdade possa apoiar os estudantes nessa fase, de forma que consigam atuar nos papéis que definiram para si em fases anteriores e ofereçam espaços de reflexão para avaliarem se tais papéis fazem de fato sentido.

O propósito de vida continua a se desenvolver na fase adulta e sabe-se que ele é expresso de forma diferente por adultos e jovens. Damon et al. (2003) retomam o trabalho de Inhelder e Piaget (1958) que mostrou que os adolescentes expressam suas aspirações voltadas ao outro de maneira grandiosa e intensa e suscitam que é possível que, com o desenvolvimento futuro, seja adotada uma perspectiva com mais equilíbrio e menos necessidade de se mostrar para os outros (*show it off*).

O estudo de Malin et al. (2013) termina nesta fase, de forma que para as seguintes serão utilizadas as contribuições de Bronk (2014).

Meia idade

Bronk (2014) afirma que o índice de propósito costuma decrescer um pouco nessa fase, em relação à fase anterior. Segundo ela, é possível que isso aconteça pelas pessoas já terem alcançado seus objetivos e não terem projetos para as próximas etapas, por talvez perceberem que seus objetivos não são possíveis de serem alcançados e por não terem assumido papéis sociais (pais, cuidadores de filhos de amigos ou familiares, trabalhador, voluntário).

A autora não apresenta uma referência para a idade em que as pessoas nessa faixa da meia idade se situam, mas imagina-se que esteja situada por volta dos 35 a 60 anos (entre a maturidade e a velhice).

Velhice

Na velhice (*late adulthood*; também sem referência da faixa etária correspondente a este momento de vida), Bronk (2014) diz que o índice de propósito costuma diminuir de forma ainda mais significativa. Isso acontece porque muitas vezes os papéis sociais deixam de ser exercidos (filhos saem de casa, as pessoas se aposentam e o declínio na saúde pode impedir atividades de voluntariado e o cuidado de outras pessoas). A autora ressalta a importância do contato consistente com a família e a prática do voluntariado como formas de manter um maior senso de propósito nesta altura da vida.

Percebe-se que apesar de o propósito ser algo individual e depender do contexto e escolhas de cada indivíduo, existem alguns aspectos comuns do desenvolvimento ao longo das diferentes fases da vida.

A seguir, serão discutidos alguns elementos influenciadores no desenvolvimento do propósito, que podem influenciar em diferentes etapas. Ao final dessa seção, os elementos influenciadores serão cruzados com as fases da vida para uma melhor compreensão do processo.

2.1.4.2 Elementos influenciadores no desenvolvimento do Propósito

Quando se analisam os elementos influenciadores, é importante esclarecer que a maior parte dos estudos analisa como o desenvolvimento do propósito aconteceu para algumas pessoas e quais fatores ajudaram nesse processo (retrospectiva) sem, contudo, interferir nele diretamente. Ou seja, há poucas pesquisas que se propõem a desenvolver intencionalmente o propósito de vida dos jovens. Bronk (2014) corrobora com este argumento ao dizer que:

Um corpo crescente de pesquisas teóricas e práticas se concentrou no que constitui o propósito, na correspondência próxima entre o desenvolvimento do propósito e da identidade, nas correlações positivas de viver uma vida com propósito. No entanto, comparativamente, **pouca pesquisa foi dedicada a como os propósitos são descobertos ou como são buscados ao longo do tempo**. Como consequência, sabemos relativamente pouco sobre como efetivamente promover este importante construto.⁸ (Bronk, 2014, p. 91)

Algumas destas poucas pesquisas focadas na promoção do propósito foram conduzidas no âmbito educacional (Bundick, 2011; Dik et al., 2011; Pizzolato et al., 2011) e, portanto, serão apresentadas na seção de “Educação de Jovens para o Propósito”.

No entanto, entende-se ser importante analisar estes elementos que influenciaram o processo de desenvolvimento do propósito no passado (perspectiva de uma retrospectiva) para posteriormente avaliar se podem ser também impulsionadores ou promotores de propósito (perspectiva do momento presente em direção ao futuro). Há elementos que não podem ser mudados (por exemplo, a relação que o jovem teve com os pais na infância), mas pode ser que esse elemento de “relação com os pais” possa ser estimulado no momento presente e que isso impacte o futuro.

A seguir, serão discutidos os resultados de pesquisas que indicam alguns elementos que podem influenciar o desenvolvimento do propósito. Neste ponto, vale destacar que o propósito vem de

---

⁸ A growing body of theoretical and empirical research has focused on what constitutes purpose, on the close correspondence between purpose and identity development, and on the positive correlates of leading a life of purpose. However, comparatively little research has focused on how purposes are discovered or on how they are pursued over time. Consequently, we know relatively little about how to effectively foster this important construct.

dentro (*comes from within*, nas palavras de Bronk, 2014, p. 94), de forma que não há garantias que o jovem irá identificar seu propósito a partir de seu envolvimento com tais elementos.

Bronk (2014, pp. 91-107) dedica um capítulo inteiro de seu livro às formas de suporte ao propósito. A pesquisadora afirma que um passo importante para o desenvolvimento do propósito é garantir que os jovens se engajem em algumas poucas **atividades com potencial para propósito** (*potentially purposeful activities*) durante a infância e a adolescência. Estas atividades podem incluir ajudar em casa, fazer trabalho voluntário na comunidade, participar em atividades religiosas ou se engajar nas artes (Bronk, 2014).

O envolvimento neste tipo de atividade é importante, pois com o tempo os jovens podem descobrir capacidades e talentos que os faz realizar bem o trabalho. No entanto, Bronk (2014) faz uma ressalva importante quanto à **necessidade de reflexão** sobre as habilidades que possuem ou sobre o impacto que eles têm em outras pessoas ao realizá-las para que de fato possam se converter em benefício do desenvolvimento do propósito. Sendo assim, “a reflexão representa outro fator importante no desenvolvimento do propósito” (Bronk, 2014, p. 94).

A pesquisadora retoma um estudo de Fry (1998) que aponta que melhor do que se dedicarem a inúmeras atividades, os jovens devem participar de um número mais reduzido delas e refletir mais profundamente sobre o significado derivado de cada uma (Fry, 1998 citado por Bronk, 2014).

Malin (2018) reforça a necessidade de reflexão para que uma “faísca” de algo que pode se tornar um propósito futuramente se desenvolva:

Uma menina que se comove com pessoas em situação de rua em sua comunidade pode experimentar a faísca que pode se tornar propósito, mas se ela não agir sobre isso e não pensar sobre o que causa a situação de rua e como pode ser amenizada, a faísca irá enfraquecer.⁹ (Malin, 2018, p. 63)

Bronk (2014) recupera alguns aspectos que podem servir de suportes ao desenvolvimento do propósito. Estes elementos estão reunidos no Quadro 1.

---

⁹ A girl who feels for homeless people in her community might experience the spark that could become purpose, but if she does not act on it, and does not think about what causes homelessness and how it can be alleviated, the spark will fade.

Quadro 1 – Suportes ao desenvolvimento do Propósito

Elementos de suporte	Forma de apoio ao desenvolvimento do propósito
Oportunidades e experiências	Atividades potencialmente geradoras de propósito: • Ajudar em casa • Fazer atividades voluntárias na comunidade • Participar de atividades religiosas • Engajar-se nas artes
Suporte social	• Inclui pais, professores, coaches, líderes juvenis, pastores, amigos dos pais, entre outros. • Encorajar os jovens a adotarem uma perspectiva de longo prazo. • Discutir com os jovens o que traz noção de propósito em suas próprias vidas, expressar seus valores e convicções. • Estímulo à atitude empreendedora – estabelecer metas, visão otimista, persistência, tolerância a riscos, resiliência ao fracasso e determinação - para mover do falar sobre o propósito para a sua efetiva realização. • Mentores podem ajudar no reconhecimento de talentos e paixões que podem passar despercebidos pelos pais, pois trabalham próximo aos jovens.
Suporte de colegas	• Colegas podem ajudar especialmente quando compartilham dos interesses do jovem, pois gera aumento do comprometimento e da diversão ao longo do processo, que pode ter frustrações.
Suporte na escola	• Intervenções, mesmo que curtas, podem ter impacto significativo no desenvolvimento do propósito. • Modificações curriculares para que a aprendizagem inclua projetos baseados em propósito e discussões sobre o tema. • Professores podem trazer a pergunta do “por quê?”: estimular a reflexão sobre as razões de se estudar os temas das aulas e compartilhar os motivos de terem escolhido ser professores, de forma a tornar a aprendizagem mais significativa para os alunos. • Empregar estratégias construtivistas para conectar a aprendizagem em sala com as experiências e aspirações dos alunos fora da sala. • Liderança servidora: professores guiarem a experiência de aprendizagem (e não tomarem a frente), estimulando que os próprios alunos assumam uma postura de líder servidor. • Suporte de centros de carreira: estimular os alunos a escolherem carreiras em linha com sua vocação. • Educar intencionalmente para o propósito: professores encorajarem os alunos a usar o conhecimento das aulas para identificar e se preparar para carreiras significativas para si e para a sociedade. • Tornar disponíveis oportunidades para trabalhos comunitários: facilitar que os alunos descubram objetivos significativos e socialmente benéficos.
Suporte da comunidade	• Comunidades enxergarem a juventude como um ativo a ser cultivado ao invés de um problema a ser minimizado. • Estímulo da comunidade aos jovens nos esportes, em atividades religiosas e atividades voluntárias.

“continua”

Elementos de suporte	Forma de apoio ao desenvolvimento do propósito
Suporte religioso	• A fé religiosa pode encorajar indivíduos a trabalharem em prol de objetivos significativos e voltados ao próximo. • Há estudos que mostram que pessoas que acreditam em Deus, oram e leem a Bíblia com frequência apresentam maiores graus de propósito do que as que não o fazem.
Suporte terapêutico	• Abordagens terapêuticas podem ser úteis ao desenvolvimento do propósito (a logoterapia, fundada por Viktor Frankl pode ser um caminho). • Livros de autoajuda e programas de coaching pessoal não foram testados e, portanto, precisam de fundamento teórico para serem incluídos como fatores.

Fonte: Adaptado de Bronk (2014, pp. 94-105).

Em relação às **oportunidades e experiências**, estas são importantes porque com o tempo podem tornar-se pessoalmente significativas na medida em que os jovens identificam que possuem um talento ou capacidade que os torna aptos para o trabalho. Tais atividades podem revelar uma “faísca” (*spark*) que podem depois evoluir para um propósito. Bronk (2014) ressalta que as experiências não precisam ser caras (exigir alto investimento financeiro) para ajudarem no desenvolvimento do propósito.

Os **mentores**, por atuarem próximos aos jovens no dia a dia, podem ajudá-los a esclarecer seus interesses e objetivos, dar reconhecimento e encorajamento (inclusive quando falham no caminho), desafiá-los e também estimulá-los a manter uma atitude positiva mesmo com os contratempos que surgem (Bronk, 2014, p. 98).

Quanto à **família**, vale lembrar que na pesquisa de Malin, et al. (2013) o suporte específico da família foi apontado como influenciador positivo no desenvolvimento do propósito. No início da adolescência, os pais podem oferecer modelos de referência no que tange à empatia e no meio da adolescência mostrar possíveis papéis que poderiam assumir e dando oportunidade para realizarem alguns papéis trabalhando junto com membros da família.

Damon (2008) foca na importância dos **pais** no processo de apoio aos jovens no desenvolvimento de seus propósitos de vida. Orienta que prestem atenção aos interesses dos jovens, procurem desenvolver conversas sobre o tema de propósito, sejam abertos aos interesses que eles trouxerem, compartilhem seu próprio propósito, tragam sabedoria sobre os aspectos mais práticos da vida, introduzam os jovens a mentores, encorajem uma atitude empreendedora, nutram uma visão otimista da vida e estimulem um sentido de agência e responsabilidade.

Quanto ao **suporte de colegas**, também vale recuperar que os pesquisadores corroboram com a perspectiva de Bronk (2014), mas somente na fase de transição de vida após o Ensino Médio. Nessa fase, os colegas podem ser modelos de comportamento pró-sociais. No entanto, no início da adolescência (11 a 13 anos), os colegas podem desviar a atenção dos jovens que tinham intenções voltadas ao próximo (além de si), trazendo-a para as próprias relações e atividades hedonistas (Malin et al., 2013).

Um importante fator a ser discutido é a **influência escolar**. Pesquisas apontam uma relação positiva entre propósito e o suporte da escola e de professores, sugerindo que o propósito pode ser estimulado pelas instituições de ensino (Koshy & Mariano, 2011). No entanto, os autores apontam para o fato de que para os jovens que ainda não têm propósito e para aqueles precoces no processo de desenvolvimento do propósito a escola parece ser menos efetiva, ou seja, é mais efetiva para aqueles que estão no processo de desenvolvimento. Sendo assim, entende-se ser necessário discutir formas de a escola ser capaz de apoiar os jovens que estão em diferentes níveis de desenvolvimento do propósito.

Na pesquisa com 146 jovens de 11 a 19 anos conduzida por Malin et al. (2013) no Estados Unidos, apesar de as entrevistas terem acontecido no ambiente escolar, poucos participantes identificaram experiências vividas na escola/faculdade como as mais relevantes para suas aspirações.

Em um estudo recente de Gallup (2019) com 2.205 alunos graduados também nos EUA, ter participado de **uma aula ou programa que ajudasse os estudantes a pensar sobre buscar significado no trabalho** foi um dos fatores que mais influenciou aqueles que demonstraram ter alto grau de propósito no trabalho.

Isso pode levantar a hipótese que uma vez oferecida alguma iniciativa no Ensino Superior que promova reflexão sobre sentido (no caso foi voltado especificamente ao tema de propósito no trabalho), isso pode trazer impactos significativos.

Foram identificados poucos estudos indicando fatores que possam facilitar o desenvolvimento do propósito na escola. Malin (2008) faz a menção de alguns destes fatores a partir de sua experiência com pesquisas de propósito de vida como diretora do centro de estudos sobre adolescentes em Stanford e de pesquisas pontuais na área. A pesquisadora argumenta que a configuração que suporta o propósito dos alunos é a mesma que contribui para um clima positivo na escola, de forma que ambos os aspectos se sobrepõem.

Ao longo de suas pesquisas, a Malin (2018) depreendeu que um ambiente de apoio ao desenvolvimento do propósito é aquele em que os alunos se sentem seguros para compartilhar quem são e o que mais importa para eles e para explorar suas maiores preocupações e sonhos e em que sabem que serão apoiados por serem quem são. É também um espaço onde os alunos podem refletir sobre seus valores, forças e objetivos e fazer conexões entre o currículo e o que mais importa para eles. Além disso, é um espaço ativo, em que os alunos podem agir e são convidados a se envolverem em atividades que os possibilitará desenvolver seus interesses. Por fim, é um lugar com forte senso de comunidade, em que os alunos se sentem conectados e responsáveis pelo bem-estar da comunidade e têm a oportunidade de vivenciar experiências colaborativas que são autênticas na busca pelo propósito no mundo (Malin, 2008).

Malin (2008) reuniu algumas condições que podem contribuir para criar um ambiente escolar de apoio ao propósito:

Quadro 2 – Condições para um ambiente escolar de apoio ao Propósito

Condições para ambiente de apoio ao Propósito	Descrição
1. Voz	• Empoderar os alunos a expressar suas crenças, ideias e valores na sala de aula. • Dar espaço para ouvir os alunos sobre o que e como irão aprender na escola. • Importante estimular os alunos a ouvir e respeitar as percepções dos colegas (não é somente a perspectiva individual). • Demanda que os professores vejam os alunos além de seus preconceitos, ouvindo-os de forma a conhecê-los autenticamente.
2. Compaixão	• Compaixão - consciência do sofrimento do outro e impulso de aliviar essa situação - inspira as pessoas a serem boas e úteis aos outros, podendo levar ao propósito. • A escola pode ser um espaço para os alunos aprenderem o valor do cuidado com o outro. • A primeira condição para desenvolver uma sala com compaixão é ter um professor com compaixão (ouvir profundamente e reagir com bondade e cuidado com os alunos). • Um ambiente com compaixão pode estimular os alunos a serem compassivos consigo, que pode ser um precursor do propósito.

“continua”

Condições para ambiente de apoio ao Propósito	Descrição
3. Pertencimento	• Pertencer é sentir que se encaixam como membros da comunidade escolar. • Começa com relações positivas, mas vai além incluindo sentir-se aceito, valorizado e apoiado. • Pode reduzir a evasão escolar, aumentar o engajamento e sentimentos positivos em relação à escola, as atividades e os professores. • Impacta em habilidades que podem ajudar o aluno no desenvolvimento do propósito: motivação intrínseca, autorregulação, locus interno de controle e maior expectativa de sucesso por meio de objetivos. • Pode facilitar que o aluno aceite estar mais vulneráveis com suas ideias e expô-las para que consiga explorar seu propósito na escola. • Pertencimento pode aumentar a sensação de que a vida tem sentido.
4. Autonomia e relevância	• Autonomia está ligada a se autogovernar, estar no controle das próprias ações e a sentir que se é a causa dos eventos da própria vida. • Alunos com um senso de autonomia sentem que são responsáveis por suas ações ao invés de depender dos outros para regular seu comportamento. E sentem que podem agir e viver de acordo com suas próprias intenções, direcionamentos e valores e perseguir objetivos significativos para eles. • Recompensas externas ou punições podem reduzir o senso de autonomia por fazer com que os alunos sintam que são controlados por outras pessoas. • Importante mostrar relevância das atividades para que os alunos se engajem e ganhem senso de controle de responsabilidade pelo que aprendem.
5. Responsabilidade Social	• Responsabilidade social traz a noção da interdependência da sociedade. • No ambiente escolar, vai além de ter um bom comportamento, pois inclui estar ciente e cuidar dos demais membros da comunidade escolar e sentir-se responsável por resolver os problemas e fazer melhorias. • O pertencimento aumenta o senso de responsabilidade social e a autonomia, por sua vez, permite que um aluno se manifeste contra algo que não está correto em sua perspectiva, de forma que estas condições interagem.
6. Comunidade de Prática	• Salas de aula podem ser comunidades de prática (aprendizagem por meio de troca informal). • Professores podem estimular os alunos a compartilhar ideias entre si, copiar-se mutuamente e instruir um ao outro. • Apoiam o desenvolvimento do propósito ao possibilitar sentido compartilhado e estimular resolução de problemas conjuntamente. • As comunidades são importantes, pois raramente é possível realizar o propósito individualmente.

Fonte: Adaptado de Malin (2008, pp. 104-115).

Além do contexto facilitador de apoio ao propósito, podem ser promovidas iniciativas diretamente focadas em seu desenvolvimento. Araújo, Arantes, Danza, Pinheiro e Garbin (2016) promoveram uma pesquisa discutindo a utilização de métodos ativos de aprendizagem, incluindo aprendizagem baseada em problemas/projetos e design thinking, como forma de estimular os alunos a enfatizarem valores e criarem ações com impacto no mundo além de si. Koshy e Mariano (2011) e Mariano e Moran (2014a) discutem a aprendizagem em serviço

(*service-learning*) como forma de integrar o aprendizado teórico e a prática de atividades com foco na comunidade.

É importante notar que os contextos formais e informais fora da escola também são relevantes para apoiar o desenvolvimento do propósito. Koshy e Mariano (2011) ressaltam que estudos com adolescentes com alto grau de propósito (*highly purposeful*) apontam que eles relatam mais frequentemente o **apoio de múltiplas pessoas e ambientes**. Isso pode revelar a importância de não focar em apenas um único fator de desenvolvimento, pois são necessárias diferentes relações e contextos para que o propósito de vida seja identificado.

Uma vez discutidos elementos influenciadores dentro da escola, é importante trazer aspectos influenciadores fora dela.

A pesquisa realizada por Shamah (2011) com jovens do Ensino Médio nos EUA de uma comunidade rural buscou compreender o papel de atividades fora da escola, incluindo participação em esportes e em atividades na comunidade, além do trabalho. A pesquisadora desenvolveu uma *survey* com 270 jovens e realizou entrevistas com 20 jovens com alto, médio e baixo senso de propósito. Entre os principais resultados, pode-se destacar que tanto os jovens de baixo quanto de alto grau de senso de propósito incluíam indivíduos com alto desempenho acadêmico e elevado engajamento nas atividades escolares. Sendo assim, é possível colocar em dúvida se o sucesso acadêmico apresenta correlação com o propósito.

Na pesquisa de Shamah (2011) ficou evidente que os jovens com alto senso de propósito - quando comparados aos jovens com baixo senso de propósito - demonstraram elevada participação em atividades da comunidade, tais como times de esporte, igreja, grupos sociais (FFA – *Future Farmers of America*, no caso da pesquisa) e grupo de teatro. Os esportes foram uma forma de desenvolver seu senso de identidade também, na medida em que os jovens passam a ser conhecidos na comunidade por meio de sua participação.

Além disso, a pesquisadora analisou os tipos de trabalho realizados pelos entrevistados. A maior parte deles trabalhava durante o verão (férias escolares). Os jovens com alto senso de propósito se dedicavam a atividades que demandavam maior responsabilidade e oportunidades para interagir com membros mais velhos da comunidade, possibilitando o desenvolvimento de habilidades e relações sociais (Shamah, 2011, p. 52). Um dos jovens entrevistados comentou

sobre como era trabalhar junto com seu avô: “Eu gostava de trabalhar com meu avô. Ele era bem legal, mais velho, e cheio de muita sabedoria.”¹⁰.

Já os jovens com menor senso de propósito trabalhavam em atividades com menor status social tais como cuidado de crianças de maneira informal para amigos e familiares, limpeza de hotéis ou restaurantes de *fast food*. Além disso, em seus trabalhos não havia oportunidade para desenvolverem relacionamentos com seus empregadores, tais como os jovens com alto senso de propósito revelaram.

Um ponto de atenção na pesquisa de Shamah (2011) é que entre os estudantes com baixo senso de propósito, muitos eram estudantes de baixa condição econômica (nas palavras da pesquisadora eram “*poor students*”). Este ponto não foi explorado no artigo, mas é algo a ser mais bem compreendido, pois é possível lançar a hipótese de que ter propósito seria reservado somente àqueles jovens de alta condição socioeconômica, que poderiam se dar ao “luxo” de refletir sobre o que tem sentido para si e viver de acordo com isso. Damon (2009, p. 39) descobriu padrões similares no que tange ao aspecto da riqueza quanto à busca e comprometimento com um propósito. Malin (2018, pp. 65-68), por outro lado, afirma que é um mito que o propósito seja um privilégio, inclusive trazendo o argumento que a “faísca” (*spark*) para o propósito vem, muitas vezes, de situações de adversidade. Compreender este ponto específico não é o foco desta pesquisa, mas é algo que pode ser explorado em pesquisas futuras.

É importante consolidar as pesquisas na área que discutem elementos influenciadores no desenvolvimento do propósito. O quadro a seguir apresenta esta consolidação:

Quadro 3 – Elementos influenciadores no desenvolvimento do Propósito

Elementos influenciadores	Descrição dos elementos
1. Pais/família	• Oportunidade de ajudar nas tarefas de casa (Bronk, 2014) • Discutir sobre aspectos significativos para os jovens (Bronk, 2014) • Modelo de atitude pró-social (Malin et al., 2013) • Oportunidade para trabalho voluntário (Malin et al., 2013) • Conversas sobre propósito, apoio na descoberta dos interesses, promoção de senso de responsabilidade, apresentação para mentores e estímulo de atitudes empreendedoras, práticas e otimistas (Damon, 2008)

“continua”

¹⁰ “*I liked working with my granpa. He was pretty cool, old, and full of lots of wisdom.*”

Elementos influenciadores	Descrição dos elementos
2. Mentores (coaches, líderes juvenis)	• Discutir sobre aspectos significativos para os jovens (Bronk, 2014) • Reconhecer talentos e paixões (Bronk, 2014) • Estímulo à atitude empreendedora: metas, otimismo, tolerância a riscos, persistência, resiliência e determinação (Bronk, 2014)
3. Professores	• Discutir o “porquê” da aprendizagem e de serem professores: aprendizagem significativa (Bronk, 2014) • Promover condições de apoio ao propósito: voz, compaixão, pertencimento, autonomia e relevância, responsabilidade social e comunidade de prática (Malin, 2018) • Utilizar métodos ativos de aprendizagem (aprendizagem baseada em projetos e problemas e design thinking) para estimular valores e atividades além de si (Araújo et al., 2016) • Promover aprendizagem em serviço (<i>service-learning</i>), integrando conhecimento teórico e atividades voltadas à comunidade (Koshy & Mariano, 2011; Mariano e Moran (2014a))
4. Escola	• Intervenções pontuais (Bronk, 2014; Dik et al., 2011; Gallup, 2019; Pizzolato et al., 2011) • Modificações curriculares para que haja espaço para projetos discussões sobre o propósito (Bronk, 2014) • Educar intencionalmente para o propósito: conhecimento das aulas destinado a identificação e preparo para carreiras significativas para si e para a sociedade (Bronk, 2014; Malin, 2018) • Oportunidades para trabalhos comunitários (Bronk, 2014)
5. Colegas	• Podem ajudar quando compartilham dos interesses do jovem: aumenta o comprometimento e a diversão ao longo do processo (Bronk, 2014) • No início da adolescência podem desviar a atenção dos jovens que tinham intenções voltadas ao próximo (Malin et al., 2013) • Apoio na fase de transição de vida após o ensino médio: modelos de comportamento pró-sociais (Malin et al., 2013)
6. Religião	• Participar de atividades ligadas à fé pode ser uma atividade potencial para o desenvolvimento do propósito (Bronk, 2014; Shamah, 2011)
7. Tarefas domésticas	• Ajudar nas tarefas domésticas pode ser uma atividade potencial para o desenvolvimento do propósito (Bronk, 2014)
8. Trabalho	• Jovens que trabalhavam em atividades que demandavam responsabilidade apresentavam maior senso de propósito (Shamah, 2011) • Jovens com carreiras dedicadas a cuidar de outros mantiveram mais seus propósitos na fase da faculdade do que aqueles com carreiras criativas (Malin et al., 2013)
9. Trabalho voluntário	• Fazer voluntariado em atividades da comunidade pode ser uma atividade potencial para o desenvolvimento do propósito (Bronk, 2014) • Os jovens engajados em atividades sociais apresentam um percentual de propósitos de vida consistente em uma proporção significativamente maior do que os não engajados (Haertel, 2018)
10. Esporte	• Jovens com alto senso de propósito mais estavam engajados na prática de esportes do que os com baixo senso de propósito (Shamah, 2011)

“continuação”

Elementos influenciadores	Descrição dos elementos
11. Atividades artísticas	• Dedicar-se às artes pode ser uma atividade potencial para o desenvolvimento do propósito (Bronk, 2014) • Jovens com alto senso de propósito mais estavam engajados em atividades da comunidade como grupos de teatro do que os com baixo senso de propósito (Shamah, 2011)
12. Terapia	• Abordagens terapêuticas como a logoterapia de Viktor Frankl podem ajudar na identificação do propósito (Bronk, 2014)

Fonte: Adaptado de Bronk (2014), Dik et al. (2011), Gallup (2019); Haertel (2018), Koshy e Mariano (2011), Malin (2018), Malin et al. (2013), Mariano e Moran (2014a), Pizzolato et al. (2011), Shamah (2011), Araujo et al. (2016).

Dado que o presente estudo está voltado ao desenvolvimento do propósito no Ensino Superior, é necessário analisar quais destes elementos podem ser estimulados no contexto da graduação para promover o propósito.

2.1.4.3 Integração: elementos influenciadores e fases da vida

A partir da integração das pesquisas sobre o desenvolvimento do propósito ao longo das diferentes fases da vida e dos elementos influenciadores em cada fase da vida, foi elaborado o seguinte quadro:

Quadro 4 – Fases da Vida e Elementos Influenciadores

Fases da Vida	Relação com o desenvolvimento do Propósito de Vida	Elementos influenciadores
Infância (educação infantil)	• Restrição cognitiva: não é possível planejar e comprometer-se com um propósito nessa fase inicial de desenvolvimento (Bronk, 2014).	• Brincar: capacidades de <i>meaning making</i>, autorregulação e agência. E percepção de necessidades além de si (Malin, 2018). • Experiências que mais tarde podem desencadear um propósito (Bronk, 2014)
Adolescência (Ensino Fundamental e Médio)	• No início desta fase os compromissos “<i>beyond the self</i>” mostram-se instáveis e manifestam-se pela empatia (Malin et al., 2013). • Com o tempo, passam a integrar aspectos importantes para si e além de si e a buscar um papel social (Malin et al., 2013). • Processo de formação da identidade caminha junto com o desenvolvimento do propósito (Bronk, 2014; Erikson, 1968)	• Atividades extracurriculares: serviços para a comunidade, arte e atividades religiosas (Bronk, 2014). • Esportes e jogos (Malin, 2018). • Escola é um espaço importante para desenvolvimento do pensamento abstrato (Malin, 2018). • Pais: modelos de atitude pró-social e oportunidades de explorar carreiras (Malin et al., 2013). • Amigos: podem afetar negativamente compromissos BTS (Malin et al., 2013). • Mentores: podem identificar talentos (Bronk, 2012).

“continua”

Fases da Vida	Relação com o desenvolvimento do Propósito de Vida	Elementos influenciadores
Início da fase adulta <i>(“emerging adulthood”)</i> (Faculdade e começo da vida adulta)	• Ao final desta fase, o processo de formação da identidade se completa (Erikson, 1968) e há um pico de desenvolvimento no propósito (Bronk, 2014). • Assumem papéis sociais (Malin et al., 2013). • No entanto, poucos jovens se comprometem com um propósito claro (Damon, 2008).	• Profissões voltadas ao próximo facilitam manter intenções além de si (Malin et al., 2013). • Suporte social (família, colegas, mentores) e contextos de desenvolvimento (extracurricular, acadêmico e religioso) (Bronk, 2014). • Utilização de métodos ativos de aprendizagem para estimular valores e atividades “além de si” (Araújo et al., 2016). • Engajamento em atividades sociais (Haertel, 2018).
Meia Idade	• Índice de propósito decresce um pouco em relação à fase anterior (Bronk, 2014) • Possíveis explicações: já alcançaram objetivos e não sabem o que fazer em seguida, percebem que alguns objetivos não são possíveis, não assumir papéis sociais (Bronk, 2014).	• Desenvolver atividades voltadas para beneficiar futuras gerações e assumir papéis sociais: paternidade/maternidade, cuidadores (cuidar dos filhos de familiares, amigos e cuidar dos pais), trabalhador e voluntário (Bronk, 2014).
Velhice	• Índice de propósito decresce de forma significativa (Bronk, 2014). • Os papéis sociais muitas vezes deixam de ser exercidos: filhos saem de casa, se aposentam e declínio na saúde pode impedir voluntariado e cuidar de outras pessoas (Bronk, 2014).	• Contato consistente com a família e prática de voluntariado ajudam na percepção de propósito (Bronk, 2014).

Fonte: Araújo et al. (206), Bronk (2014, pp. 69-84), Damon (2009), Haertel (2018), Malin et al. (2013).

Percebe-se que é importante observar que os elementos influenciadores mudam ao longo da vida, de forma que um estudo focado na fase do início da vida adulta deve considerar os elementos referentes a esta fase, que estão ligados ao aspecto profissional e suporte social, além de contextos favoráveis ao desenvolvimento.

Uma vez compreendido como o propósito se desenvolve ao longo da vida, é importante avaliar como pode ser mensurado.

2.1.5 Mensurando o Propósito

Propósito não é um construto fácil de ser mensurado. Afinal, é bastante subjetivo (depende da percepção e grau de consciência do sujeito) e é composto por múltiplos aspectos.

Bronk (2014) reúne as diversas escalas já propostas para mensurar o Propósito de Vida. A autora afirma que no início da pesquisa no campo da psicologia, as medidas de propósito estavam concentradas em áreas de déficit (falta de propósito) e as ferramentas desenvolvidas estavam mais voltadas para pessoas com depressão, viciadas em álcool e outras drogas ou desajustadas do ponto de vista psicológico. No entanto, a partir da expansão da psicologia positiva, as avaliações do propósito passaram a ter uma orientação mais voltada ao crescimento (Bronk, 2014, p. 21).

A seguir, diferentes proposições serão discutidas.

Quadro 5 – Instrumentos de mensuração do Propósito

Nome	Descrição	Contribuições	Desafios
<i>Frankl Questionnaire</i> – Victor Frankl (1959)	• 13 questões relativamente informais para avaliar desejo por sentido e grau de propósito presente.	• Foi a primeira survey psicológica sobre propósito de vida, servindo de base para escalas futuras.	• Não foi avaliada do ponto de vista de confiabilidade e validade estatísticas.
<i>Purpose in Life Test (PIL)</i> - Crumbaugh and Maholick (1964)	• 20 itens. • Foi desenvolvida a partir do <i>Frankl Questionnaire</i>. • Avalia o grau em que o indivíduo busca ter sentido em suas experiências e o grau em que esse sentido torna a vida válida de ser vivida e significativa.	• É a escala mais utilizada para mensurar propósito de vida. • Foi a escala submetida ao maior número de testes psicométricos tanto para adultos quanto adolescentes.	• Inclui outros aspectos além do propósito (morte, aposentadoria, responsabilidade, entre outros). • Não avalia o compromisso com questões além de si (<i>beyond the self</i>).
<i>Life Purpose Questionnaire (LPQ)</i> – Hablas & Hutzell (1982)	• 20 itens com respostas dicotômicas (concordo – discordo). • Partiu do PIL para ser desenvolvido.	• Foi desenvolvido para ser mais simples de compreender do que o PIL. • Há uma versão adaptada para adolescentes (LPQ-A) que exclui itens sobre morte e aposentadoria.	• Demanda um número maior de testes psicométricos.

“continua”

Nome	Descrição	Contribuições	Desafios
<i>Seeking of Noetic Goals Test (SONG)</i> - Crumbaugh (1977)	• Acessa o grau em que os indivíduos estão buscando o propósito em sua vida (“<i>seeking</i>”), diferente do PIL que identifica se o propósito já foi encontrado (“<i>found</i>”).	• Representa uma medida complementar ao PIL, o que foi testado empiricamente (resultados inversamente proporcionais).	• Entre adolescentes essa relação inversa entre “<i>seek</i>” e “<i>found</i>” não se confirma e é preciso mais testes para esta escala.
<i>Antonovsky Sense of Coherence (SOC)</i> - (Antonovsky, 1983)	• 29 itens (versão mais utilizada). • Mede um construto correlato ao propósito, que é a solutogênese (grau em que um indivíduo acredita que sua vida é compreensível, gerenciável e significativa).	• Avalia um aspecto relacionado à saúde e gestão do stress.	• Não avalia diretamente o construto Propósito de Vida.
<i>Ryff's Purpose in Life</i> – Ryff (1989)	• Há versões de 20, 14, 9 e 3 itens. • É uma medida de bem-estar psicológico.	• É a segunda escala mais utilizada para medir propósito (após o PIL Test).	• Inclui seis dimensões, sendo somente uma delas o propósito (autonomia, domínio do ambiente, crescimento pessoal, relações positivas, autoaceitação e propósito de vida).
<i>Meaning in Life Questionnaire (MLQ)</i> - Steger, Frazier, Oishi e Kaler, 2006	• 10 itens envolvendo tanto aspectos de presença de sentido quanto de busca por sentido na vida.	• Foi testado em diversos estudos e demonstrou ter propriedades psicométricas robustas.	• Não avalia se o propósito está sendo colocado em prática ou se está relacionado à identidade.
<i>COA Purpose Scale - Revised Youth Purpose Survey</i> – Bundick et al. (2006)	• 20 itens (15 para <i>Identified Purpose Subscale</i> e 5 para <i>Searching for Purpose Subscale</i>). • Deriva de escalas anteriores (PIL, <i>Ryff's Purpose in Life</i> e <i>Meaning in Life Questionnaire</i>).	• Mensura tanto a identificação do propósito quanto a sua busca e é voltada para adolescentes. • Há itens que avaliam a realização de fato do propósito (não apenas ter identificado, mas já realizar ações a partir disso). • Inclui itens sobre a relação do propósito com a identidade.	• É uma medida recente e precisa ser submetida a testes adicionais.

Fonte: Adaptado de Bronk (2014) e Steger (2018).

De acordo com Bronk (2014), o *Frankl Questionnaire* foi a primeira *survey* a mensurar propósito de vida. Propunha 13 questões relativamente informais para avaliar desejo por sentido e grau de propósito presente, sendo a primeira questão a mais relevante para a análise: “você sente que sua vida é sem propósito?” (*do you feel your life is without purpose?*). A escala variava de 1 (“não ou nível muito baixo de propósito”) até 3 (“alto nível de propósito presente”). De acordo com Frankl, cerca de 20% de seus pacientes sofria de uma profunda falta de propósito em suas vidas, que ele chamou de neurose noogênica. Ele avaliou que 55% do público em geral sofria de algum grau de falta de propósito (vazio existencial).

É válido explicitar que a escala era usada para fins clínicos e não de pesquisa. Os pesquisadores Crumbaugh e Maholick (1964, citados por Bronk, 2014) utilizaram o *Frankl Questionnaire* em uma pesquisa envolvendo pacientes psiquiátricos. Ao comparar os resultados com o de adultos típicos (sem problemas psiquiátricos), os últimos apresentaram valores consistentemente mais elevados do que os primeiros, comprovando a tese de Frankl de que existe uma relação entre propósito e saúde mental (Bronk, 2014, p. 22).

A partir disso, os pesquisadores desenvolveram o **PIL** - *Purpose in Life Test* - partindo do questionário de Frankl (Bronk, 2014). O PIL é composto por três partes: A, B e C. A parte A é a única que é pontuada objetivamente, sendo a parte mais utilizada em estudos envolvendo propósito. A parte B pede aos participantes para preencherem 13 perguntas sobre propósito e a parte C solicita que componha um parágrafo sobre suas aspirações pessoais.

O *PIL* passou por algumas revisões de forma que sua versão final é composta por 20 itens. Apesar de ser o teste mais utilizado em pesquisas envolvendo propósito de vida (Pinquart, 2002 citado por Bronk, 2014, p. 22), a escala avalia aspectos que estão além do propósito de vida.

A partir da avaliação dos itens da escala de Crumbaugh e Maholick (1964, citados por Bronk, 2014) pode-se perceber que envolvem aspectos como satisfação com a vida (“em geral eu estou entediado/entusiasmado”), aposentadoria (“depois de me aposentar eu iria ficar completamente à toa o resto da minha vida/fazer algumas coisas que eu sempre quis fazer”), responsabilidade (“Eu sou uma pessoa bem irresponsável/bem responsável”), controle (“Minha vida está fora das minhas mãos e é controlada por fatores externos/nas minhas mãos e eu estou no controle”), morte (“Em relação à morte eu estou despreparado e sem medo/preparado e sem medo”) e propósito em si (“Eu descobri nenhuma missão ou propósito na vida/um propósito de vida que me satisfaz”).

Essa diversidade de aspectos mensurados além do propósito de vida em si foi o principal motivo de não ser este o instrumento utilizado na presente pesquisa. Segundo Bronk (2014) há pesquisadores que argumentam que o *PIL* pode constituir, na verdade, uma medida indireta de satisfação com a vida e uma mensuração invertida de depressão. Isso reforçou a decisão no presente trabalho por escolher outra escala para medir propósito de vida.

Por se basear no *PIL* e, da mesma forma, incluir diversos aspectos em sua avaliação além do propósito de vida em si, o *Life Purpose Questionnaire* não foi o instrumento eleito para esta pesquisa.

O *SOC* (*Sense of Coherence Survey*) e o *Ryff's Purpose in Life* se propõem a medir aspectos correlatos ao senso de propósito (salutogênese e bem-estar), mas a percepção do sentido da vida é apenas um dos aspectos incluídos e não o aspecto central.

Um instrumento que mede diretamente o senso de propósito é o *Meaning in Life Questionnaire* (MLQ) de Steger et al. (2006). Segundo o pesquisador, este instrumento já teve suas propriedades psicométricas testadas em estudos anteriores e está traduzido inclusive para o português do Brasil (Steger, 2018). Há itens avaliando tanto a presença de sentido na vida quanto a sua busca.

No entanto, quando comparado com a *COA Purpose Scale* que faz parte da *Revised Youth Purpose Survey* (Bundick et al., 2006), nota-se que este último instrumento agrega itens em sua mensuração, que valem ser observados. Esta escala foi desenvolvida a partir do *Meaning in Life Questionnaire*, do *PIL* e do *Ryff's Purpose in Life* e inclui itens que avaliam se o respondente coloca em prática o seu propósito de vida (“Eu estou sempre trabalhando para realizar os meus objetivos mais importantes na vida” e “Eu participo de uma ou mais organizações que servem ao meu propósito na vida”). Considera-se que essa inclusão é necessária, pois na pesquisa de Damon (2009) foi identificada uma categoria de propósito que é de jovens “Sonhadores”, ou seja, pessoas que dizem ter identificado um sentido para suas vidas, mas que não realizam ações práticas a partir disso. Sendo assim, é válido checar se o jovem de fato é uma pessoa com propósito (identificar seu propósito de vida e realizações ações a partir dele) ou somente um sonhador.

Além disso, esta escala utiliza itens que buscam mensurar a relação do propósito com a identidade pessoal (“Eu tenho um propósito na minha vida que reflete quem eu sou” e “Eu tenho um propósito de vida que diz muito sobre o tipo de pessoa que eu sou”). Dada a definição de

Propósito em que esta pesquisa se embasa suscitar que o propósito seja algo significativo para o eu (Damon et al., 2003) e a relação entre o senso de propósito e a identidade (Bronk, 2011; Erikson, 1976), acredita-se que a presença destes itens favorece a mensuração do construto Propósito de Vida.

Sendo assim, a escolha para a pesquisa foi pela *COA Purpose Scale* pelos seguintes motivos: o instrumento avalia diretamente o construto Propósito de Vida (tanto a busca quanto a identificação do propósito), foi desenvolvido especialmente para o público jovem, inclui itens relacionados à efetiva prática do propósito e sobre a relação com a identidade pessoal e apresenta um número reduzido de itens na escala (a versão enxuta possui apenas 11 itens), o que torna a resposta à pesquisa menos cansativa para os participantes.

Uma vez compreendido o conceito de propósito, seu processo de desenvolvimento e como pode ser mensurado, será discutido o segundo tema do Referencial Teórico: a Juventude.

2.2 JUVENTUDE

Uma vez que esta pesquisa é direcionada ao Ensino Superior, em que a maior parte dos alunos se encontra na fase da juventude, é necessário discutir o que é juventude e as implicações desta fase da vida.

Definir juventude não é algo simples, pois as fronteiras dependem de aspectos culturais e individuais.

Segundo Freitas (2005):

A definição de juventude pode ser desenvolvida por uma série de pontos de partida: como uma faixa etária, um período da vida, um contingente populacional, uma categoria social, uma geração... mas todas essas definições se vinculam, de algum modo, à dimensão de fase de ciclo vital entre a infância e a maturidade. (Freitas, 2005, p. 6)

Erikson (1976) refere-se a esta fase intermediária da juventude como um momento de “moratória” na sociedade, que é “um período de espera para testar os fundamentos de alguma verdade, antes de vincular os poderes do corpo e do espírito a um segmento de ordem existente (ou vindoura)” (Erikson, 1976, p. 237). A juventude é, portanto, segundo o autor, um período em que se testa muitas vezes extremos antes de se decidir por um determinado rumo.

Esse período costuma ser bastante desafiador, pois a pessoa precisa identificar o que a caracteriza e o que a diferencia dos demais. Damon (2009) comenta sobre este período:

O grande desafio durante a adolescência é definir a si próprio de modo a encontrar o seu lugar no mundo. Uma identidade pessoal distingue o jovem de todos os outros, enquanto, ao mesmo tempo, oferece àquela pessoa um modelo para se tornar um membro valorizado da sociedade. Uma identidade pessoal forte é a pedra angular do desenvolvimento psicológico sadio na vida adulta. (Damon, 2009, p. 110)

Percebe-se a importância deste momento de formação para o desenvolvimento pessoal.

Damon (2009) contextualiza que foi somente em 1904 que um psicólogo chamado G. Stanley Hall chamou o período preparatório de escolhas (profissão, casamento, crenças) de “adolescência”.

Nesse sentido é relevante diferenciar “juventude” e “adolescência”. Freitas (2005, p. 7) diferencia os termos dizendo que a adolescência é o termo utilizado por psicólogos quando fazem referência aos processos de puberdade, oscilações emocionais e características comportamentais que são desencadeadas pelas mudanças de *status*. Já o termo juventude é usado por sociólogos, demógrafos e historiadores para se referir à categoria social: segmento da população, geração no contexto histórico, atores no espaço público. Sendo assim, neste trabalho será adotado o termo “juventude”, por tratar deste grupo neste âmbito de segmento da sociedade que se encontra na fase de transição entre a infância e vida adulta.

É difícil determinar uma faixa etária, com uma determinada idade como ponto de partida e outra idade limite, pois dependendo da trajetória individual e do contexto social esses limites podem variar.

Freitas (2005) corrobora com esta afirmação ao dizer que há uma correspondência de juventude com a faixa de idade, mas que é difícil definir limites de idade rígidos. Existem, entretanto, períodos de referência. No Brasil, de acordo com a autora, existe uma tendência de localizar a juventude na franja etária dos 15 aos 24 anos, baseada em critérios definidos pela ONU e pelo IBGE.

Segundo o Conselho Nacional de Juventude (CNJ), o Brasil segue um padrão internacional que considera que jovem é o cidadão ou cidadã com idade entre 15 e 29 anos, sendo que dos 15 aos 17 anos configuram-se como “adolescentes jovens”, dos 18 aos 24 anos como “jovens-jovens”

e dos 25 aos 29 anos como “jovens adultos”. A UNESCO, por exemplo, também utiliza como referência a idade entre 15 e 29 anos para definir a classificação etária para os jovens.

O início da juventude acontece a partir de mudanças físicas da puberdade juntamente com transformações intelectuais e emocionais, sendo concluída quando acontece a “inserção no mundo adulto” (Freitas, 2005). Segundo a autora, a inserção no mundo adulto - seguindo a concepção clássica da sociologia - pode ser compreendida por cinco dimensões:

- terminar os estudos;
- viver do próprio trabalho;
- sair da casa dos pais e estabelecer-se em uma moradia pela qual torna-se responsável ou corresponsável;
- casar-se;
- ter filhos.

No entanto, no contexto atual, esse período está sendo alongado. Damon (2009, p. 23) explica que no mundo de hoje até os jovens mais instruídos passarão anos em empregos temporários, sem estabelecer-se em um ramo permanente de trabalho, até porque a própria noção de ramo permanente de trabalho está sendo questionada. E acrescenta que o casamento está sendo adiado e até mesmo rejeitado pelos jovens atuais.

Damon (2009, p. 25) recupera estudos de outros pesquisadores mostrando o fenômeno nos Estados Unidos do “bumerangue”: filhos que retornam à casa dos pais muito tempo depois de a terem deixado (por exemplo, para ir cursar a faculdade). O autor diz que por um lado, isso revela a proximidade entre os jovens e suas famílias e permite que se possa refletir e viver experiências por um tempo maior antes de assumir uma identidade madura. Por outro lado, afirma que isso pode ser um dado preocupante.

Damon (2009) diz que o adiamento de compromisso entre os jovens atualmente acontece em todo o mundo industrializado e que o governo britânico foi o primeiro a reconhecer esse fenômeno de jovens adultos desocupados. O governo divulgou um relatório nacional em 2002 chamando-os de NEETs (*Not in Education, Employment or Training*), ou seja, jovens que não são estudantes, não estão empregados, nem em formação profissional.

No Brasil, o percentual de jovens chamados informalmente no país de “nem” (não estudam, nem trabalham) em 2016 chegou a 25,8% da população de pessoas entre 16 e 29 anos (IBGE,

2017). O IBGE não investiga se os jovens estão realizando algum tipo de treinamento e, portanto, há alguma diferença em relação ao conceito de NEETs. Um ponto que vale ser contextualizado nesta diferenciação entre os jovens “nem” e os NEETs é que esta classificação do IBGE não inclui empregos informais, de forma que uma parte destes jovens está ocupada, mas com empregos temporários e informais. São perfis bastante diferentes dentro de uma classificação semelhante, pois pode haver jovens de alto nível educacional que estão prolongando a decisão de começar a trabalhar, mas também jovens de baixo nível educacional que buscam, mas não conseguem emprego formal.

Além da questão do nível educacional, há aspectos discriminatórios que dificultam a entrada dos jovens no mercado de trabalho. Segundo o Instituto, os jovens com menor nível de instrução, os pretos ou pardos e as mulheres são os mais sujeitos a essa condição (IBGE, 2017, p. 51).

Em relação ao nível de instrução, 38,3% dos jovens que não estudam e nem trabalham tinham estudado até o ensino fundamental (incompleto) ou equivalente. E quando se compara as proporções de jovens nessa situação e faixa etária - homem branco (16,4%), homem preto ou pardo (20,8%), mulher branca (25,9%) e mulher preta ou parda (37,6%) - ficam evidentes as desigualdades a partir da raça e sexo no Brasil.

No entanto, mesmo entre os jovens que conseguiriam entrada no mercado de trabalho, parece haver um prolongamento da decisão por um emprego formal, assim como pela decisão de casar-se, sair da casa dos pais e ter filhos.

Arnett (2000) propõe a existência de uma fase que chamou de “*emerging adulthood*”. Ele cita que outros pesquisadores já haviam apontado para ela. Erik Erikson – estudioso do desenvolvimento humano - mencionou a existência de uma fase chamada de “adolescência prolongada” (*prolonged adolescence*). Já Daniel Levinson, que entrevistou diversos homens na meia-idade, chamou o período dos 17 aos 33 anos de “fase iniciante” (*novice fase*).

O pesquisador faz um levantamento de estudos e dados nos EUA (mudança na idade do casamento etc.) que apontam para uma fase em que a pessoa não é nem adolescente e nem adulto e que está sendo prolongada no contexto atual. Segundo ele:

A fase da emergência da vida adulta é um momento da vida em que muitas direções permanecem possíveis, quando pouco sobre o futuro foi decidido de forma definitiva, quando o escopo da

exploração independente das possibilidades de vida para a maior parte das pessoas é maior do que será em qualquer outro período da vida. (Arnett, 2000, p. 469).

Além disso, Arnett (2015, p. 9), comenta que há cinco aspectos distintivos desta fase: (1) exploração da identidade (responder à pergunta “quem sou eu?” e fazer experimentações especialmente nos relacionamentos e no trabalho), (2) instabilidade (nos relacionamentos, trabalho e local de moradia), (3) foco em si (pouca obrigação com outras pessoas), (4) sentir-se em transição (não ser nem adolescente e nem adulto) e (5) possibilidades/otimismo (esperanças florescem e pessoas têm uma oportunidade sem precedentes de transformar sua vida).

Damon (2009, p. 5) alerta que o atraso na tomada de decisão de muitos jovens é caracterizado mais pela indecisão do que motivado por um processo de reflexão, mais por confusão do que busca por objetivos mais claros, mais por ambivalência do que determinação. Então é uma fase que deve ser analisada com cautela, entendendo a realidade de cada “adulto emergente”.

Percebe-se que esta é uma fase que emergiu nos últimos anos em diversos países desenvolvidos e em desenvolvimento devido às mudanças econômicas e sociais.

Uma vez discutido os temas de Propósito e de Juventude, será analisado o conceito de Educação, de forma a compor referencial sobre Educação voltada para o desenvolvimento do Propósito de Vida de Jovens.

2.3 EDUCAÇÃO

Educação é um tema extremamente amplo e complexo. Para que fosse possível fazer uma revisão teórica para esta pesquisa procurou-se recorrer a alguns documentos oficiais como os relatórios da UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*) e resoluções oficiais nacionais. Dessa forma, espera-se oferecer um panorama das preocupações mundiais e dos direcionamentos nacionais quanto ao tema da Educação.

No relatório promovido pela UNESCO e intitulado “Fundamentos da Nova Educação”, a instituição apresenta como principal objetivo da educação o constante desenvolvimento humano, contribuindo para o aperfeiçoamento das pessoas em uma dimensão ética e solidária (Wertheim, 2000, p. 22).

A UNESCO persegue uma cultura de paz, que tem por sua âncora a Educação, uma vez que é por intermédio dela que reside a esperança da formação de mentes verdadeiramente democráticas (Werthein, 2000, p. 11).

Adorno (1995) reforça a importância da educação como forma de sustentar uma democracia. Segundo o autor, “uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado” (Adorno, 1995, p. 141). A emancipação a que se refere o autor advém da verdadeira conscientização, inclusive quanto à questão política na sociedade.

Essa ideia vai muito ao encontro das ideias de conscientização para a liberdade propostas por Paulo Freire. O autor comenta:

Nesse sentido, a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. (Freire, 2016, p. 119).

Entende-se que a educação pode ser um meio para promover a conscientização dos cidadãos, bem como para manter as pessoas alienadas, memorizando conteúdos sem conexão entre si ou mesmo com a realidade em que vivem.

No relatório de Werthein (2000) para a UNESCO, é apresentado um resgate histórico de eventos relacionados à educação que vale ser recuperado. A começar por um marco importante em 1948, que a publicação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que em seu artigo 26 estabelece que toda pessoa tem direito à educação. Em 1968, Philip Coombs escreve sobre a crise mundial da educação. A partir disso, a UNESCO inicia um esforço sistemático para encontrar alternativas para redução do déficit educacional (900 milhões de analfabetos no mundo). Em 1972 é publicado o relatório Faure, que realizou um amplo estudo no mundo e propôs a educação permanente. Um trecho do relatório (versão de 1974) é válido de ser apresentado:

A partir de agora, a educação não se define mais em relação a um conteúdo determinado que se trata de assimilar, mas concebe-se, na verdade, como um processo de ser que, através da diversidade de suas experiências, aprende a exprimir-se, a comunicar, a interrogar o mundo e a tornar-se sempre mais ele próprio. (Faure, 1974, p. 225, citado por Werthein, 2000, p. 14)

Percebe-se a partir deste trecho que a educação deve acontecer ao longo de toda a vida e que deve propiciar o autoconhecimento (“tornar-se sempre mais ele próprio”) a partir das experiências vividas e da reflexão crítica sobre o mundo (“interrogar o mundo”). Esta tese busca

contribuir nesse sentido, na medida em que estuda o tema de propósito de vida, sugerindo um processo de reflexão sobre si, sempre observando o contexto em que se situa o jovem, para que possa oferecer uma contribuição além de si.

Prosseguindo o resgate histórico promovido por Wertheim (2000), em 1998 é publicado o relatório Delors, intitulado “Educação: um tesouro a descobrir”, a partir de um trabalho de uma comissão internacional reunida pela UNESCO que atuou de 1993 a 1996. Obteve-se acesso à edição de 2010 (Delors, 2010).

A comissão foi presidida por Jacques Delors (ex-ministro da Economia e ex-presidente da Comissão Europeia) e incluiu mais 14 membros de países pertencentes a diferentes continentes para discutir a Educação para o século XXI.

No relatório o papel da educação foi afirmado não como um “remédio milagroso”, mas como um dos caminhos (o mais eficaz), a serviço de um desenvolvimento humano mais harmonioso e autêntico (Delors, 2010, p. 5). Sendo assim, aponta a contribuição da educação para redução da pobreza, da exclusão social, das incompreensões, da opressão e de guerras.

Percebe-se a partir da leitura do documento que, na visão da comissão, a educação tem um papel social que vai muito além da mera formação profissional. Nota-se uma preocupação na formação de cidadãos que sejam capazes de lidar com um mundo em rápida transformação, que sejam capazes de aprender a aprender. Nesse contexto, é importante o aluno ter um projeto pessoal que o norteie.

Há um trecho do documento que aponta neste sentido: “. . . sua missão (da educação) consiste em permitir que todos, sem exceção, façam frutificar seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização de seu projeto pessoal” (Delors, 2010).

Para que o aluno possa exercer essa responsabilidade por seu projeto, é necessário que ele tenha primeiramente a consciência de seu projeto pessoal. Para isso, o autoconhecimento é essencial. Há uma referência à importância da educação para o autoconhecimento em uma edição deste documento de 2012, mas não se conseguiu acesso direto à obra. Na internet obteve-se um fichamento da edição com um trecho que vale ser mencionado:

Uma vez que a descoberta do outro passa, necessariamente, pela descoberta de si mesmo, e pelo fato de que deve dar à criança e ao adolescente uma visão ajustada do mundo, a educação, seja ela

fornecida pela família, pela comunidade ou pela escola, deve, antes de mais nada, ajudá-los a descobrir-se a si mesmos. (Delors, 2012, p. 80 citado por Nikel, 2017)

Discutir formas de desenvolver o Propósito de Vida e os projetos pessoais a partir dele, objeto desta tese, caminha nesta mesma direção indicada pela UNESCO.

No relatório da comissão presidida por Delors (2010) são apresentados quatro pilares para sustentar o papel da Educação para o século XXI:

1. **Aprender a conhecer:** combinar uma cultura geral com profundidade em um número reduzido de assuntos. É o aprender a aprender.
2. **Aprender a fazer:** adquirir não só uma qualificação profissional, mas tornar a pessoa apta a enfrentar diversas situações e a trabalhar em equipe.
3. **Aprender a conviver (viver juntos):** desenvolver a compreensão do outro e a percepção das interdependências, realizando projetos comuns e gerenciando conflitos.
4. **Aprender a ser:** desenvolver autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal. A educação deve levar em conta todas as potencialidades de cada indivíduo.

Entende-se que estes pilares se relacionam e reforçam-se mutuamente. O aprender a conhecer implica olhar para o outro e para a sociedade como um todo para compreender a cultura em que o aluno se situa. O aprender a fazer na maior parte das vezes demanda que se saiba conviver, pois para realizar atividades e projetos com um mínimo de complexidade, em geral, exige-se que se reúnam esforços de pessoas com conhecimentos e competências complementares. E o aprender a ser também deriva dos demais aprendizados, exigindo uma reflexão acerca do que se conhece, do que se faz e da convivência com outros.

O pilar “aprender a ser” tem muita relação com o próprio nome do relatório “Educação: um tesouro a descobrir”, pois a nova concepção de educação deveria fazer com que todos pudessem descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo, revelando o tesouro escondido em cada um.

Seguindo a linha do tempo das publicações relevantes na área da Educação, em 1999, também por solicitação da UNESCO, Edgard Morin publicou um texto com o título “Os sete saberes necessários à Educação”, em que expressa problemas fundamentais para a educação no próximo milênio.

Os sete saberes necessários são: (1) as cegueiras do conhecimento (saber que o conhecimento está sujeito ao erro e à ilusão), (2) princípios do conhecimento pertinente (vincular as partes do conhecimento ao todo, situando o conjunto de saberes), (3) ensinar a condição humana (unidade complexa, do indivíduo-sociedade-espécie), (4) ensinar a identidade terreno (destino planetário do gênero humano, que tem um destino comum), (5) enfrentar a incerteza (preparar mentes para enfrentar o inesperado), (6) ensinar a compreensão (compreender uns aos outros, que é a base para o desenvolvimento de uma cultura de paz) e (7) a ética do gênero humano (relação indivíduo e sociedade) (Morin, 2000; Werthein, 2000).

Entende-se que esta pesquisa contribui especialmente para os saberes número 6 e 7. Auxiliar a reflexão de jovens sobre o seu Propósito de Vida estimula a compreensão de si e a compreensão do outro a partir da empatia e da identificação a que se refere Morin (2000). Contribuir para este 6º saber é relevante, pois “compreender não só os outros como a si mesmo, a necessidade de se autoexaminar, de analisar a autojustificação, pois o mundo está cada vez mais devastado pela incompreensão que é o câncer do relacionamento entre os seres humanos”.

Além disso, ao adotar a referência de Propósito de Damon et al. (2003), parte-se do pressuposto que Propósito de Vida implica em algo que vai além do indivíduo (*beyond the self* ou além de si). Sendo assim, esta tese alinha-se ao 7º saber – e ética do gênero humano – na medida em que o propósito individual deve propiciar a autonomia individual (algo importante para a pessoa), mas também que permita uma contribuição social (relação indivíduo-sociedade).

2.3.1 Ensino Superior

Especificamente no que tange ao Ensino Superior, a UNESCO publicou em 1995 um documento nomeado “Política de Mudança e Desenvolvimento do Ensino Superior” (Werthein, 2000), que identificou três grandes tendências: (1) a extraordinária expansão quantitativa (em geral acompanhada de grandes desigualdades entre os países e regiões), (2) diversificação de estruturas institucionais, programas e formas de estudo e (3) dificuldades financeiras. Este último aspecto discute a necessidade de fontes de financiamento para o ensino superior para garantir o acesso (não contar apenas com mensalidades, que dificultam o acesso à educação superior para grande parte das pessoas).

Em 1998 é publicada a Declaração Mundial sobre Educação Superior. Segundo este documento, publicado a partir da Conferência Mundial sobre Educação Superior realizada em Paris, a

educação superior compreende “todo tipo de estudos, treinamento ou formação para pesquisa em nível pós-secundário, oferecido por universidades ou outros estabelecimentos educacionais aprovados como instituições de educação superior pelas autoridades competentes do Estado” (UNESCO, 1998, p. 1).

Em seu artigo 1º, o documento apresenta a missão da Educação Superior de educar, formar e realizar pesquisas e ressalta a necessidade de oferecer “oportunidades de realização individual e mobilidade social, de modo a educar para a cidadania e a participação plena na sociedade com abertura para o mundo” (UNESCO, 1998, p. 2). Além disso, em seu 2º artigo, o documento ressalta que o universitário deve “poder opinar em problemas éticos, culturais e sociais de forma completamente independente e com consciência plena de suas responsabilidades, por exercerem um tipo de autoridade intelectual que a sociedade necessita, para assim ajudá-la a refletir, compreender e agir” (UNESCO, 1998, p. 2).

Para que estes aspectos sejam possíveis, é necessário que os estudantes possam ser estimulados a refletir e observar a realidade social, buscando formas de contribuir como cidadãos. Sendo assim, esta pesquisa está de acordo com os pressupostos da UNESCO quanto ao papel da educação para o século XXI e, em especial, no âmbito do Ensino Superior, ao contribuir para este processo de reflexão de si e do mundo e pelo estímulo à busca de uma proposição de atuação como cidadão, a partir da definição de projetos de vida pelos jovens que vão além de si.

2.3.2 Ensino Superior de Administração

É importante fazer um resgate histórico do desenvolvimento do Ensino Superior de Administração para contextualizar a pesquisa desta tese.

De acordo com Bertero (2006), embora a administração como atividade humana se realize há séculos, a escolarização da administração – entendendo-a como um conjunto de conhecimentos e habilidades que são ensinados no sistema escolar e que podem ser ensinados e aprendidos - é relativamente recente.

Para compreender o percurso do Curso de Graduação em Administração, Andrade e Ambroni (2004) segmentam sua história a partir de três ciclos: (1) Primeiro Ciclo - surgimento e reconhecimento da profissão de administrador, (2) Segundo Ciclo - Resolução no 02/93 e (3) Terceiro Ciclo - Diretrizes Curriculares. A seguir, cada um deles será detalhado.

Primeiro Ciclo: surgimento e reconhecimento da profissão de administrador

Andrade e Ambroni (2004) delimitam o primeiro ciclo dos cursos de Administração iniciando por seu ponto de partida, nos EUA, mostrando sua influência no processo brasileiro e culminando com o primeiro currículo mínimo do curso de graduação em Administração em 1966.

Quanto ao momento de início, Bertero (2006) adiciona que o começo da escolarização da administração aconteceu nos Estados Unidos (Wharton School) e também na França (École des Hautes Études Commerciales, HEC) no final do século XIX, mas ressalta que foi nos EUA que a educação em Administração se instalou na universidade, por meio das *business schools*, tendo os MBAs (*Master of Business Administration*) como destaque (Bertero, 2006).

De acordo com Bertero (2006), o Brasil foi um dos primeiros países após os EUA a escolarizar a administração e recebeu bastante influência norte-americana. Isso aconteceu, pois as duas escolas de negócios de maior relevância para o ensino de Administração do Brasil – FGV e FEA/USP – foram criadas a partir de trocas com professores e com o modelo de referência do ensino dos Estados Unidos.

Andrade e Ambroni (2004) relembram que a FEA/USP foi fundada em 1946, mas o curso de Administração só foi iniciado em 1964. No caso da FGV, esta foi fundada em 1938, iniciou a EBAP (Escola Brasileira de Administração Pública) em 1952 no Rio de Janeiro e somente em 1954 que a EAESP/FGV (Escola de Administração de Empresas de São Paulo) iniciou suas atividades.

Bertero (2006) apresenta o ponto de partida destas duas instituições. A criação do que viria a tornar-se a Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da USP deveu muito a dois professores que tinham raízes na Escola Politécnica: Ruy Aguiar Silva Leme e Sergio Batista Zacrelli. O curso de Administração foi abrangente em sua criação e não muito diferente do da EAESP, pois Ruy Leme estudou o desenvolvimento da área em instituições também norte-americanas.

Já a EAESP iniciou suas atividades em 1954, como parte de um acordo entre a FGV e o governo brasileiro, em conjunto com o governo norte-americano e Michigan State University. A universidade enviou uma missão universitária que permaneceu por dez anos no país, implantando a nova escola.

É válido registrar, entretanto, conforme indica Bertero (2006), que a primeira escola de negócios no Brasil foi a ESAN, em São Paulo, que depois foi integrada à FEI (na época, “Faculdade de Engenharia Industrial” e atualmente “Fundação Educacional Inaciana”). A ESAN foi uma iniciativa no final da década de 1940 do padre Roberto de Sabóia de Medeiros, um jesuíta, calcado em seu conhecimento e contato com a Harvard Business School.

Neste momento inicial, as grandes escolas (FGV e FEA/USP) estavam ligadas a universidades, como destacam Andrade e Ambroni (2004, p. 6): “Observa-se também que a criação e a evolução dos cursos de administração na sociedade brasileira, no primeiro momento, deram-se no interior de instituições universitárias, fazendo parte de um complexo de ensino e pesquisa.”.

No entanto, como se acompanhará no próximo ciclo, esse não foi o cenário que se manteve com o crescimento dos cursos pelo país.

Covre (1982) destaca que logo após a revolução de 1964 a profissão de administrador é regulamentada e Andrade e Ambroni (2004) relatam que no ano seguinte à regulamentação da profissão é emitido o parecer no 307/66 pelo Conselho Federal de Administração, que fixou o primeiro currículo mínimo do curso de Administração.

O currículo mínimo indicava como disciplinas: Matemática, Estatística, Contabilidade, Teoria econômica, Economia brasileira, Psicologia aplicada à administração, Sociologia aplicada à administração, Instituições de direito público e privado (incluindo ética administrativa), Legislação social, Legislação tributária, Teoria geral da administração, Administração financeira e orçamento, Administração de pessoal e Administração de material. Além disso, os alunos tinham que realizar um estágio supervisionado pelo período de seis meses.

Segundo Ciclo: Resolução no 02/93

O segundo ciclo sugerido por Andrade e Ambroni (2004) ocorreu entre 1966 (definição do currículo mínimo para os cursos de Administração) e 1993 em que foram fixados os conteúdos mínimos e a duração dos cursos de Administração no país.

Esse foi um período marcado por uma significativa expansão no número de Instituições de Ensino no Brasil, nomeado por Covre (1982, p. 60) como “surto de ensino superior” a partir de 1968.

Nesse período o Brasil passava pela ditadura militar e desde o governo anterior, de Juscelino Kubistchek, havia um esforço no sentido do desenvolvimento por meio da industrialização do

país. As grandes empresas passaram a demandar profissionais capacitados para o trabalho gerencial e os cursos de administração deram um salto quantitativo. Segundo Andrade e Ambroni (2004), a evolução dos cursos de administração não estava mais vinculada a instituições universitárias e faculdades isoladas proliferaram em decorrência do processo de expansão que ocorreu na sociedade brasileira.

Bertero (2006) explica alguns dos fatores que facilitaram a expansão dos cursos na área:

Trata-se de um curso de fácil massificação. Exige poucos investimentos em ativo fixo, só recentemente laboratórios de informática passaram a ser vistos como necessários, e pode ser lecionado em meio período, o que permite sua expansão por meio de cursos noturnos. (Bertero, 2006, p. 21)

Sobre este momento de expansão, Covre (1982) traz uma visão crítica sobre a formação do administrador brasileiro, inserindo-a a no contexto de um país subdesenvolvido em busca de industrialização e emprego de tecnologia por meio de grandes empresas, que passaram a demandar profissionais com formação superior. Nas palavras da autora:

A necessidade de formação de uma burocracia nos países periféricos e, como tal, no Brasil, está organicamente vinculada à divisão internacional do trabalho, advinda do desdobramento do Sistema Capitalista . . . uma ideologia calcada na técnica, como solução dos problemas sócio-econômico-políticos. (Covre, 1982, p. 57)

Covre (1982) ressalta que a técnica pode assumir uma forma “mítica solucionadora” dos problemas socioeconômicos. Critica a ideologia da neutralidade ou apoliticidade da técnica, de forma que se torna uma arma para o controle político e econômico, uma vez que ela se propõe a resolver problemas mais profundos de ordem histórica e política mediante uma solução universal e objetiva.

Motta (1983) argumenta no mesmo sentido da autora:

Nota-se, claramente, que as escolas de administração não estão formando administradores-políticos, imbuídos de uma visão transformadora da realidade social, em que pese ao conteúdo relativamente crítico de alguns programas. Observa-se, neste particular, uma crise de sentido nas escolas de administração, exatamente num momento em que os valores produtivistas e consumistas vacilam em todo o mundo. (Motta, 1983, p.55)

Apesar de no início, os cursos da FGV e FEA/USP proporem uma formação mais ampla do administrador, isso não foi necessariamente mantido pelas instituições que proliferaram nesse período no país. Bertero (2006) comenta sobre o intuito do curso da EAESP/FGV:

O que se queria evitar com essa formação é que o curso de graduação em administração se tornasse pura instrumentalidade, ou apenas um conjunto de técnicas vinculadas às diversas áreas funcionais, sem a devida consciência da importância da atividade e da profissão de administrador para o país. (Bertero, 2006, p. 9)

Com foco em melhoria da qualidade dos cursos, a Angrad e CFA trabalharam em conjunto para aprovar o novo currículo mínimo em Administração. No âmbito desta discussão, Andrade e Ambroni (2004) acrescentam:

É imperioso que consolide na ação educativa a convicção de que precisamos educar para o desconhecido ante um mundo de complexidade crescente que se transforma rapidamente. Antes de treinar e adestrar alunos, é indispensável iniciá-los na ultrapassagem das fronteiras do já conhecido. (Andrade & Ambroni, 2004, p. 12)

A resolução nº 2 de 04 de outubro de 1993 fixou os conteúdos mínimos e a duração do curso de Administração. O curso deveria então ser composto por:

- Formação básica e instrumental (72 h/a, 24%): Economia, Direito, Matemática, Estatística, Contabilidade, Filosofia, Psicologia, Sociologia e Informática.
- Formação profissional (1.020 h/a, 24%): Teorias da Administração, Administração Mercadológica, Administração da Produção, Administração de Recursos Humanos, Administração Financeira e Orçamentária, Administração de Materiais e Patrimoniais, Administração de Sistemas de Informação, Organização, Sistemas e Métodos.
- Disciplinas eletivas e complementares (960 h/a, 32%).
- Estágio supervisionado (300 h/a, 10%).

Percebe-se que mesmo havendo uma determinação de 32% dos cursos serem compostos por disciplinas eletivas e complementares, a técnica foi o foco dominante dos cursos de Administração, conforme criticou Covre (1982).

Terceiro Ciclo: Diretrizes Curriculares

O terceiro ciclo proposto por Andrade e Ambroni (2004) compreende o período desde a resolução de 1983 que fixou o currículo mínimo até a introdução das Diretrizes Curriculares por meio da Resolução nº 1, de 2 de fevereiro de 2004. Segundo estes autores:

A concepção de currículos mínimos . . . implicava elevado detalhamento de disciplinas e cargas horárias a serem obrigatoriamente cumpridas sob pena de não ser reconhecido o curso, ou até não ser autorizado a funcionar quando de sua proposição ou quando avaliado pelas comissões de verificação, o que inibia as instituições de inovar projetos pedagógicos na concepção dos cursos existentes para atender a exigências de diferentes ordens. (Andrade & Ambroni, 2004, p. 16)

Percebe-se que a intenção das diretrizes era de dar maior liberdade aos cursos, que antes aprisionavam os alunos em “grades” curriculares conforme nomearam os autores.

Chama a atenção que em seu artigo 4º o documento propõe que o curso de graduação em administração deva possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências e habilidades: “V – ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional” (CNE, 2004, p. 2).

Bertero (2006) comenta sobre a importância da questão ética, presente na profissão do Administrador:

Uma ética convencionada e apoiada na cultura da cidadania é um excelente começo e pode propiciar bons parâmetros para se tratar a questão, formando e esclarecendo administradores para o enfrentamento de dilemas éticos que, inevitavelmente, se colocam no exercício da profissão. (Bertero, 2006, p. 127)

A necessidade de ir além do aspecto técnico, já criticado há muito tempo por Covre (1982) e discutir questões éticas se faz necessário.

O terceiro ciclo dos cursos de Administração foram descritos até as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2004 por Andrade e Ambroni (2004) devido ao livro ter sido publicado nesta época. No entanto, a última resolução das Diretrizes para os cursos de Administração foi posterior, em 2005, e adicionou a noção de competências e habilidades (CNE, 2005).

Nicolini (2003) afirma que as competências desejáveis ao administrador têm de ser desenvolvidas ao longo do curso – desenvolvimento que pressupõe o estudante como sujeito de seu próprio processo de formação. Destaca a necessidade de rever a pedagogia para o ensino de administração de forma a evitar o que chama de “fábrica de administradores”:

Se não houver a utilização de pedagogias inovadoras, o ensino de Administração, embora disponha de todos os trunfos importantes para sua superação, estagnar-se-á na concepção “bancária” já explicitada por Paulo Freire, e resultará nas mesmas “fábricas de administradores” construídas após as duas primeiras regulamentações (Nicolini, 2003, p. 54)

Esse termo empregado por Nicolini (2003) concretiza a ideia de uma despersonalização do administrador, que apesar de ter que enfrentar um mundo complexo e repleto de dilemas éticos, não parece estar sendo preparado para este desafio pelas IES.

Em seu artigo 4º, no parágrafo III, o documento das Diretrizes Curriculares para o curso de Administração indica a necessidade de formação profissional que revele a competência e habilidade de “refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento” (CNE, 2005, p. 2).

A reflexão e atuação crítica são necessárias exatamente para evitar a “fábrica de administradores” a que se refere Nicolini (2003). E, dado que os administradores irão entrar em contato com muitas pessoas durante sua atuação profissional e ter, muitas vezes, responsabilidade também pelo seu desenvolvimento, essa capacidade de reflexão crítica é crucial para que possa impactar positivamente a sociedade.

Nesse mesmo artigo 4º, no parágrafo V, é indicada a competência e habilidade necessária de “ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional” (CNE, 2005, p. 2). A reflexão acerca de si e do propósito de vida que se tem pode facilitar a vontade de aprender e de empregar iniciativa, criatividade e determinação em prol daquilo que se tem como intenção de vida e carreira.

Na resolução são definidos alguns Conteúdos de Formação Complementar, que seriam estudos opcionais de caráter transversal e interdisciplinar para enriquecer o perfil do formando em Administração. Juntamente com a necessidade de realizar atividades complementares durante o curso definidas pela resolução (CNE, 2005), pode-se usar desta diretriz para escolher projetos voltados à comunidade que permitam maior autoconhecimento e avaliação do propósito escolhido. Por exemplo, se um jovem tem intenção de empreender por meio de um negócio social, pode realizar atividades complementares em negócios sociais para compreender melhor os desafios e potencialidades deste propósito que tem para si, avaliando como ele se relaciona na prática com esta atividade.

Em resumo, entende-se que a pesquisa que se intenciona realizar neste projeto de tese é coerente com a proposta de educação que a UNESCO defende, visando à formação de jovens cidadão, conscientes de si, do outro e da sociedade em que se insere, contribuindo assim para a construção de uma cultura de paz (Werthein, 2000). Em especial, o caráter do propósito além de si, favorece que os jovens universitários compreendam a sua realidade e definam o que eles podem contribuir para a sua mudança e melhoria. Além disso, quando se observa a diretriz nacional para o curso de Administração (CNE, 2005), percebe-se uma demanda de formação

de jovens para serem muito além de profissionais, mas também cidadãos conscientes das implicações éticas do exercício de sua função. Dessa forma, esta pesquisa encontra-se em linha com as orientações e diretrizes de formação de universitários em administração sugeridas pelas instituições norteadoras no campo da Educação.

Além da perspectiva regulamentar da área, é válido trazer a vivência de um professor da área de negócios e sua perspectiva sobre a profissão de administrador.

Christensen, professor da Harvard Business School, foi identificado com linfoma folicular (um tipo de câncer) e enquanto lutava contra a doença refletiu muito sobre como poderia avaliar a sua vida. Escreveu um livro em 2012 chamado “como avaliar a sua vida?”. Em sua disciplina em Harvard chamada “Construindo e sustentando um empreendimento de sucesso”, discute com os alunos três questões: (1) Serei bem-sucedido e feliz na minha carreira profissional? (2) A relação com meu cônjuge, meus filhos e minha família e amigos íntimos é uma fonte duradoura de felicidade? (3) Eu vivo uma vida de integridade – e permanecerei fora da prisão? (Christensen, 2012). A questão da prisão está relacionada à ética necessária à profissão do administrador, e foi incluída devido a alguns de seus colegas terem sido presos por terem se envolvido em esquemas de corrupção (caso da Enron Corporation, por exemplo, que envolveu fraudes contábeis).

Segundo o professor e autor:

Minha conclusão: Administração é a mais nobre das profissões se bem praticada. Nenhuma outra ocupação oferece tantas formas de ajudar outras pessoas a aprender e crescer, assumir responsabilidade e ser reconhecido por suas realizações, e contribuir para o sucesso do time. Mais e mais estudantes de MBA vem para a escola pensando que uma carreira de negócios significa comprar, vender e investir em empresas. Isso é lamentável. Fazer negócios não rende as recompensas profundas que vem de desenvolver pessoas. (Christensen, 2010, p.2)¹¹

Christensen (2012) ressalta o caráter contributivo que a profissão de administrador pode ter para a sociedade, na medida em que é possível impactar no desenvolvimento das pessoas do time, o que vai além de uma perspectiva apenas focada nos negócios.

---

¹¹ *My conclusion: Management is the most noble of professions if it's practiced well. No other occupation offers as many ways to help others learn and grow, take responsibility and be recognized for achievement, and contribute to the success of a team. More and more MBA students come to school thinking that a career in business means buying, selling, and investing in companies. That's unfortunate. Doing deals doesn't yield the deep rewards that come from building up people.*

Nos últimos 15 anos mais de 1,3 milhão de pessoas se formaram em Administração, a carreira que mais formou profissionais no Brasil (G1, 2017). No Censo de 2015, 267.013 alunos ingressaram no curso de Administração e 124.986 o concluíram (10,6% do total), representando o maior número de ingressantes e concluintes entre todos os cursos no país naquele ano (Exame, 2016). Dado o impacto da profissão do administrador para o desenvolvimento social, é fundamental repensar a sua formação, oferecendo condições para que possam desenvolver as competências propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, incluindo sua capacidade reflexiva e crítica.

2.4 EDUCAÇÃO DE JOVENS PARA O PROPÓSITO

Nesta seção serão integrados os temas de Propósito de Vida, Juventude e Educação. Para isso, inicialmente será discutido o Propósito de Vida no âmbito da juventude, justificando o motivo de se estudar o desenvolvimento do propósito nesta fase da vida e apresentando pesquisas realizadas acerca do entendimento do propósito de vida dos jovens. Em seguida, será debatida a proposta de a Educação atuar no sentido de apoiar os alunos na identificação e desenvolvimento de seus propósitos e serão apresentados alguns estudos práticos nesse sentido e os resultados obtidos.

2.4.1 Propósito de Vida e Juventude

É importante contextualizar porque se intenciona estudar o desenvolvimento do Propósito de Vida quando os jovens se encontram na universidade, em que a maior parte dos estudantes se encontra na fase da juventude.

A razão essencial para a escolha deste momento de vida é que existe uma estreita relação entre a formação da identidade e o desenvolvimento do propósito e ambos os processos acontecem durante a adolescência e início da fase adulta (Bronk, 2011; Erikson, 1946).

Um estudo de Bronk (2011) trouxe resultados importantes sobre a relação entre estes dois construtos. A pesquisadora identificou em seu estudo que (1) o desenvolvimento do propósito é facilitado pela formação da identidade, (2) o desenvolvimento da identidade reforça o comprometimento com o propósito e (3) propósito e identidade demonstram ser construtos sobrepostos.

Bronk (2011) desenvolveu esta pesquisa a partir de estudos de caso incluindo três ondas de entrevistas em profundidade com 08 jovens exemplares (*exemplars*) quanto ao propósito de vida. Esta classificação foi feita a partir dos seguintes critérios: os jovens demonstravam compromettimentos duradouros para objetivos significativos para eles e de longo prazo, estavam ativamente engajados em seus objetivos e tinham planos para continuar a desenvolvê-los no futuro e eles queriam causar um impacto no mundo mais amplo (pessoas, causas e empreendimentos artísticos).

Entre os propósitos identificados pelos jovens estavam causas sociais (levantar fundos para construção de poços para abastecimento de água na África, apoiar na pesquisa sobre o câncer, reduzir a violência por armas de fogo, promover a saúde juvenil e preservar o meio ambiente) e assuntos específicos (criar músicas de jazz, promover ideais políticos e servir a Deus).

As entrevistas foram feitas com cerca de dois anos de intervalo entre elas (duração total de cinco anos de estudo), permitindo um acompanhamento ao longo do tempo junto a estes jovens.

Bronk (2011) percebeu que por meio do comprometimento com os seus propósitos, os jovens começaram a perceber como se encaixavam no mundo e, assim, começaram a estabelecer uma identidade social. Isso acontecia porque identificavam uma forma de atuarem no mundo, impactando outras pessoas. Além disso, o propósito ajudou os jovens a estabelecer um senso de identidade (*sense of self*), ao se darem conta de aspectos que eram permanentes neles.

Os jovens entrevistados na pesquisa de Bronk tinham entre 12 e 22 anos. Pode parecer uma idade bastante precoce para ter identificado o propósito e já desenvolver formas para realizá-lo. E talvez de fato seja. Afinal, estes jovens pesquisados por Bronk eram considerados exemplares no que tange ao desenvolvimento do propósito e, portanto, são de fato diferenciados quando comparados à média dos jovens.

É possível que este processo de desenvolvimento do propósito seja consolidado um pouco mais tarde para a maior parte das pessoas, mas não foram encontradas pesquisas sobre a idade que as pessoas parecem definir seus propósitos de vida. Malin (2018, p. 35) reforça esse aspecto ao afirmar que não há uma ciência exata explicando como e quando as pessoas desenvolvem o propósito.

Nos últimos anos percebe-se que está havendo um prolongamento desta fase de definições pessoais pelos jovens. Bronk (2014, p. 72) afirma que enquanto Erikson associava a formação

da identidade com o período da adolescência, hoje os pesquisadores associam esse processo mais à fase da emergência da vida adulta.

Damon (2009, pp. 23-29), por exemplo, discute as mudanças que vêm acontecendo nos Estados Unidos e no mundo industrializado em que os jovens estão demorando mais tempo para fazer a transição para a vida adulta como casar, encontrar um emprego estável, mudar da casa dos pais e definir o seu propósito. Em parte isso acontece porque a forma de enxergar estes assuntos está se transformando (necessidade de casar ou de ter um emprego estável) e também pelo fato de atualmente a economia nestes países permitir que estas escolhas sejam adiadas por mais tempo.

Arnett (2000, 2015) vai ao encontro das proposições de Damon (2009) ao pesquisar sobre a fase chamada de “*emerging adulthood*” (emergência da vida adulta) em que não se é adolescente, mas também não se assumiram os papéis de um adulto na sociedade, que está se prolongando a partir das mudanças no contexto econômico e social.

Em uma perspectiva mais global, Abramovay e Castro (2015), que integraram a equipe de elaboração do relatório de Políticas Públicas de/para/com as juventudes da UNESCO (2004), também afirmam que a condição juvenil tem se prolongado nos últimos anos. Isso acontece tanto pelo tempo maior de permanência no sistema educacional como pela dificuldade de ingressar no mercado de trabalho e, com isso, adquirir autonomia e independência econômica para constituir uma família.

Entretanto, mesmo entre os jovens que contam com uma condição econômica e educacional favorável e que teriam mais facilidade de ingressar no mercado de trabalho, a indefinição quanto ao futuro é prolongada e nem sempre este período maior de tempo está sendo utilizado para tomar decisões mais acertadas. De acordo com Damon (2009, p. 27) “um período prolongado de exploração e reflexão durante a adolescência pode ser necessário para estabelecer uma autoidentidade satisfatória e um rumo positivo na vida”, mas o adiamento de muitos jovens parece não estar progredindo para qualquer resolução.

Existe um dado relevante obtido a partir da pesquisa de Damon (2009), que dirige o Centro de Estudos sobre Adolescentes da Universidade de Stanford. A pesquisa foi realizada com mais de 400 jovens entre 12 e 26 anos nos EUA entre 2003 e 2006 e revelou que somente 20% deles de fato identificou um propósito de vida e atua em sua realização.

Os demais jovens dividem-se entre aqueles que foram chamados de “desengajados” (25% dos entrevistados), “sonhadores” (25% dos entrevistados) e “superficiais” (31% dos entrevistados). A seguir, serão sumarizadas algumas das características de cada perfil resultante da pesquisa de Damon (2009) no quadro a seguir.

Quadro 6 - Categorias de propósito de vida

Categorias	Percentual	Descrição
1. Desengajados	25%	• São os jovens que não expressaram um propósito de vida; • Não demonstram estar em busca de um objetivo; • Alguns são apáticos e desinteressados; • Outros têm interesses meramente hedonistas (divertir-se pode ser um objetivo de vida honroso) ou egocêntricos; • Podem demonstrar até certo cinismo (“para que se preocupar?”); • Podem expressar interesse em se formar, trabalhar, ganhar dinheiro e formar família, mas veem como meios para atravessar a vida com o mínimo de dor e máximo de prazer; • Demonstram pouca preocupação com o mundo além de si.
2. Sonhadores	25%	• Exibem ideias sobre propósitos que gostariam de ter; • No entanto, fazem pouco ou nada para colocar em prática as suas ideias; • Podem demonstrar certo idealismo e se imaginar fazendo coisas relevantes para o mundo; • Podem ter sentimentos sinceros e bem-intencionados, porém pouco práticos; • Não desenvolveram planos práticos para buscar um propósito de vida realista.
3. Superficiais	31%	• Estão realizando atividades que parecem ter algum propósito, mas prestam pouca atenção no significado destas atividades além do presente; • Pulam com frequência de uma atividade a outra sem demonstrar coerência com o que querem realizar na vida; • Seu foco se restringe aos privilégios e outros atrativos externos (sem relação clara com seus valores pessoais); • Seus interesses são fugazes e não chegam a se tornar uma base para identidade pessoal duradoura.
4. Com propósito	20%	• Encontraram algo significativo para se dedicar e sustentam esse interesse por um período de tempo; • Sabem o que querem realizar no mundo e por quê; • Descobriram uma causa ou objetivo que os inspira e fazem um planejamento coerente para atingi-lo. • Alguns se voltam para a família, a fé, o trabalho ou aspirações da comunidade; • Outros obtêm seus propósitos em várias destas frentes: algumas frentes podem ter prioridade em relação a outras ou mesmo intersecção como “meu trabalho é importante para sustentar a minha família”, mas há outros casos em que propósitos coexistem como uma lista paralela, sem necessariamente um ser mais importante que o outro e sem intersecção.

Fonte: Adaptado de Damon (2009).

Ao analisar estes perfis, percebe-se que existem situações muito distintas entre os jovens quanto ao propósito de vida. A escola (e inclui-se aqui a universidade) pode ser um espaço para identificar a situação de cada jovem e estimulá-lo da maneira mais adequada. No caso de um desengajado, pode-se tentar entender o que o leva a não querer definir um propósito para si. Seria falta de autoconhecimento para se sentir capaz de fazer uma escolha? Frustração com alguma situação da vida? No caso de um jovem sonhador, como se pode estimulá-lo a adotar ações práticas no sentido de seu propósito? Quanto aos superficiais, como ajudá-los a aprofundar a conexão entre as atividades que realizam e seu propósito? E mesmo no caso dos alunos com propósito, como apoiá-los para que maximizem seu potencial?

Em resumo, percebe-se que a fase da juventude é uma fase propícia para fomentar o desenvolvimento do propósito, uma vez que esse processo acontece nessa etapa juntamente com a formação da identidade. E, dado o contexto social, este momento está se prolongando, o que torna relevante trabalhar o tema quando os jovens se encontram no Ensino Superior. Bronk (2014, p. 79) afirma que o propósito atinge seu ponto mais alto na fase da emergência da vida adulta, reforçando a importância deste momento de vida para o tema de desenvolvimento do propósito. Além disso, Damon (2009) evidencia que apesar de ser uma fase propícia, poucos jovens conseguem definir seu propósito. A educação pode ser um espaço para criar oportunidades a favor deste desenvolvimento.

Essa proposta vem sendo discutida pelos pesquisadores da área, sob o nome de “*Education for Youth Purpose*”, que poderia ser traduzido para Educação de Jovens para o Propósito. A seguir isso será discutido.

2.4.2 Educação para o Propósito

Um dos primeiros textos encontrados relacionando Propósito e Educação é de Kilpatrick (1918), um filósofo da educação.

O filósofo propõe que a escola use o “*purposeful act*” (ação proposital) como forma de educação. Isso implica, em termos práticos, mostrar o sentido das atividades que se faz para que os alunos possam se engajar de forma sincera e não apenas para evitar uma coerção.

Em uma perspectiva mais abrangente, uma educação baseada em ação proposital, ajudaria a preparar os alunos para serem cidadãos conscientes de suas escolhas:

Se a vida digna do dia vindouro consistir em atos propositais bem escolhidos, que preparação para esse tempo poderia prometer mais do que praticar agora, sob orientação discriminatória, na formação e execução de propósitos dignos?¹² (Kilpatrick, 1918, pp. 6-7)

Dessa forma, Kilpatrick (1918) posiciona a discussão no âmbito da educação moral de forma a promover a construção do caráter dos alunos, mostrando os impactos para o bem social e evitando uma postura individualista.

Entretanto, o autor não se referia especificamente ao desenvolvimento do Propósito de Vida dos alunos, mas a seus propósitos como intenções de forma ampla. Essa proposta de a Educação ter o papel de desenvolver o propósito de vida dos alunos é mais recente.

Um marco importante nesse sentido é o Special Issue de 2011 do *journal* “*New Directions for Youth Development*” (nº 132) com o tema de suporte e instruções para o propósito de jovens. Essa edição reúne artigos relevantes para o tema do desenvolvimento do propósito de vida de jovens: Dik et al. (2011), Bronk (2011), Bundick (2011), Koshy e Mariano (2011), Mariano (2011a; 2011b), Pizzolatto et al. (2011) e Shamah (2011). As discussões trazidas por estes pesquisadores serão compartilhadas mais adiante.

Mais recentemente, em 2018, Heather Malin, atual diretora de pesquisa no *Center on Adolescence* em Stanford, publicou o livro “*Teaching for Purpose: preparing students for lives of meaning*”. Na Introdução do livro, traz uma pergunta propositiva: “**E se o propósito fosse a finalidade da educação?**”¹³ (Malin, 2018, p. 2). A autora sustenta que o foco principal do livro é mostrar formas de apoiar os alunos no desenvolvimento de seus propósitos, mas também tornar as escolas “*places of purpose*” (lugares de propósito), de forma que o resultado mais desejado da educação fosse o de promover vidas com propósito.

Bundick e Tirri (2014) afirmam que “De fato, a literatura sugere que o que ainda é pouco compreendido não é *se*, mas *como* os professores podem promover o desenvolvimento de

---

¹² *If the worthy life of the coming day is to consist of well-chosen purposeful acts, what preparation for that time could promise more than practice now, under discriminating guidance, in forming and executing worthy purposes?*

¹³ *What if purpose were the purpose of education?*

propósito”.¹⁴ (Bundick, & Tirri, p. 149). Para entender o que já foi pesquisado a respeito do “como”, o levantamento de Koshy e Mariano (2011) é relevante.

As pesquisadoras promoveram um extenso levantamento em diversas bases de dados e analisaram 456 artigos com base na palavra-chave “propósito” (*purpose*), que tratavam de adolescentes e jovens adultos. O objetivo foi compreender como o propósito pode ser apoiado e ensinado nos contextos educacionais formais e informais. Entre os resultados do estudo encontra-se a constatação que a escola poderia apoiar o desenvolvimento do propósito dos alunos e que poucos programas educacionais ensinavam explicitamente para o propósito.

Entre as experiências educacionais que encontraram em sua investigação, pode-se destacar um programa desenvolvido nos anos 50 para o Ensino Médio nos EUA a partir de uma parceria entre um centro de pesquisa, um congresso de jovens e o programa de aconselhamento de carreira de uma escola. Este programa está publicado em diferentes artigos de Cernik, Glasson, Howell e Mueller. O programa consistiu em três partes:

1. Antes do Congresso: coleta de informações sobre o que os jovens consideravam ser seu destino ou projeto de vida (interesses e atividades, escolha de carreira, entrevista com “cinco grandes pessoas” na visão dos participantes).
2. Durante o Congresso (06 dias): atividades relacionadas ao desenvolvimento de seus propósitos (as atividades não foram detalhadas).
3. Após o Congresso: acompanhamento por um ano com base em relatórios mensais sobre a realização dos objetivos de propósito definidos no congresso.

Se observarmos o contexto atual educacional, é possível dizer que até para os dias de hoje essa proposta continua sendo inovadora. Foi necessário integrar diferentes agentes (centro de pesquisa, congresso de jovens e centro de aconselhamento, sem contar a própria escola) e fazer um trabalho de maior duração com os alunos.

Além desta iniciativa focada no Ensino Médio, foi relatado um processo nesta escola desde o 7º ano até o 9º ano. No 7º ano o orientador na escola questionava durante uma entrevista cada estudante e o incentivava a refletir profundamente sobre seu futuro. No 8º ano, os alunos eram solicitados a escrever a autobiografia para entender melhor quem eles eram e quem queriam

---

¹⁴ Indeed, the literature suggests that what is as yet poorly understood is not whether, but how teachers can foster purpose development.

ser. Além disso, faziam 10 encontros com o orientador para ajudar a desenvolver seu propósito e traduzi-lo em ações imediatas. No 9º ano, participavam de atividades de carreira em profundidade.

Esse tipo de iniciativa exemplifica o argumento de Koshy e Mariano (2011) no sentido de as escolas promoverem abordagens com senso de continuidade ao invés de iniciativas isoladas. Esse argumento é compartilhado por Bronk (2014, p. 172) que afirma que atividades que fomentem o propósito dos alunos devem ser parte da cultura das escolas, pois intervenções isoladas (*one-time interventions*) têm sua efetividade limitada.

Damon (2008) afirma que uma cultura de propósito é construída de milhares de formas no dia a dia, sendo que às vezes uma observação bem dirigida ou uma pergunta de um professor atento pode ser uma destas formas. O autor oferece também outras sugestões para o professor estimular a reflexão sobre propósito na sala de aula, baseadas em estudos de seu aluno Matt Andrew: estabelecer conversas com os alunos sobre seus sonhos e aspirações, reconhecer realizações que indiquem preocupações além de si, vincular as atividades escolares aos propósitos de vida dos alunos, explicar as razões para as atividades propostas, mostrar impacto das ações deles para o mundo, discutir vocação e a relação com propósito, encorajar a cidadania na escola e além dela.

No entanto, nem sempre é simples adicionar estas discussões na rotina de aulas. Bronk (2014) traz uma contribuição importante ao dizer que os estudos atuais dependem muito de iniciativas que adicionam trabalho aos professores e coordenadores acadêmicos (*add-on approaches*), ou seja, demandam conversas, atividades e intervenções que são propostas além do que já é realizado por eles. Sendo assim, estas práticas podem ter a sua aplicabilidade reduzida.

Mariano (2011a), em seu artigo de Conclusão do *Special Issue* do *Journal “New Directions for Youth Development”*, reúne diversas possibilidades de atividades propostas pelos autores que compuseram os artigos desta edição. Entre elas, encontram-se: jogo de priorização de valores, linha do tempo com objetivos a serem cumpridos, jogo da vila (com papéis necessários para a condução de uma cidade/escola), currículo voltado ao desenvolvimento de atividades para a comunidade, times de esporte para estimular trabalho em equipe, entre outros.

A autora afirma que as propostas apresentadas neste conjunto de artigos do *Journal* mostraram que a educação para o propósito é facilmente passível de ser integrada ao que os educadores já estão fazendo, assim como os programas de capacitação para os docentes (Mariano, 2011a, p.

111). No entanto, implementar tais iniciativas não parece ser algo tão facilmente realizável como afirma a pesquisadora. A promoção de mudanças na educação depende de apoio político da coordenação acadêmica e de uma iniciativa individual dos professores, o que nem sempre acontece com facilidade.

Muitas vezes os próprios professores não se sentem preparados para instigar e lidar com o conteúdo de reflexões dos alunos acerca de seus sonhos, bem como com a necessidade de autoconhecimento demandada por eles. No Brasil, ao longo da formação profissional dos professores de forma geral, não há iniciativas formais para estimular que o próprio docente reflita sobre quem ele é como pessoa e como a escolha pela profissão de professor está relacionada a seus valores e propósito de vida.

Nos programas de mestrado e doutorado, que capacitam os futuros docentes para o nível universitário, a ênfase é dada à pesquisa e não à formação docente. As disciplinas são voltadas aos conhecimentos ligados às linhas de pesquisa e a aprovação é referente ao projeto de pesquisa (dissertação ou tese). Não há uma banca para avaliar o preparo para o exercício da docência e poucas são as disciplinas voltadas à formação docente.

Sendo assim, é possível que os professores se sintam despreparados para promover discussões sobre temas ligados ao propósito de vida dos alunos. No documentário “Nunca me sonharam”, Bernadete Gatti, pedagoga e doutora em psicologia traz a seguinte fala, que corrobora com esta hipótese:

Os professores não estão preparados para isso (tornar o conhecimento estruturado agradável e ligado à vida), nem os coordenadores pedagógicos, nem os supervisores, porque eles têm a formação básica de professor. Eles não têm culpa disso. Eles não receberam uma formação no Ensino Superior para trabalhar com os jovens e adolescentes. Ele tem que conhecer um pouco do assunto que ele vai dar e ‘tá’ bom. Essa é uma mentalidade que vem dos anos 30, lá do século passado. E nós não mudamos. – Fala de Bernadete Gatti (Renner, Lobo, & Nisti, 2017)

No documentário, a professora Lucélia Muniz da França de Nova Olinda (Ceará) corrobora com essa fala ao dizer que: “Como fazer diferente se nós não somos preparados para isso? Lidamos com um público que já vem com uma série de problemas de casa. Nós não somos psicólogos, não somos assistentes sociais”.

Koshy e Mariano (2011) relatam em sua pesquisa que existe uma forte conexão entre o tema de propósito com outros temas como educação voltada ao desenvolvimento do caráter (*character education*), engajamento cívico (*civic engagement*), e desenvolvimento positivo da juventude

(*positive youth development*). Sendo assim, incluíram em sua análise os estudos que envolviam estes aspectos.

A partir disso, identificaram que o *service-learning* – uma abordagem pedagógica para conectar o currículo escolar a atividades na forma de serviços à comunidade – pode ser uma forma de promover o propósito dos estudantes, especialmente no que tange ao aspecto “além de si”. Dessa forma, o *service-learning* pode representar a ponte entre a sala de aula e a comunidade, ajudando os alunos a pensarem além de si, promovendo o componente de contribuição para o mundo em seus propósitos (Koshy & Mariano, 2011, p. 20).

Em uma conferência internacional chamada de “*Educating for Youth Purpose Around the world*” por meio de um *webinar* organizado por Mariano e Moran (2014a), foram reunidos pesquisadores de diferentes países para discutir o tema de Educação para o Propósito de Jovens. Estiveram presentes: Ulisses Araújo (EACH/USP Brasil), Fei Jiang (China), Esther Luna, Pilar Folgueiras, Bárbara Biglia e Berta Palou (Espanha), Kirsi Tirri e Elina Kuusisto (Finlândia), Jongho Shin (Coreia do Sul) e Seana Moran (EUA), moderados por Jenni Menon Mariano (EUA).

No documento que transcreve o *webinar*, organizado por Mariano e Moran (2014b) percebe-se que o *service-learning* é apresentado como um caminho importante para o desenvolvimento do propósito por meio da Educação. Praticamente todos os palestrantes citaram esta alternativa, representando uma aposta para um caminho futuro. No entanto, o único palestrante que comentou de iniciativas práticas nesse sentido foi o Professor Ulisses Araújo, que tem feito algumas experiências com os alunos da USP Leste (EACH). Uma parte deste relato pode ser encontrada no artigo de Araújo, Arantes, Danza, Pinheiro e Garbin (2016).

A pesquisadora passou um semestre acompanhando esta iniciativa com o Professor Ulisses, na disciplina de Resolução de Problemas na USP Leste. Esta disciplina é parte do currículo integrado da universidade, de forma que havia alunos de diferentes cursos (Marketing, Gerontologia, Obstetrícia, Educação Física). No semestre em que foi feito este acompanhamento, a experiência consistiu em aplicar o método de *Design Thinking* como forma de resolver um problema na sociedade. O tema escolhido em conjunto com os alunos foi “projeto de vida”. Um grupo de alunos focou seus esforços na construção de uma solução de projeto de vida focado para adolescentes grávidas, outro para idosos e um terceiro grupo para alunos do Ensino Médio.

Foram coletados alguns depoimentos dos alunos ao final da disciplina e percebeu-se que só o fato de trabalharem com o tema – mesmo que voltado para o público que não eles próprios – já os fez refletir sobre os seus projetos de vida. Um dos alunos, por exemplo, escreveu que a disciplina “ajudou a diferenciar desejos de algo que é planejado para acontecer em longo prazo, isso fez eu rever melhor algumas das minhas escolhas”.

Outro caminho apontado para o apoio ao desenvolvimento do propósito dos jovens é via os centros de carreira. Bronk (2014, p. 172) afirma que “as sessões de carreira e aconselhamento dos colégios representam um espaço adequado para aprofundar discussões sobre propósito. Um estudo promovido por Dik et al. (2011) mostrou que mesmo uma intervenção pontual já é capaz de gerar resultados positivos para a promoção do propósito.

Dik et al. (2011) aplicaram um programa de educação voltado à carreira, que é uma intervenção escolar desenhada para ajudar os alunos a usar as suas habilidades e interesses em suas futuras carreiras. Esta iniciativa representa uma educação de carreira centrada em propósito.

Os autores partem de uma proposta de Kosine, Steger e Duncan (2008) que indica cinco fatores para cultivar o propósito no desenvolvimento inicial de carreira: (1) Identidade, (2) Autoeficácia, (3) Meta Cognição, (4) Cultura e (5) Serviço por um bem maior. A Identidade está relacionada ao esclarecimento dos interesses e a projeção de si em uma carreira. A Autoeficácia diz respeito à crença de se é capaz de completar determinada tarefa. A Meta Cognição, por sua vez, relaciona-se ao autoconhecimento sobre os próprios processos cognitivos (estratégias para tomar decisões sábias). Já a Cultura é o fator que busca a compreensão sobre como as particularidades demográficas (gênero, etnia, status social) influenciam a escolha de carreira. Finalmente, o Serviço para um bem maior é o reconhecimento de como a carreira pode contribuir socialmente.

A partir destes fatores, os Dik et al. (2011) propuseram uma intervenção em 03 módulos para promover senso de propósito no desenvolvimento de carreira inicial de adolescentes. A descrição de cada módulo encontra-se a seguir:

1. Entrevista com os pais: alunos conduziam 30 minutos de entrevista com seus pais (ou adulto em quem confiavam). O objetivo é estimular as conversas entre eles. Perguntas relacionadas ao trabalho e relação com seus valores, impacto do seu trabalho para outras pessoas e sentimentos ao falar sobre isso. Inclui pedido de conselhos para a carreira.

2. Ordenação de cartas de valores: é um jogo feito em sala de aula a partir de 20 cartas com afirmações sobre carreira (exemplo: “Eu poderia tentar minhas próprias ideias”, “Eu poderia dar instruções para outras pessoas”) em que os alunos têm que priorizar 05 cartas.
3. Jogo da Vila: jogo de tabuleiro para estimular os alunos a refletirem sobre a função social das ocupações (ideia de serviço). Precisam eleger 08 ocupações (de um total de 12) que irão compor a vila, avaliando quais necessidades permanecerão não atendidas.

No total, participaram do estudo 76 alunos do 8º ano, com idade média de 13,8 anos. Foi feito um quase-experimento, com 30 destes estudantes na disciplina de Inglês. Foi aplicado um questionário pré e pós-intervenção contendo 18 itens sobre desenvolvimento de carreira e crenças sobre propósito, além de 11 questões abertas sobre aprendizados, satisfação e mudanças sugeridas para o treinamento. Além disso, 10 alunos foram escolhidos como representantes pelo Conselho da escola participaram de um Grupo Focal.

Os resultados do instrumento mostraram que os alunos que participaram da intervenção revelaram: maior senso de direção, maior compreensão de seus interesses e de suas forças e fraquezas, percepção de estarem mais preparados para o futuro e maior desejo por riqueza em suas carreiras futuras (Dik et al., 2011). Para explicar este último aspecto, os pesquisadores apresentaram três hipóteses: (1) é possível que esteja relacionado a uma maior motivação para realizar suas conquistas, (2) pode ser um resultado natural após refletirem sobre suas carreiras futuras e (3) pode refletir um valor de filantropia destes alunos.

Quanto aos resultados do grupo focal, Dik et al. (2011) relatam que os alunos que participaram da intervenção exibiram grande confiança em suas decisões de carreira, descreveram ter gostado do processo de descoberta de seus valores e afirmaram que ajudou a dar foco nas trajetórias de carreira, gerando informações úteis para seu autoconhecimento.

Percebe-se que mesmo uma intervenção pontual por meio de uma única disciplina já pode apoiar os jovens no desenvolvimento de seus propósitos e aumentar a confiança em suas opções de carreira.

Outra iniciativa pontual, que demonstrou resultados positivos para o desenvolvimento de propósito dos alunos foi feito por Pizzolato et al. (2011). As pesquisadoras entendem que a teoria do controle poderia ser uma peça faltante entre a motivação e o desempenho (*achievement*). A partir disso, fizeram um experimento para avaliar se uma intervenção poderia

ocasionar um aumento no controle interno dos alunos sobre o sucesso acadêmico e propósito e, se sim, se tal aumento de controle ajudaria a explicar o desempenho medido pelo GPA (*grade performance average*, que seria a média de notas).

O estudo foi conduzido com 30 pessoas entre 209 alunos do Ensino Médio na disciplina de Inglês. As pessoas escolhidas foram as com um a dois desvios-padrão abaixo da média em controle interno sobre sucesso acadêmico e sobre o propósito, de forma a haver espaço para desenvolvimento. Foram realizadas 7 sessões que começavam com a identificação do propósito dos adolescentes, passavam por uma discussão sobre como realizar este propósito, construção de uma linha do tempo com pequenas metas e identificação de rede social para apoiá-los nestas realizações e, finalmente, nas últimas sessões foi feita uma discussão e atividades voltadas para o desenvolvimento da percepção de controle dos estudantes.

Como resultado, o controle interno sobre o desempenho acadêmico e a mudança na pontuação do propósito de vida foi substancialmente superior no grupo que participou da intervenção em comparação com o grupo de controle. Além disso, as mudanças no controle interno e no propósito explicaram 20,1% do GPA.

Percebe-se, dessa forma, que iniciativas pontuais como as compartilhadas por Dik et al. (2011) e Pizzolato et al. (2011) já evidenciam resultados no desenvolvimento dos propósitos dos jovens. No entanto, como já citado anteriormente, é necessário criar uma cultura de propósito na escola para que os resultados possam ser mais efetivos e duradouros.

Além disso, o desenvolvimento do propósito não está restrito ao espaço formal da escola. O contato com mentores, familiares, colegas de escola e o envolvimento em atividades voluntárias, entidades estudantis, times esportivos, atividades religiosas e aquelas ligadas à música e às artes também podem ser relevantes para o desenvolvimento de propósito (Bronk, 2014; Shamah, 2011). O estudo de *exemplars* – jovens com propósitos de vida bem definidos – mostrou que a sua descoberta veio a partir de um conjunto de pessoas e experiências (Koshy & Mariano, 2011, p. 19). Sendo assim, o contexto escolar deve ser combinado com outros fatores em prol do desenvolvimento do propósito de vida.

Na pesquisa realizada foram encontrados poucos estudos sobre propósito focados no público de jovens universitários. Entre eles estão os de Bundick (2011) no EUA e o de Haertel (2018) no Brasil. Bundick (2011) avaliou o impacto de uma entrevista com jovens universitários no

direcionamento para objetivos e satisfação com a vida. Já Haertel (2018) fez um estudo para verificar a relação entre engajamento social e propósito de vida.

No Brasil, as pesquisas realizadas acerca do tema de propósito (ou projeto de vida, como se costuma denominar no campo da Educação) focam nos jovens em idade escolar e especialmente no Ensino Médio. Dentre estes estudos encontram-se as teses e dissertações de Danza (2014), Gomes (2016), Gonçalo (2016), Hurtado (2012), Klein (2011), Pataro (2011), Pinheiro (2013) e Uller (2012). A tese de Hanna Danza, defendida em 2019, ainda não estava disponível no momento da entrega do presente trabalho, mas é uma referência importante no tema de desenvolvimento de propósito para alunos do Ensino Médio.

Na fase em que estão na universidade, os jovens encontram-se em uma situação um pouco distinta do Ensino Médio, por já terem feito uma primeira escolha profissional (curso e universidade). Além disso, o próprio ambiente de universidade oferece acesso a entidades estudantis e outros grupos de interesse que permitem maior experimentação de si mesmos. Soma-se a isso, a necessidade de realizar uma segunda escolha profissional, relativa à carreira dentro do curso escolhido. No caso da Administração, há uma gama muito diversificada de opções de carreira. Sendo assim, entende-se que é importante que também a universidade desenvolva formas de apoiar os estudantes no processo de autoconhecimento, desenvolvimento do propósito de vida e escolha profissional.

Segundo Mariano (2011a, p. 109), a escola continua sendo um campo relevante para instruir para o propósito, de forma que a pesquisa se beneficiará se mais professores e escolas abrirem suas salas de aula e instituições para o estudo do propósito em longo prazo. Espera-se que esta pesquisa possa contribuir para os conhecimentos no tema de Educação de Jovens para o Propósito, identificando fatores a partir de intervenções práticas que influenciam o desenvolvimento do propósito de jovens universitários de forma que estes possam ser explorados pelas universidades favorecendo o futuro pessoal e profissional destes alunos.

2.5 SUMÁRIO DO REFERENCIAL TEÓRICO

A partir dos conceitos apresentados sobre Propósito, Juventude, Educação e Educação de Jovens para o Propósito, é válido recuperar os principais aspectos que serão utilizados como base para este trabalho.

Em relação ao tema de Propósito, compreendeu-se que apesar de o questionamento sobre o porquê existimos ser muito antigo, seu estudo científico é recente. Portanto, um trabalho sobre propósito de vida por um lado tem o desafio de contar com uma base de conhecimento em construção e, por outro, tem muito espaço para contribuições.

Em relação à definição operacional de Propósito de Vida, foi escolhida a proposta de Damon et al. (2013, p. 21), segundo a qual o propósito é “uma intenção estável e generalizada de alcançar algo que é ao mesmo tempo significativo para o eu e gera consequências no mundo além do eu”. Esta é uma definição frequentemente utilizada como fundamentação em pesquisas na área e foi escolhida pela relevância e experiência do pesquisador William Damon no campo de estudos sobre propósito de vida e por incluir a dimensão “além de si” (*beyond the self* ou BTS), que já havia sido indicada por Viktor Frankl como algo inerente ao conceito. Isso é importante para orientar a presente pesquisa, uma vez que uma intenção voltada somente ao indivíduo, sem gerar impacto para uma causa ou para outras pessoas, não é considerada propósito. Pode ser uma intenção pessoal, uma meta de vida, mas não é o que será compreendido como propósito.

Um ponto importante é que a tradução proposta para o termo “*purpose*” feita por Araújo (2009) no prefácio da edição brasileira do livro de Damon (2009) não parece ser adequada para o campo da Administração. O termo havia sido traduzido por ele como “projeto vital”. No entanto, em Administração tem-se o campo da Gestão de Projetos que traz como definição de “projeto” um esforço temporário e que, portanto, que precisa ter um término definido. Isso não faz sentido para o conceituar propósito, pois uma intenção pode perdurar pela vida toda de uma pessoa e não tem perspectiva de se encerrar (ser temporário, ter um término definido). Além disso, no mundo dos negócios, o termo usado para este conceito é “propósito”. Isso pode ser exemplificado nas capas das revistas Exame de maio/2019 (“A força do Propósito”) e Você S/A de junho/julho de 2018 (“Em busca de um propósito que encante”). E em uma breve pesquisa feita com alunos de graduação da FEI, eles mostraram que propósito pode ser confundido com “intenção” de uma forma genérica (por exemplo: “qual é o propósito desta reunião?”) e que propósito de vida pode ser um bom termo para indicar o conceito.

Dessa forma, neste trabalho, serão utilizados os termos “propósito” e “propósito de vida” como tradução para “*purpose*”.

Ao se estudar o processo de desenvolvimento do propósito, identificou-se que a fase da juventude e início da fase adulta é muito importante, pois o processo de formação da identidade (“quem sou”) acontece também nessa etapa e ambos os construtos se apoiam em seu desenvolvimento (Bronk, 2011). É a fase em que costuma acontecer o “pico” do desenvolvimento do propósito (Bronk, 2014) e, portanto, entende-se ser um momento relevante para se trabalhar este tema. Imagina-se que se este processo for realizado com profundidade e consciência pelos jovens, pode diminuir a queda na percepção de propósito nas fases posteriores (fase adulta até a velhice), que Bronk (2014) afirma acontecer.

Quanto à mensuração do propósito, analisaram-se diversas escalas, mas optou-se pela *COA Purpose Scale* por ter sido construída com base em escalas anteriores (*PIL*, *Ryff's Purpose in Life e Meaning in Life Questionnaire*) a partir de pesquisadores do Centro de Pesquisa de Stanford (*Center on Adolescence*), que é um centro de conhecimento no tema de Propósito, e ser voltada ao público jovem.

Em relação ao segundo tema estudado no Referencial Teórico - Juventude -, percebe-se que é um tema complexo e que apresenta múltiplas definições, pois depende da época e contexto para ser definido. Nota-se que esta fase tem sido prolongada em vários lugares no mundo, de forma que os jovens, de forma geral, tem demorado mais para escolher uma carreira, ter sua própria casa (sair da casa dos pais) e casar-se. Além disso, há cada vez mais questionamentos sobre a necessidade de realizar qualquer um destes marcos. Arnett (2000) apresenta o conceito de “*emerging adulthood*” (emergência de vida adulta), uma fase intermediária entre a adolescência e a vida adulta (dos 18 aos 29 anos no contexto dos EUA), em que há uma maior exploração de possibilidades pelos jovens. No entanto, Damon (2009, p. 5) apresenta um argumento a ser observado: este atraso nas decisões não está necessariamente levando os jovens a refletir mais e tomar decisões mais consistentes, mas sim, sendo caracterizado por indecisão, confusão e ambivalência. Isso reforça a importância de trabalhar o tema de Propósito de Vida na fase de início da vida adulta.

O terceiro tema debatido no Referencial Teórico foi Educação. Ficou claro que existe uma visão de que a Educação é diferente de uma mera transferência de conteúdo, representando um espaço para a formação de cidadãos éticos e com visão de seu impacto no mundo. Uma evidência disso é que entre os pilares da educação para o século XXI, estão não somente o aprender a conhecer e a fazer, mas o aprender a conviver e o aprender a ser (Delors, 2010).

E quando se estuda o histórico do Ensino da Administração do Brasil, percebe-se certo distanciamento desta visão da educação. A massificação do ensino na área a partir da década de 70 com o intuito de formar profissionais para as grandes empresas que se instalaram no país trouxe como impacto um ensino tecnicista na maior parte de Instituições de Ensino Superior, sem o foco em propiciar conscientização aos futuros profissionais da importância da ética e de seu impacto social.

Finalmente, quando se integra os temas de propósito, juventude e educação, vê-se que pesquisadores do tema de propósito apontam a educação como um espaço importante para o desenvolvimento do propósito de vida dos jovens (Damon, 2008; Koshy & Mariano, 2011; Malin, 2008). No entanto, como Bronk (2014, p. 91) reforça: “poucas pesquisas focaram em como os propósitos são descobertos ou como são buscados ao longo do tempo”. As poucas pesquisas de intervenção existentes são voltadas aos alunos de Ensino Médio (Dik et al., 2011; Pizzolato et al., 2011). Foi encontrada apenas uma pesquisa com alunos de Ensino Superior, a de Bundick (2011), que promoveu uma intervenção pontual (uma entrevista) feita com os alunos para discutir seus propósitos de vida. De qualquer forma, todos os estudos mostraram que essas intervenções, mesmo que de curta duração, já geram impacto positivo para os jovens, seja em termos de clareza quanto ao grau de autoconhecimento (maior compreensão de seus interesses, forças e fraquezas), sensação de maior preparo para o futuro e senso de direção, clareza do propósito e satisfação com a vida.

A base conceitual sobre os temas de propósito, juventude e educação foram importantes para fundamentar esta pesquisa. Entende-se que um estudo prático voltado à compreensão de como o propósito de vida dos estudantes pode ser desenvolvido pode trazer contribuições à área de estudos de “*youth purpose development*” (desenvolvimento do propósito de vida de jovens).

3 METODOLOGIA

A Metodologia proposta para o trabalho será descrita a partir da tipologia da pesquisa (paradigma, abordagem, métodos), procedimentos de coleta, tratamento e análise de dados.

3.1 TIPOLOGIA DA PESQUISA

Primeiramente, é importante posicionar-se em relação ao paradigma de pesquisa no qual este trabalho se baseia. Um paradigma é uma forma de visão de mundo, um sistema básico de valores baseado nas premissas ontológicas, epistemológicas e metodológicas (Guba & Lincoln, 1994).

Este trabalho adota o paradigma pós-positivista, na medida em que busca a relação entre variáveis, entendendo que existem causas que provavelmente determinam efeitos ou resultados (Creswell, 2003, p. 7). No caso desta pesquisa entende-se que existem fatores (seriam as causas) que influenciam o desenvolvimento do propósito de vida (representam os efeitos).

A visão pós-positivista corrobora com o positivismo na crença de que possa existir um mundo objetivo, mas não compartilha do pressuposto de que seja possível determinar este mundo, apenas indicar probabilidades sobre como ele possa ser. Assim, apenas um contraexemplo é necessário para falsear uma relação proposta (Gephart, 1999).

É importante explicitar que a escolha do paradigma de pesquisa gerou dúvidas neste trabalho. Durante o desenvolvimento das intervenções buscou-se o entendimento subjetivo de cada participante e a compreensão dos significados que cada um atribui à sua realidade para definir o seu senso de propósito (medida de percepção quanto ao propósito de vida deles). Além disso, a pesquisadora, por ter conduzido e participado do processo, esteve bastante próxima do fenômeno estudado. Esta visão aproxima-se de uma abordagem interpretativista. No entanto, ao analisar-se o todo desta pesquisa, que inclui a mensuração do senso de propósito antes e após os workshops, a comparação com o grupo de controle e mensuração das correlações entre variáveis (senso de propósito e autoeficácia nas decisões de carreira, por exemplo) e a inclusão de pesquisadoras observadoras na equipe de pesquisa para aumentar a isenção, entende-se que o paradigma da pesquisa é pós-positivista. Apenas buscou-se maior riqueza contextual e de significados atribuídos pelos sujeitos. Sendo assim, caminhou-se no sentido que Gephart (1999) aponta:

Pode-se esperar que no futuro pós-positivistas permanecerão preocupados em desenvolver métodos que preservem contextos e sentidos mais amplos associados aos dados e em geral tentar desenvolver abordagens para lidar com os outros problemas com métodos positivistas com os quais interpretativistas e pós-modernistas críticos se identificaram. (Gephart, 1999, p. 4, tradução nossa)¹⁵

Existe uma intenção indireta de que a reflexão promovida durante os workshops possa favorecer um posicionamento político e crítico dos participantes. O paradigma da teoria crítica busca como um dos seus focos principais “abrir espaço para vozes antes silenciosas” (Gephart, 1999, p. 2). No entanto, apesar de o fato de se intencionar gerar reflexão nos participantes aproximar-se da visão alinhada à teoria crítica, não se pode dizer que esta pesquisa adote este paradigma dada a reduzida dimensão do estímulo para uma reflexão crítica acerca da realidade social dos participantes e seus papéis enquanto seres políticos. Este não foi o foco direto da pesquisa. Entretanto, admite-se que seja possível que as reflexões geradas ao longo da participação na pesquisa ampliem seu engajamento político e questionamento crítico da realidade. No entanto, não se pode afirmar que isso irá se concretizar e nem foi esse o intuito da pesquisa.

A partir da definição do paradigma adotado nesta pesquisa, é importante explicitar as questões de ontologia, epistemologia e metodologia. Guba e Lincoln (1994) apresentam um quadro que detalha estas questões para diferentes paradigmas de pesquisa (positivismo, pós-positivismo, teoria crítica e construtivismo):

Quadro 7 - Crenças a partir dos diferentes Paradigmas

Item	Positivismo	Pós-positivismo	Teoria Crítica	Construtivismo
Ontologia	Realismo ingênuo: realidade “real”, mas compreensível.	Realismo crítico: realidade “real”, mas apenas de maneira imperfeita e compreensível probabilisticamente.	Realismo histórico: realidade virtual modelada por valores sociais, políticos, culturais, econômicos, étnicos e de gênero; cristalizado ao longo do tempo.	Relativismo: realidades construídas local e especificamente.

“continua”

¹⁵ One can expect that in future, post positivists will remain concerned to develop methods which preserve contexts and broader meanings associated with data and in general to try to develop approaches to deal with the other problems with positivist methods which interpretivists and critical postmodernists have identified.

“continuação”

Item	Positivismo	Pós-positivismo	Teoria Crítica	Construtivismo
Epistemologia	Dualista / objetivismo; resultados verdadeiros.	Dualismo / objetivismo modificado; resultados provavelmente verdadeiros.	Transacional / subjetiva; resultados mediados por valores.	Transacional / subjetivista; resultados criados.
Metodologia	Experimental / manipulável; verificação de hipóteses; métodos majoritariamente quantitativos.	Experimental / manipulável modificado; multiplicidade crítica; falsificação de hipóteses; pode incluir métodos qualitativos.	Dialógico / dialético.	Hermenêutico / dialético.

Fonte: Guba e Lincon (1994, p. 109).

Segundo Guba e Lincoln (1994), a ontologia é a visão sobre qual é a forma e natureza da realidade. Nesta tese, assume-se a ontologia realista, segundo a qual, existe um mundo *a priori* a ser conhecido por meio da pesquisa. Como já discutido anteriormente, a partir da escolha do paradigma pós-positivista, acredita-se na possibilidade de se conhecer a realidade, mas apenas do ponto de vista probabilístico (“pode ser que a realidade seja assim”) e não determinístico (“a realidade é assim”).

A epistemologia, por sua vez, é a natureza da relação entre o conhecedor e o que pode ser conhecido. A epistemologia deve ser coerente com a ontologia. Sendo assim, assumindo-se uma ontologia realista, admite-se a epistemologia do objetivismo, segundo o qual o pesquisador mantém-se diferenciado da realidade para poder descobri-la (Guba & Lincoln, 1994).

É importante explicitar que em algumas etapas da tese (especialmente nas intervenções, que serão descritas mais adiante), a pesquisadora está inserida na experiência dificultando uma visão completamente objetiva da realidade. A inclusão de outros pesquisadores na equipe de pesquisa visou amenizar este viés.

Finalmente, a metodologia desta pesquisa – como o pesquisador pode descobrir o que ele acredita que pode ser conhecido – é nomotética, pois se preocupa em estabelecer fatores gerais (e não focar na singularidade) para o fenômeno do desenvolvimento do propósito. Apesar de haver espaço para a subjetividade dos estudantes, (entende-se que cada deles é impactado de maneira diferente), de uma maneira geral, a visão assumida para esta pesquisa é que existem

fatores comuns que levam ao desenvolvimento do propósito e que podem ser objetivamente conhecidos, ainda que haja diferença na relevância de cada fator para cada indivíduo.

Uma vez apresentados o paradigma da pesquisa e as questões ontológicas, epistemológicas e metodológicas, é necessário especificar algumas questões de natureza mais operacional. Segundo Creswell (2003, p. 4), as premissas filosóficas (paradigmas) precisam ser combinadas com abordagens de pesquisa (estratégias) e implementadas com procedimentos específicos (métodos).

Quanto à estratégia de pesquisa, Teddlie e Tashakkori (2003) diferenciam pesquisas multimétodo (*multimethod research*), método misto (*mixed method research*) e modelo misto (*mixed model research*). O quadro a seguir apresenta esta diferenciação:

Quadro 8 – Diferenças entre Multimétodo, Método Misto e Modelo Misto

	Multimétodo (<i>Multimethod research</i>)	Método Misto (<i>Mixed Method research</i>)	Modelo Misto (<i>Mixed Model research</i>)
Procedimentos de Coleta de Dados / Métodos de Pesquisa	- Dois ou mais procedimentos OU dois ou mais métodos. - Exemplo 1: observação participante + histórias orais. - Exemplo 2: etnografia + estudos de casos.	- Coleta de dados / métodos qualitativos E dados quantitativos. - Exemplo 1: inventário de personalidade + grupo focal. - Exemplo 2: etnografia + experimento de campo.	- Coleta de dados / métodos qualitativos E dados quantitativos. - Exemplo: <i>survey</i> (com posterior análise de covariância) + entrevistas e <i>journals</i>.
Abordagem de Pesquisa	Todos QUALI ou... ...Todos QUANTI.	Qualitativa e Quantitativa.	Qualitativa e Quantitativa.
Paradigma de Pesquisa	Um único paradigma (só pós-positivista ou só interpretativo).	Um único paradigma (só pós-positivista ou só interpretativo).	Mais de um paradigma - > posição dialética.

Fonte: Baseado em Teddlie e Tashakkori (2003, pp. 10-11).

A partir dessa diferenciação, é possível classificar a estratégia desta pesquisa como método misto (*mixed method research*) na medida em que combina coleta de dados e métodos de pesquisa tanto quantitativos (*survey* e experimento) como qualitativos (intervenção e grupo focal), dentro de um mesmo paradigma (pós-positivista).

Este tipo de abordagem mista permite a triangulação, reduzindo os vieses de cada uma das abordagens individuais e buscando a convergência, além de os dados provenientes de uma das abordagens poderem ser base para serem desenvolvidos pela outra (Creswell, 2003).

Existem diferentes métodos para aplicar a estratégia escolhida. A Figura 2 permite visualizar como os métodos serão empregados na linha do tempo nos diferentes contextos de pesquisa:

Figura 2 - Métodos utilizados na pesquisa

Fonte: Autoria própria

Os métodos utilizados foram: (A) *Survey* (A1. Questionário início do semestre e A2. Questionário final do semestre), (B) Experimento, (C) Intervenções (C1 – FEA 2017, C2 – FEI 2017, C3 – FEA 2018 e C4 – FEI 2018) e (D) Grupos Focais.

Cada um dos métodos será detalhado a seguir.

3.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os procedimentos de coleta dos dados da pesquisa foram identificados por letras (A, B, C e D) para facilitar sua compreensão.

(A) *Survey* (questionários)

Foram aplicadas duas pesquisas do tipo *survey*, sendo uma no início do 2º semestre de 2017 na FEA/USP (A1) e outra ao final do semestre na mesma instituição (A2).

O objetivo da *survey* no início do semestre foi levantar os dados necessários para atender ao objetivo específico 1 (avaliar a correlação entre o propósito de vida, a autoeficácia nas decisões de carreira e o desempenho acadêmico dos estudantes). Sendo assim, foram incluídas as escalas para avaliar o senso de propósito (*COA Purpose Scale*) e a autoeficácia nas decisões de carreira

(*CDSE Scale*). Foi pedido que os alunos indicassem adicionalmente as suas notas (nota média até aquele semestre), que correspondia ao dado sobre desempenho acadêmico.

Além disso, a partir dos resultados conjuntos obtidos com a *survey* de final de semestre, foi possível comparar o grau de senso de propósito antes e após as intervenções, necessário para avaliar o resultado do Experimento (método B, explicado mais adiante).

A seguir será feito o detalhamento da coleta de dados a partir de cada um dos instrumentos: (A1) *Survey* de início de semestre e (A2) *Survey* de final de semestre.

(A1) *Survey* de início de semestre

O questionário de início de semestre foi aplicado em três turmas, sendo duas delas da disciplina de Estrutura Organizacional (obrigatória para todos os alunos do 4º semestre) e uma delas da disciplina de Comunicação Organizacional (eletiva indicada para os alunos do 2º semestre). As turmas foram nomeadas A, B e C, respectivamente.

Os alunos responderam à pesquisa em um questionário em papel e estas respostas foram em seguida tabuladas. Alguns alunos (três pessoas) responderam via formulário online, pois demonstraram interesse em participar da pesquisa, mas não estavam presentes na aula em que a pesquisa foi realizada.

O questionário foi composto por cinco partes:

- I. Senso de Propósito de Vida: definição do que é propósito de vida e escala *COA Purpose Scale* para avaliar o senso de propósito.
- II. Decisões de carreira: escala *Career Decision Self-Efficacy Scale* (CDSE) para avaliar o grau de autoeficácia nas decisões de carreira.
- III. Propósito de Vida: questões abertas relacionadas ao conteúdo do propósito de vida do aluno, sua importância e os passos que está dando em direção a este propósito.
- IV. Carreira: questões abertas e fechadas para entender se o aluno sabe qual profissão pretende seguir após concluir a faculdade e, em caso positivo, entender o conteúdo da sua escolha.
- V. Dados sócio demográficos e de comportamento: inclui dados demográficos (nome, idade, e-mail) quanto de comportamento (se está trabalhando, se já fez outra faculdade, se faz parte de entidade estudantil, se já fez trabalho voluntário).

Decidiu-se por aplicar a pesquisa em papel durante a aula devido à extensão do instrumento e à profundidade demandada para as respostas. Imaginou-se que se fosse somente disponibilizado um link para os alunos que se interessassem em contribuir respondessem, o percentual de questionários finalizados poderia ser muito baixo.

Para que essa pesquisa pudesse ser realizada, foi necessário: (1) Escolher as escalas a serem utilizadas, (2) Traduzir as escalas, (3) Construir o questionário, (4) Fazer o pré-teste, (5) Aplicar a pesquisa. Estes passos serão comentados a seguir.

Passo 1 – Escolha das escalas

Foram incluídas duas escalas no questionário: uma escala para avaliar o senso de propósito (o grau de propósito de vida percebido) e uma escala para avaliar a autoeficácia nas decisões de carreira (crença quanto à capacidade de tomar decisões relativas à carreira).

Para avaliar o senso de propósito, foi escolhida a escala *COA Purpose Scale*. A escolha foi feita por esta escala ter sido desenhada especificamente para o público jovem e construída a partir de outras escalas já testadas anteriormente. Ela faz parte de um conjunto de instrumentos mais amplo chamado *Revised Youth Purpose Scale*, elaborado por pesquisadores do Stanford Center on Adolescence (COA) (Bundick, Andrews, Jones, Mariano, Bronk, & Damon, 2006). Este instrumento foi elaborado com base no *The Meaning in Life Questionnaire* elaborado por Steger, Frazier, Oishi e Kaler (2006). Outras escalas foram consideradas antes da escolha desta e podem ser retomadas no Quadro 5 (Instrumentos de Mensuração do Propósito).

A *COA Purpose Scale* foi obtida diretamente do centro de estudos de Stanford - *Stanford Center on Adolescence Youth Purpose Project* - e foi financiada pela *John Templeton Foundation* e pela *Thrive Foundation for Youth*. O acordo de uso pode ser visualizado no Anexo 1.

As demais partes do instrumento buscam entender a categoria do conteúdo do propósito dos jovens (ajudar outras pessoas, servir a Deus, fazer do mundo um lugar melhor, entre outros), os objetivos de vida do jovem (aspectos focados em si ou além de si) e envolvimento em atividades (frequência e importância de atividades relacionadas à família, serviço voluntário, fé, entre outros). Como estes últimos aspectos mencionados não faziam parte dos objetivos do estudo, eles não foram utilizados no questionário da pesquisa.

A *COA Purpose Scale* é composta tanto por perguntas relacionadas à busca por propósito (por exemplo: “*I am seeking a purpose or mission for my life*”, que em português corresponderia a

“Eu estou buscando um propósito ou missão para minha vida”) quanto à sua descoberta/identificação (*I have discovered a satisfying life purpose*, que em português seria “Eu descobri um propósito de vida que me satisfaz”). Na escala original há 04 perguntas relacionadas à busca por propósito e 06 perguntas relacionadas à sua identificação.

Existe uma versão deste questionário mais extensa elaborada por este mesmo Centro de Pesquisa de Stanford, composto por 20 itens. Percebeu-se que uma das questões presentes neste questionário relativa à busca por propósito (*I am searching for meaning in my life* / “Estou em busca de sentido em minha vida”) poderia complementar às questões presentes no instrumento mais enxuto. Sendo assim, este item foi acrescentado ao instrumento da pesquisa.

Além disso, dado que as perguntas são bastante parecidas umas com as outras, decidiu-se incluir uma questão invertida advinda deste questionário mais extenso (*My life has no clear purpose* / “Minha vida não tem um propósito claro”) para checar se os alunos que responderam o questionário o estavam fazendo aleatoriamente. Sendo assim, o questionário final relativo à escala de senso de propósito foi composto por 12 itens (10 itens da escala original mais enxuta e 2 itens complementares advindos da escala mais extensa).

Já o instrumento escolhido para avaliar o grau de autoeficácia nas decisões de carreira foi o *Career Decision Self-Efficacy Scale* (CDSE). Ele foi desenhado e testado por Nancy Betz e Karen Taylor contendo 50 itens. Uma versão mais enxuta contendo apenas 25 itens foi testada posteriormente e os resultados mostraram que poderia ser usada para medir o construto (Betz, Klein, & Taylor, 1996).

Para fazer uso do questionário a pesquisadora precisou comprar o manual e pagar pelo uso de cada um dos questionários aplicados por meio do site Mind Garden (<http://www.mindgarden.com/>). A comprovação do pagamento pode ser visualizada no Anexo 2.

O CDSE mensura cinco competências:

1. Precisão de autoconhecimento (*Accurate self-appraisal*)
2. Reunião de informação sobre profissão (*Gathering occupational information*)
3. Seleção de metas (*Goal selection*)
4. Definição de planos futuros (*Making plans for the future*)
5. Solução de problemas (*Problem solving*)

Estas competências foram criadas pelas pesquisadoras a partir dos estudos de Crites (1978) de modelo de maturidade de carreira, que propõem cinco competências relacionadas a um bom processo de tomada de decisão em carreira.

Passo 2 – Tradução das Escalas

Uma vez definidas as escalas a serem utilizadas na pesquisa, foi necessário fazer um processo de tradução para o português. Foi utilizado o processo de *back-translation*, de forma que tanto a própria pesquisadora quanto uma segunda pesquisadora com conhecimentos sobre carreira, propósito e do idioma inglês traduziram separadamente as instruções e as perguntas e, em um segundo momento, discutiram-se as diferenças de tradução. Dessa forma, buscou-se garantir a maior aproximação semântica entre as escalas em seu idioma original (inglês) e o português.

Passo 3 – Construção do Questionário

Além das escalas de senso de propósito e de autoeficácia nas decisões de carreira agregaram-se ao questionário da pesquisa questões abertas sobre o propósito de vida dos respondentes, sobre a escolha da profissão e sobre dados sociodemográficos e de comportamento, que já foram explicitadas anteriormente.

As questões abertas sobre propósito de vida tiveram o objetivo de ter uma ideia inicial do que os alunos manifestavam como sendo seus propósitos, mas a análise desse material não foi objeto de estudo nesta pesquisa.

A pesquisadora participou da primeira aula da disciplina de Estruturas Organizacionais das duas turmas pesquisadas e percebeu que muitos alunos já haviam feito uma faculdade antes da FEA/USP e que muitos participavam de entidades. Devido a isso, foram incluídas perguntas no questionário na parte final (dados de comportamento) para avaliar se havia alguma relação estatística destas variáveis com o propósito de vida, que poderia ser explorada durante as intervenções.

Parte 4 – Pré-teste

Foi aplicado um pré-teste no dia 10/agosto/2017 com 09 alunos de Administração da FEI que estavam cursando a disciplina “Coaching para Projeto de Vida”. Além de testar o questionário, foi interessante para fazer um mapeamento da turma sobre seus propósitos de vida.

Percebeu-se que o tempo de aplicação poderia variar muito (de 09 a 37 minutos), de forma que como os questionários seriam aplicados durante a aula, deveriam ser entregues ao final dela, para que aqueles que terminassem já pudessem ir embora (sem atrapalhar muito a aula do professor).

Além disso, ficou claro que o próprio processo de responder o questionário gerava reflexões. Os alunos comentaram sobre isso com a pesquisadora. Sendo assim, preferiu-se manter a ordem do questionário, começando pelas escalas fechadas e só então propondo as questões abertas. Caso contrário, era possível que os alunos aumentassem a percepção dos seus propósitos ao responder às perguntas abertas e isso impactasse nas notas da escala de senso de propósito.

Em relação às questões que mereceram ajustes, havia uma questão perguntando se a pessoa tinha ideia de seu propósito de vida (resposta do tipo sim/não). Notou-se que alguns alunos responderam que “não”, mas no espaço para explicar por que não tinham propósito de vida, alguns demonstraram ter reflexões profundas, mas apenas não acreditavam ter concluído o processo de definição de seus propósitos. Sendo assim, decidiu-se por excluir esta questão de filtro inicial, pois ela impedia que a pessoa respondesse questões de aprofundamento por ter respondido “não” ao fato de ter propósito de vida (havia questões seguintes sobre a importância do que tinha definido até então, os passos dados em direção à realização do seu propósito e passos futuros).

A instrução na escala de autoeficácia foi ajustada, pois alguns alunos acharam “estranho” (nas palavras deles) responder “Com qual grau de confiança você seria capaz de”. Então se alterou a instrução para “quanta confiança você tem de que seria capaz de”.

O questionário final pode ser consultado no Apêndice 1.

Parte 5 – Aplicação da Pesquisa

Na semana seguinte, no dia 16/agosto/17, foi aplicado o questionário nas turmas A e B da FEA/USP.

Tanto o professor da disciplina quanto a pesquisadora deixaram claro que a participação dos alunos era voluntária. Ofereceu-se como agradecimento um bombom simples (caixinha de bombons sortidos), como uma gentileza pelo tempo doado pelos alunos para contribuir para a pesquisa. Houve alguns casos de alunos que nem chegaram a pegar o chocolate (por volta de 15 alunos) e muitos vieram entregar a pesquisa e esqueceram-se do chocolate, o que mostrou

que não responderam por este motivo. Poucos alunos saíram da sala no momento de distribuição dos questionários (não contribuíram para a pesquisa).

Foi lida a definição de propósito que estava também escrita no início do questionário para que todos respondessem à primeira escala (senso de propósito) com base no mesmo conceito.

No total obteve-se 34 respostas da turma A (consideraram-se válidos apenas 32 questionários, pois havia 02 intercambistas) e 39 respostas da turma B. Posteriormente, com os questionários online, obteve-se mais uma resposta da turma A (totalizando 33 respostas nessa turma) e mais duas da turma B (somando 41 nessa turma).

Na semana seguinte houve a possibilidade de aplicar o questionário em outra turma, na disciplina eletiva de Comunicação Organizacional. Todos que estavam presentes concordaram em responder a pesquisa (21 alunos). Como havia também 02 intercambistas, estes questionários não foram considerados, totalizando 19 questionários válidos.

Contabilizando as 33 respostas da turma A, 41 da turma B e 19 da turma C obtiveram-se 93 questionários válidos.

No momento da entrega dos questionários da turma C, perguntou-se se eles sabiam a nota média da FEA para avaliar se este processo de obtenção das notas poderia ser conseguido diretamente com os alunos (ao invés de passar por um processo de aprovação interno na FEA). Eles sabiam as suas notas de cabeça. Apesar de só terem tido uma nota até o momento (referente ao 1º semestre da graduação), imaginou-se que seria possível tentar obter estas notas com os alunos das turmas A e B (já cursaram três semestres na faculdade), então voltou-se a estas turmas na aula seguinte para suprir esta informação.

A coleta das notas das turmas A e B foi feita por meio de post-its. Pediu-se que cada um escrevesse o seu nome completo e a sua nota final. Alguns consultaram o sistema via celular, pois não se lembravam.

Foi necessário retornar em uma aula posterior e buscar as notas dos alunos que haviam faltado nessa aula. Apenas 02 pessoas faltaram também nesta outra aula e então os resultados de suas notas não puderam ser completados, mas os demais retornaram com suas notas para complementar os dados da pesquisa.

(A2) Survey de final de semestre

A pesquisa final na FEA no 2º semestre de 2017 foi realizada no dia 22/novembro, na própria aula da disciplina de Estruturas Organizacionais (turmas A e B).

Não se aplicou a pesquisa para alunos da turma C, pois o objetivo era avaliar os resultados da intervenção (workshops), que foi realizada apenas com alunos das outras duas turmas. Os alunos da turma C não chegaram a ser convidados para os workshops, por estarem no 2º semestre da faculdade, que é um momento diferente dos alunos das turmas A e B (4º semestre e momento de definição do estágio).

Vale lembrar que havia apenas uma aluna que estava no 4º semestre na turma C, mas por ter se atrasado em algumas disciplinas estava cursando a disciplina nessa turma, de maneira que ela foi incluída na pesquisa.

As questões que foram replicadas na pesquisa final foram:

- Escala de senso de propósito
- Escala de autoeficácia nas decisões de carreira
- Perguntas sobre qual profissão pretende seguir após concluir a faculdade (fechada e aberta)

Além delas, foi perguntado se o aluno acreditava ter havido alguma mudança no semestre em relação ao seu propósito (pergunta aberta). Dessa forma, poderia ser possível compreender qualitativamente as diferenças nas pontuações da escala de senso de propósito (para cima ou para baixo).

Havia perguntas sobre se o aluno havia participado dos workshops naquele semestre ou se participaria no semestre seguinte apenas para controlar os grupos (controle, experimental, outros alunos), mas pelo próprio nome do aluno seria possível fazer esta classificação. A inclusão da pergunta foi especialmente para saber se os alunos que estavam no grupo de controle lembravam que estavam inscritos nos workshops do próximo semestre.

O questionário pode ser visualizado no Apêndice 2.

O questionário de final de semestre foi levado também em papel para facilitar que os alunos respondessem à pesquisa. Pediu-se que apenas os alunos que responderam à pesquisa inicial

respondessem àquela pesquisa final. Das 75 pessoas que responderam à pesquisa inicial nas turmas A e B (e a única aluna da turma C), 67 responderam em sala. A partir disso, foi enviado o questionário em formato online e obteve-se mais 03 respostas, totalizando 70 respondentes. Os resultados serão detalhados na seção de Análise de Dados.

(B) Experimento

O objetivo do Experimento foi analisar se as intervenções (workshops) tinham impacto estatisticamente significativo no senso de propósito dos participantes.

Este método é utilizado quando se deseja avaliar se existe impacto em uma ou mais variáveis dependentes (no caso, grau de senso de propósito) a partir da manipulação de diferentes níveis de variáveis independentes (no caso, a participação ou não nas intervenções voltadas ao desenvolvimento do propósito). Nas palavras de Sampieri, Collado e Lucio (2006), um experimento seria:

Um estudo em que se manipulam intencionalmente uma ou mais variáveis independentes (suposta causas-antecedentes), para analisar as consequências (sic) da manipulação sobre uma ou mais variáveis dependentes (supostos efeitos-consequentes (sic)), dentro de uma situação de controle para o pesquisador. (p. 157)

Para promover o Experimento, foi levantado o interesse entre os alunos do 4º semestre da FEA/USP (turmas A e B) para participar de Workshops de Propósito de Vida ao longo daquele e do próximo semestre. Dos 75 alunos das turmas, 37 demonstraram interesse e 38 não se interessaram.

A partir disso, foi necessário definir um grupo experimental (que participaria da intervenção) e um grupo de controle (que não participaria). Ambos os grupos deveriam ter um perfil semelhante para serem comparáveis. Portanto, somente os alunos que demonstraram interesse nos workshops de Propósito de Vida (37 alunos) poderiam ser comparados entre si.

Para isso, foi feito um sorteio de forma que 18 alunos foram sorteados para participar dos workshops naquele semestre e os demais 19 alunos só participariam no semestre seguinte, após a mensuração dos resultados deles no final daquele 2º semestre de 2017.

Como os estudantes interessados foram aleatorizados e sorteados, o método utilizado pode ser configurado como um Experimento. Se os alunos da turma A fossem escolhidos para participar dos workshops (grupo experimental) e os alunos da turma B não participassem (grupo de

controle), o método seria um quase-experimento, pois não haveria a escolha aleatória dos participantes.

O Experimento foi do tipo pré-teste/pós-teste, pois foram realizadas medidas antes e depois do tratamento para as variáveis de interesse.

Como já foi mencionado, estas variáveis foram coletas por meio de questionários (*survey*) aplicados no início e no final do semestre, por meio de duas escalas: escala de senso de propósito (*COA Purpose Scale*) e escala de autoeficácia nas decisões de carreira (*CDSE Scale*).

(C) Intervenções

As intervenções foram realizadas por meio de aulas (FEI) e workshops (FEA/USP), ao longo do 2º semestre de 2017 e 1º semestre de 2018. Foram promovidas em 04 turmas, sendo duas na FEI e duas na FEA/USP. Ao todo, 63 alunos participaram das intervenções, sendo que 52 deles concluíram integralmente o processo (na FEA participaram dos três workshops e na FEI permaneceram durante o semestre inteiro). Foram feitos 32 encontros, sendo 26 aulas e 06 workshops, totalizando 67 horas de intervenções.

As intervenções foram desenhadas de forma a promover o desenvolvimento do Propósito de Vida dos estudantes que aceitaram participar das mesmas.

Na FEI, as intervenções foram promovidas por meio de uma eletiva chamada “Coaching para Projeto de Vida”, composta por aulas semanais de 100 minutos cada uma (totalizando 18 a 25 horas, dependendo do número de aulas em cada semestre). Já no caso da FEA/USP as intervenções aconteceram por meio de workshops (três workshops de quatro horas de duração cada um, com intervalo de um mês entre eles) ao longo de um semestre. Os alunos participaram de forma voluntária.

Na FEA/USP, vale lembrar que o grupo sorteado para ser o grupo do Experimento participou dos workshops em 2017 e o grupo de controle participou em 2018. O Experimento comparou os resultados dos dois grupos (experimental e controle) antes e após as intervenções.

As intervenções consistiram em atividades de coaching em grupo que visaram promover autoconhecimento e empatia, por meio de reflexão, discussão e experimentação.

As atividades de desenvolvimento foram propostas pela pesquisadora, com base em sua experiência profissional (ver Apêndice 3), mas partindo da definição de propósito de vida de Damon et al. (2003, p. 21): “Propósito de Vida é uma intenção estável e generalizada de alcançar algo que é ao mesmo tempo significativo para o eu e gera consequências no mundo além do eu.”.

Esse conceito foi separado em seus elementos: 1. “Significativo para o eu”, 2. “Intenção estável e generalizada”, 3. “Gera consequências no mundo” e 4. “Além do eu”. Para cada parte, foram propostas atividades que tivessem o foco em apoiar os alunos em seu desenvolvimento. O quadro a seguir mostra como as atividades propostas nas intervenções estão alinhadas com esta definição conceitual.

Quadro 9 – Proposta de Intervenção com base na literatura

“Significativo para o eu” (necessidade de autoconhecimento)	“Intenção estável e generalizada” (necessidade de visão e planejamento)	“Gera consequências no mundo” (experimentação)	“Além do eu” (necessidade de empatia, ver além de si)
• História de vida: escrever e contar sua história • Personalidade: entender o seu perfil • Valores pessoais e profissionais • SWOT Pessoal: saber seus pontos fortes, fracos, oportunidades e ameaças • Cartas com feedback: entender como é percebido pelos outros • Modelo de Negócios Pessoal (BMY)	• Obituário • Pesquisa sobre propósito • Declaração do propósito • Análise de ganhos e perdas • Planejamento do MVP • Apresentação final • Roadmap	• Implementação do MVP	• História de vida: ouvir a história do outro e dar feedbacks • Personalidade: reconhecer pontos positivos no seu oposto • SWOT: oferecer feedback para os colegas • Coaching com os colegas • Ouvir a apresentação final dos colegas e dar feedback

Fonte: Autoria própria.

Estas atividades serão explicadas na seção de Análise de Dados juntamente com a apresentação dos resultados.

No ano de 2017 as intervenções foram realizadas somente pela pesquisadora. Já em 2018 foram incluídas outras duas pesquisadoras no processo para ampliar a observação do processo (uma pesquisadora na FEI e uma na FEA/USP). Além disso, as intervenções passaram a ser gravadas em 2018, com o consentimento dos alunos. O objetivo destas iniciativas foi trazer maior isenção ao processo de observação, dado que é difícil observar e conduzir as intervenções ao mesmo tempo.

É importante explicitar que todos os alunos consentiram que seus dados fossem utilizados na pesquisa (em 2018 chegaram a assinar um termo especialmente pela questão das gravações). O material final redigido para a tese sobre as intervenções foi enviado a cada um dos alunos e todos autorizaram o uso de suas falas.

Ao final de cada workshop da FEA/USP foi pedido que os alunos registrassem seus aprendizados. Esta pesquisa foi representada na Figura 2 por pequenos círculos após cada intervenção (estas últimas representadas por pequenos quadrados). E no caso da FEI os registros foram feitos na P1 e P2, que são as provas intermediária e final da faculdade, que foram constituídas por relatórios de reflexão sobre seus aprendizados (as provas dos alunos na eletiva foram os relatórios de reflexão).

Os relatórios de reflexão feitos pelos alunos da FEI incluíram respostas às seguintes questões:

Relatório intermediário (“P1”)

- O que você aprendeu sobre você na atividade da história de vida? (como foi relembrar os pontos marcantes? como foi escrever? como foi contar a história? como foi ouvir a história das outras pessoas?)
- O que refletiu a partir do vídeo "*Find your greatness*"? (afinal... qual é a sua grandeza?)
- O que aprendeu com a atividade da personalidade? (aprendizados sobre você, aprendizados a partir do perfil oposto ao seu, dilemas)
- Como foi a atividade da SWOT? (quais foram os campos mais fáceis de preencher? e os mais difíceis? por que achou que foi mais fácil/mais difícil? como foi escrever post-its para os colegas? como foi ler os feedbacks? como foi ler as cartinhas? o que aprendeu sobre você e não quer esquecer a partir das cartas?)
- Como foi preencher o BMY? (campos mais difíceis de preencher? mais fáceis? descobertas?)
- Como foi fazer o Ikigai? (campos mais difíceis de preencher? mais fáceis? descobertas?)
- Reflexão sobre a eletiva: como avalia a eletiva? (3C's: continuar, começar e cessar)

Relatório final (“P2”)

- Quais foram os principais aprendizados que tive sobre "Quem eu sou" da 1ª parte da nossa eletiva (até a P1)? (relembrando o que vimos: história de vida, pitch da história de vida,

personalidade, valores, cartinhas, post-its dos colegas com feedbacks, business model you, Ikigai)

- Meditação & Obituário: como foi fazer esta atividade e principais aprendizados.
- Propósito de Vida: o que você aprendeu sobre propósito de vida nas aulas, por meio da sua pesquisa sobre Propósito com pessoas que admira e por meio da sua própria reflexão? => Importante: quem faltou nessa aula, deve fazer esta atividade da mesma forma
- Coaching: como foi praticar esta atividade? O que foi legal? O que foi difícil? => caso não tenha vindo a esta aula, deve perguntar aos colegas que foram o que eles aprenderam com esta prática.
- MVP: o que você fez no seu MVP, como foi realizá-lo e quais foram os resultados?
- Propósito de Vida final - "o que temos para hoje": até onde você chegou referente ao seu propósito de vida? O que foi importante ter descoberto sobre você e sobre o seu propósito? O que ainda falta fazer?
- Propósito na prática => faça um plano de metas para 03 anos incluindo 1. os seus objetivos, 2. porque cada um destes objetivos é importante para você, 3. prazos de realização, 4. possíveis obstáculos e ações de mitigação (sabotadores, aspectos externos, incertezas, necessidade de recursos) e 5. Recursos que favorecem sua realização (\$, conhecimento, forças internas, competências, pessoas).
- Autorreflexão: como foi a sua postura durante as aulas? e a sua dedicação? o que favoreceu e prejudicou a sua participação e empenho?
- Reflexão final sobre toda a eletiva: o que marcou? o que gostaria que pudesse ser diferente? o que vai levar para a vida?

No caso das pesquisas pós workshop na FEA/USP, incluiu-se duas perguntas principais ao final de cada workshop: (1) O que você aprendeu no workshop? (2) O que ajudou você a chegar nestes aprendizados? No segundo e terceiro workshops adicionou-se uma pergunta sobre qual o propósito que o aluno tinha definido até aquele momento.

E quanto ao MVP da pesquisadora (mínimo produto viável, que representa um protótipo para testar o seu próprio propósito no processo; mesmo exercício que os participantes tinham que realizar), este incluía perguntas sobre o que facilitava e o que poderia ser melhorado no processo que ela estava conduzindo tendo em vista o desenvolvimento do propósito deles. Dessa forma, as respostas dos participantes constituíram também um material para análise. Este MVP pode ser consultado no Apêndice 4.

Assim, a coleta de dados foi feita por meio da observação (da pesquisadora e das observadoras da equipe), material das gravações e materiais produzidos pelos participantes.

Quanto à fundamentação metodológica da Intervenção, não foi encontrada uma referência para este tipo de pesquisa nos campos da Administração e mesmo na Educação.

Inicialmente, a pesquisadora entendeu que o método desenhado para a pesquisa estaria enquadrado na modalidade de pesquisa-ação. Afinal, segundo Thiollent (2005):

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (Thiollent, 2005, p. 16).

A pesquisa realizada é uma pesquisa social, com base empírica, realizada com estreita associação a uma ação, em que tanto a pesquisadora quanto os alunos teriam que trabalhar juntos para conseguir que chegassem a uma maior clareza sobre seus propósitos de vida.

Além disso, há uma modalidade de pesquisa-ação que se assemelhava ao que foi desenvolvido nesta pesquisa chamada de pesquisa-ação prática, em que Tripp (2005, p. 457) explica que o pesquisador escolhe ou projeta as mudanças feitas, de forma que o modo como alcança o resultado fica por conta de sua experiência e de suas ideias e o tipo de decisões que toma sobre o quê, como e quando fazer são informadas pelas concepções profissionais que tem do que será o melhor para o grupo.

No entanto, a partir da devolutiva da banca de qualificação e do maior aprofundamento sobre pesquisa-ação, percebeu-se que a iteratividade do método - que demanda que o ciclo de planejamento, implementação e avaliação se repita de maneira incremental (Tripp, 2005) – não fazia parte do método empregado.

Recorreu-se então a pesquisas com o nome de “intervenção” e buscaram-se livros de metodologia da pesquisa, teses, dissertações e artigos que mencionassem esse método, seja com esse termo ou com variações (intervenção pedagógica ou educacional). No entanto, os trabalhos encontrados diziam ter feito uma intervenção, mas sem detalhar o método.

Um exemplo disso foi a dissertação de Marco Antonio da Silva da Faculdade de Educação da USP, que fez uma pesquisa sobre Educação Ambiental para a cidadania e construção de valores morais, propondo um diálogo entre pesquisa e intervenção. Ao longo do trabalho, o autor utilizou tanto o termo geral “intervenção” quanto “intervenção pedagógica” e “intervenção

educacional” e afirmou que “a estratégia de investigação que elegemos para contemplar a complexidade do objeto constituiu-se pela reunião de um conjunto de métodos e técnicas de pesquisa (multimétodo)” (Silva, 2015, p. 8). Entre as técnicas utilizadas por Silva (2015) estavam registros e relatórios de campo, coleta das atividades realizadas pelos alunos, entrevistas semiestruturadas em grupos de discussão e aplicação de um questionário. Vale destacar que estas técnicas também foram utilizadas na pesquisa desta tese.

Silva (2015) recorre à esta opção de incluir o método no âmbito de um estudo multimétodo embasado em uma pesquisa de seu orientador, Ulisses Araújo. Em seu artigo sobre a promoção de consciência ética e ambiental em comunidades vulneráveis, Araújo (2012) afirma que realizou uma intervenção que chamou de “*research intervention*” e configura o estudo como um plano de ação que envolveu um projeto de pesquisa complexo, com uma abordagem multimétodo. Combinou também alguns instrumentos para coleta de dados (entrevistas, relatórios escritos e questionários) e conduziu análises qualitativas e quantitativas.

Foi encontrado um artigo da área de Educação que discute pesquisas do tipo intervenção pedagógica de Damiani, Rochefort, Castro, Dariz e Pinheiro (2013). Estes pesquisadores integravam um grupo de pesquisa de Educação e Psicologia e eles próprios denominaram o tipo de pesquisa que faziam como “intervenção pedagógica”:

O artigo inicia com uma definição desse tipo de investigação que, *em nosso grupo* [itálicos nossos], é denominado pesquisa do tipo intervenção pedagógica e definida como uma pesquisa que envolve o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações pedagógicas) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências. (Damiani et al., 2013)

Este artigo não foi considerado válido do ponto de vista científico uma vez que o próprio grupo atribuiu uma nomenclatura para o tipo de pesquisa que faz.

Já quando se pesquisa o termo “intervenção educativa” percebe-se que é um método utilizado por pesquisadores do campo da Saúde. Na pesquisa da base de dados de teses e dissertação da USP, foram encontrados 15 trabalhos com este termo no título, sendo 13 deles da Faculdade de Enfermagem e 2 deles na Faculdade de Saúde Pública. Poucos estudos explicam do ponto de vista metodológico o que seria a intervenção educativa, limitando-se a descrever o passo a passo da interferência realizada. Percebeu-se que a intervenção se assemelha ao método do Experimento, no sentido de comparar resultados do grupo de controle e do grupo experimental. No entanto, há um foco também em analisar os aprendizados qualitativos advindos da intervenção realizada, que tem um intuito educacional, ou seja, promover aprendizado entre os

participantes e sobre o próprio método educacional empregado. Um exemplo de intervenção educativa seria a realização de uma palestra sobre a importância da higiene das mãos em uma escola infantil, em que se compara a mudança de comportamento das crianças antes e após a intervenção, assim como se analisa como foi a aplicação do método pedagógico utilizado.

A intervenção realizada nesta tese possui semelhanças com a intervenção educativa na área da Saúde, mas não poderia ser caracterizada como tal. Em primeiro lugar, o foco das intervenções realizadas nesta tese foi conhecer o processo de desenvolvimento do propósito de estudantes e não oferecer uma prática pedagógica e testar conhecimentos adquiridos ao final do processo. Além disso, apenas na intervenção da FEA foi feita uma medição quantitativa de grupos de controle e experimental, entendendo-se como um método adicional (Experimento) e não inerente ao método da Intervenção (que seriam apenas os workshops realizados).

Ao final, percebe-se que existe uma lacuna metodológica para nomear o método utilizado. Sendo assim, a intervenção desenvolvida será situada no âmbito de um estudo multimétodo, composto por diversas ferramentas de coleta de dados (observação, documentos e áudios produzidos ao longo do processo pelos participantes), como foi feito por Araujo (2012) e Silva (2015).

É válido lembrar que Teddlie e Tashakkori (2003) apontam que um estudo multimétodo demanda que sejam utilizados diferentes procedimentos de coleta de dados dentro da mesma abordagem (qualitativa ou quantitativa). No caso da intervenção, todos os métodos de coleta foram qualitativos, podendo classificá-la como multimétodo.

(D) Grupos Focais

Foram realizados 04 grupos focais com os alunos que participaram das intervenções na FEA 2017, FEA 2018, FEI 2017 e FEI 2018. Todos foram realizados nove meses após o último encontro, com exceção da FEI 2018 que foi realizada após seis meses, pois os alunos pediram na última aula do semestre para se deixar agendada a data em dezembro daquele ano para um reencontro.

O objetivo foi fazer um acompanhamento dos alunos ao longo do tempo, para entender como o propósito deles se desenvolvia após as interferências das intervenções. Foi feito um roteiro semiestruturado que incluía entender de forma geral como os alunos estavam e quais os impactos das intervenções nesse período. Além disso, foram devolvidos todos os materiais que

eles haviam entregado ao longo das intervenções. Os materiais incluíram os questionários de início e final do semestre e as pesquisas pós-workshops (no caso dos alunos da FEA/USP) e a pesquisa de início de semestre e os relatórios de reflexão (no caso dos alunos da FEI). Assim, ouviu-se as percepções dos alunos a partir dos materiais gerados por eles na época das intervenções e avaliou-se como o propósito deles se desenvolveu ao longo do tempo.

3.3 TRATAMENTO DOS DADOS

O tratamento dos dados será apresentado na mesma estrutura da seção anterior – de acordo com cada método de pesquisa - para facilitar a compreensão.

(A) *Survey* (Questionários)

Os questionários incluíram tanto questões abertas quanto fechadas. Primeiramente serão discutidas as questões fechadas, que envolveram análises quantitativas e, em seguida, as questões abertas que demandaram análise qualitativa.

Quanto às questões fechadas, foram apresentadas duas escalas: (1) senso de propósito e (2) autoeficácia nas decisões de carreira. Além delas, foram incluídas as seguintes variáveis: escolha da profissão, realização de curso anterior à FEA, experiência de voluntariado, participação em entidade, ter experiência de trabalho. A variável sexo (feminino/masculino) foi derivada a partir do nome dos participantes para reduzir o número de perguntas a serem respondidas por eles.

Estas variáveis foram incluídas para entender o perfil dos participantes, avaliar diferenças entre os grupos do experimento (participaram dos workshops) e de controle (não participaram dos workshops, mas demonstraram interesse) e dos não interessados nos workshops.

Além disso, foi perguntada a nota dos alunos após a aplicação dos questionários (entregues via post-it em sala de aula).

As análises quantitativas realizadas podem ser resumidas no quadro a seguir:

Quadro 10 - Análises realizadas

Método de Análise	Objetivo
Análise descritiva	• Avaliar a distribuição das respostas dos participantes quanto às variáveis do questionário: -Sexo (homens x mulheres); -Idade (faixas de distribuição); -Experiência prévia com outra faculdade (proporção de pessoas que iniciaram ou concluíram uma faculdade antes da FEA); -Situação de trabalho (estagiando, empregado, trabalho não remunerado e sem trabalho); -Participação em entidades; -Dedicação a atividades voluntárias; -Desempenho Acadêmico.
Análise fatorial exploratória	• Validar as escalas utilizadas de Senso de Propósito (<i>COA Purpose Scale</i>) e Autoeficácia nas Decisões de Carreira (<i>CDSE</i>).
Análise de correlações	Medir as seguintes relações entre variáveis: • Fatores da escala de Senso de Propósito (“<i>Found</i>” e “<i>Seeking</i>”) x escala de Autoeficácia nas decisões de Carreira; • Fator da escala de Senso de Propósito (“<i>Found</i>”) x Pergunta “Você já tem ideia de qual profissão quer ter após concluir a faculdade?”; • Fatores da escala de Senso de Propósito (“<i>Found</i>” e “<i>Seeking</i>”) x Desempenho Acadêmico; • Fatores da escala de Senso de Propósito (“<i>Found</i>” e “<i>Seeking</i>”) x demais variáveis do questionário (sexo, idade, status de trabalho, participação em entidade, realização de trabalho voluntário, realização de faculdade anterior).
Teste do chi quadrado	• Mensurar o cruzamento das variáveis categóricas (com e sem interesse nos workshops) e variáveis do questionário (sexo, idade, status de trabalho, participação em entidade, realização de trabalho voluntário, realização de faculdade anterior).

Fonte: Autoria própria.

Inicialmente foi feita uma **análise descritiva** para compreender o perfil dos respondentes do questionário. Essa análise foi importante também para avaliar se as turmas eram muito diferentes entre si (turmas A, B e C), sendo assim, a análise foi feita tanto de forma agregada (todos os respondentes) quanto por turma.

A **análise fatorial exploratória** foi realizada a partir dos resultados das escalas de Senso de Propósito (*COA Purpose Scale*) e Autoeficácia nas Decisões de Carreira (*CDSE*) para avaliar se os fatores resultantes do teste constituíam os mesmos componentes que as escalas propunham.

No caso da escala de Senso de Propósito, os fatores resultantes deveriam ser coerentes com as variáveis relacionadas a “*Found*” (itens sobre já ter encontrado o seu propósito de vida, como,

por exemplo, “eu encontrei sentido para minha vida”) e a “*Seeking*” (itens sobre se estar em busca do seu propósito de vida, como, por exemplo, “eu estou em busca de um sentido para a minha vida”).

Já no caso da escala de Autoeficácia, os fatores deveriam seguir os componentes: (1) Precisão de autoconhecimento, (2) Reunião de informação sobre profissão, (3) Seleção de metas, (4) Definição de planos futuros e (5) Solução de problemas.

A **análise de correlação** tem como objetivo medir a relação entre variáveis. Um aspecto importante a ser ressaltado é que só se pode saber se as variáveis caminham em um mesmo sentido, mas não se pode afirmar uma relação causal. Por exemplo: é possível mensurar que quando a nota para o senso de propósito é alta, a nota para a autoeficácia também é alta (as duas variáveis variam no mesmo sentido), mas não se pode dizer que o aumento do senso de propósito causa o aumento da autoeficácia.

O **teste do chi quadrado** teve o objetivo de avaliar se os grupos de interessados nos workshops (grupo de controle e grupo experimental) eram estatisticamente diferentes do grupo de não interessados nos workshops. Isso era importante para saber se os interessados em desenvolver o seu propósito de vida tinham um perfil diferente daqueles que não se interessaram (por exemplo, os interessados poderiam ter uma nota maior na faculdade ou participar mais de entidades que os não interessados).

No questionário do final do semestre foi incluída uma pergunta aberta questionando se o aluno acreditava que havia ocorrido mudanças no propósito de vida dele ao longo do semestre e se sim, para detalhar o que aconteceu. Essas mudanças puderam ser categorizadas a partir de significados parecidos para entender os principais aspectos que geraram mudanças no propósito de vida dos alunos ao longo do semestre. O objetivo desta pergunta foi entender um pouco melhor contexto dos estudantes, tanto os que participaram do workshop como os que não participaram para ajudar na compreensão dos resultados quantitativos e identificar possíveis fatores que influenciam positiva ou negativamente no desenvolvimento dos propósitos de vida.

(B) Experimento

Para avaliar o resultado do experimento foi feita a **análise de covariância (ANCOVA)** a partir da comparação da resposta dos alunos dos grupos de tratamento e de controle às variáveis das escalas de Senso de Propósito e de Autoeficácia nas decisões de Carreira no questionário inicial

e ao final. Essa análise permite avaliar se as variáveis variam juntas, ou seja, se são interdependentes. Para que o experimento indicasse que a participação nas intervenções trazia um impacto para o aumento no senso de propósito era necessário que cada variável fosse igual para os grupos no início (antes do experimento) e diferente entre os grupos no final (após o experimento).

(C) Intervenções

As fontes de dados advindas das intervenções foram: anotações a partir das observações das aulas e workshops feitas pela pesquisadora e pelas duas pesquisadoras observadoras, gravações das intervenções e materiais produzidos pelos participantes. Entre os materiais produzidos por eles encontram-se: diários de reflexão (FEI), pesquisas pós workshop (FEA), avaliação do MVP da pesquisadora (FEI e FEA).

Como foram feitos 32 encontros (3 FEA 2017, 3 FEA 2018, 11 FEI 2017 e 15 FEI 2018) totalizando 67 horas de intervenções e houve a participação de 63 alunos, o material gerado foi bastante extenso, totalizando mais de 400 páginas. Esse material não foi incluído na íntegra na tese pela sua extensão e confidencialidade dos dados dos participantes (há conteúdos bastante pessoais dos participantes, que não foi compartilhado nem mesmo entre as pessoas do mesmo grupo, apenas com a pesquisadora). Os relatos dos alunos foram trazidos na análise de dados, como evidências dos achados reportados.

Todo o material foi submetido à **análise de conteúdo** que, segundo Bardin (2009) é:

Um conjunto de técnicas de análise de comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos (em português de Portugal) de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (p. 44)

Percebe-se pela definição da autora que a análise de conteúdo busca definir alguns indicadores que permitam extrair o sentido das mensagens. Dentre os diferentes tipos de análise de conteúdo, foi utilizada a análise temática, que organiza o conteúdo das mensagens em temas com sentidos próximos. É válido mencionar que as categorias emergiram da leitura e análise do material, sem que fossem definidos indicadores *a priori*. Como não foram encontradas na literatura atual pesquisas que já apontassem para possíveis indicadores (no caso, fatores facilitadores e dificultadores do desenvolvimento do propósito no ensino superior), não foi possível ter um ponto de partida para comparação.

Assim sendo, a análise de conteúdo empregada no trabalho teve uma função heurística que, segundo Bardin (2009, p. 31) procura enriquecer uma tentativa exploratória, indo no sentido da descoberta. A autora afirma que a função heurística é uma das funções deste tipo de análise, sendo a função de administração da prova outro tipo de análise, que acontece quando se tem hipóteses provisórias a serem verificadas por meio da análise. A análise de administração de prova, no entanto, não foi a empregada na tese por não se ter hipóteses anteriormente à coleta dos dados.

Seguiram-se as etapas propostas por Bardin (2009) de (1) pré-análise, (2) exploração do material e (3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Na fase da pré-análise, foram escolhidos os materiais a serem submetidos à investigação, que incluíram: relatórios da pesquisadora sobre as intervenções (todos os grupos: FEI/FEA e 2017/2018), respostas aos questionários de início de semestre (FEI e FEA 2017), questionário de final de semestre (FEA 2017), MVP da pesquisadora (FEI e FEA 2017), relatórios de reflexão dos alunos intermediário e final (FEI 2017 e 2018), pesquisas aplicadas ao final de cada workshop (FEA 2017 e 2018), transcrição dos grupos focais (todos os grupos), entrevista com uma aluna (FEA 2017), *whatsapps* e e-mails (todos os grupos). Este material reunido somou 420 páginas.

A partir disso, foram criados apenas alguns indicadores gerais, relacionados aos objetivos da análise de conteúdo. Isso foi feito no Excel. Em uma primeira aba da planilha foram incluídos os indicadores “fatores facilitadores” e “fatores dificultadores” (objetivo específico 5 da tese, relativo à identificação de fatores influenciadores no desenvolvimento do propósito). Em uma segunda aba foram criados indicadores referentes a cada uma das atividades propostas nas intervenções (História de Vida, Personalidade etc.), que estão relacionadas ao objetivo específico 3 da tese, que é a proposição de um método para o desenvolvimento do propósito.

Na segunda fase, de exploração do material, todos os materiais foram lidos e codificados. A partir disso, foi percebido que havia outros indicadores que emergiram na análise dos materiais que não estavam relacionados aos objetivos iniciais. Um exemplo foram os diferentes aprendizados relatados pelos alunos a partir das intervenções e a visão que demonstraram ter sobre as outras aulas e os outros professores. Estes indicadores foram incluídos na análise de conteúdo, mas a maior parte não foi utilizada na discussão dos resultados por não estarem

ligados aos objetivos propostos na pesquisa. Foram categorizadas porque dependendo do resultado final, poderiam servir para embasar discussões ao final da pesquisa.

Alguns conteúdos foram descartados, por serem descrições totalmente pessoais dos alunos (relato da história de vida deles e resultado do perfil de cada um no teste de personalidade, por exemplo), sem nenhuma relação com os objetivos do estudo.

Finalmente, a etapa de tratamento dos resultados obtidos e interpretação demandou a criação de categorias macro, pois identificou-se que os indicadores que emergiram estavam relacionados entre si. Assim, foram criadas as categorias “participantes”, “professor”, “processo”, “atividades” e “estrutura”, que serviu para agrupar tanto os indicadores referentes aos facilitadores quanto aos dificultadores.

Grupo Focal

Foram realizados 04 grupos focais, um para cada turma de participantes: (1) FEA/USP 2017, (2) FEI 2017, (3) FEA/USP 2018 e (4) FEI 2018.

Cada grupo durou um pouco menos do que 2 horas (média de 1h52 minutos). O material foi transcrito e submetido à **análise de conteúdo**, da mesma maneira que o material das intervenções.

3.4 MATRIZ DE AMARRAÇÃO

Para que possa ser entendido como objetivo de pesquisa poderá ser respondido, buscou-se relacionar cada um dos objetivos específicos aos métodos utilizados. Para isso, empregou-se a matriz de amarração de Mazzon (Telles, 2001, p. 65), que oferece uma abordagem sistêmica para examinar a qualidade da pesquisa, ou seja, a adequação entre o modelo adotado, os objetivos que se intenciona atingir, as questões ou hipóteses formuladas e o tratamento dos dados. O quadro a seguir permite observar esta relação.

Quadro 11 - Relação entre objetivos específicos e métodos utilizados

Modelo da Pesquisa	Objetivos específicos	Coleta e Análise dos Dados
<pre> graph TD A[Pesquisa sobre desenvolvimento do Propósito de Vida na literatura] --> B[Proposta de um Modelo Teórico para o Desenvolvimento do Propósito de Vida] B --> C[Questionário: senso de propósito, autoeficácia e desempenho acadêmico] C --> D[Desenho e implementação das intervenções] D --> E[Mensuração da diferença no senso de propósito] D --> F[Identificação de fatores influenciadores] E --> G[Realização de Grupos Focais após intervenções] F --> G G --> H[Sugestão para o desenvolvimento de propósito ser promovido pelas IES de Administração] </pre>	1. Avaliar a correlação entre o propósito de vida e (1) a autoeficácia nas decisões de carreira e (2) o desempenho acadêmico dos estudantes.	• Coleta: aplicação de questionário no início e ao final do semestre (<i>surveys</i>). • Análise: análise de correlação
	2. Construir um modelo teórico para o desenvolvimento do Propósito de Vida.	• Coleta: revisão bibliográfica + materiais coletados nas intervenções. • Análise: análise da pesquisadora, integrando diferentes pesquisas teóricas.
	3. Propor um método para o desenvolvimento do Propósito de Vida no Ensino Superior.	• Coleta: revisão bibliográfica. • Análise: análise de conteúdo e análise da pesquisadora a partir de suas experiências profissionais.
	4. Comparar o grau de senso de propósito antes e após as intervenções.	• Coleta: aplicação de questionário no início e ao final do semestre (escala de senso de propósito) + gravações durante os grupos focais. • Análise: análise de covariância (dados quantitativos) + análise de conteúdo (dados qualitativos).
	5. Identificar os fatores influenciadores do desenvolvimento do propósito dos jovens durante as intervenções.	• Coleta: observação + gravações + materiais produzidos pelos alunos durante as intervenções. • Análise: análise de conteúdo.
	6. Analisar como os propósitos de vida se desenvolveram após as intervenções na percepção dos estudantes.	• Coleta: gravações durante os grupos focais. • Análise: análise de conteúdo.
	7. Sugerir maneiras de as Instituições de Ensino Superior de Administração promoverem o Propósito de Vida de seus estudantes.	• Coleta: pesquisa bibliográfica + intervenções realizadas. • Análise: análise da pesquisadora a partir de toda a pesquisa realizada.

Fonte: Autoria própria.

3.5 POSSIBILIDADES E LIMITAÇÕES DO MÉTODO

O método escolhido para a pesquisa possibilita uma mescla de resultados quantitativos (análises de correlação, comparação de resultados antes e após as intervenções) e qualitativos (compreensão do processo de desenvolvimento do propósito).

Um das principais limitações do método é o contexto restrito de coleta dos dados, pois a FEA/USP e a FEI não representam o universo de Instituições de Ensino Superior do Brasil. Além disso, os alunos pesquisados também não são representativos dos estudantes destas duas instituições.

Há uma limitação nas intervenções realizadas no 2º semestre de 2017 que foi a própria pesquisadora ter conduzido o processo, sem o apoio de outros pesquisadores. É difícil conduzir os workshops e as aulas e ainda observar o fenômeno. Como já foi explicado, para reduzir esta limitação, foram incluídas duas pesquisadoras com papel de observadoras nas intervenções de 2018, além de as intervenções passarem a ser gravadas (com a autorização dos participantes).

O fato de não haver muitas pesquisas anteriores indicando possíveis métodos para desenvolver o propósito de vida dos universitários também representa uma limitação, pois foi necessário propor algo sem embasamento teórico e restrito à experiência prática da pesquisadora como *coach* e consultora de desenvolvimento humano.

Além disso, não há parâmetros claros sobre a metodologia da intervenção que foi empregada em parte do estudo. Existem referências sobre métodos similares como a pesquisa-ação, mas não sobre intervenção. Sendo assim, procurou-se descrever os passos dados na pesquisa de forma detalhada, utilizar uma combinação de práticas de coleta de dados (observação, anotações da pesquisadora, gravação, materiais gerados pelos participantes) e incluir pesquisadores observadores para que os dados pudessem ser triangulados e, assim, aumentar a consistência dos resultados.

O acompanhamento dos alunos foi feito apenas uma vez, de seis a nove meses depois das intervenções, de forma que não foi possível saber como o propósito de vida deles se desenvolveu após este período. Também não é possível saber como foi o processo para os alunos que não puderam participar dos grupos focais.

Acredita-se que o método escolhido é coerente com o objetivo da pesquisa proposta e o uso de diferentes instrumentos de coleta e análise dos dados propiciou uma compreensão abrangente do fenômeno do desenvolvimento do propósito de vida dos estudantes do Ensino Superior de Administração. No entanto, estas limitações devem ser observadas.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os resultados do estudo serão apresentados a partir dos objetivos da pesquisa. Para a construção destes resultados foram utilizados diferentes métodos: *survey*, experimento, intervenção e grupo focal. Estes métodos podem ser lembrados na Figura 2 deste trabalho (p. 101).

Como foram propostos sete objetivos específicos, considerou-se que separar seções de apresentação dos resultados, análise e discussão poderia tornar difícil a compreensão dos resultados. Sendo assim, para cada objetivo específico serão apresentados todos os componentes da análise de resultados.

4.1 OBJETIVO GERAL

O objetivo geral da pesquisa foi **analisar de que forma o Propósito de Vida dos estudantes pode ser desenvolvido no Ensino Superior de Administração no Brasil**.

É importante lembrar que o objetivo da pesquisa envolveu explorar uma possibilidade para o desenvolvimento do propósito neste contexto do Ensino Superior de Administração e, portanto, trouxe um caráter de experimentação, voltado ao futuro. Por isso, foi empregado o termo “pode ser desenvolvido”. Não se teve a intenção de analisar como o propósito de vida já estava sendo desenvolvido (um diagnóstico da situação atual), pois pelo levantamento de pesquisas anteriores, entendeu-se que faltavam estudos precisamente neste aspecto, ou seja, pesquisas práticas voltadas à compreensão sobre como o propósito de vida poderia ser desenvolvido.

As pesquisas existentes sobre o tema de desenvolvimento de propósito estavam voltadas à análise de quais fatores ajudam as pessoas - especialmente crianças, adolescentes e jovens - a identificar seus propósitos de vida. Em muitos casos, compararam-se pessoas que tinham identificado seus propósitos com pessoas que não tinham conseguido chegar a isso e levantaram-se aspectos que estavam presentes no primeiro grupo e não no segundo. Na seção do Referencial Teórico sobre desenvolvimento de propósito estes fatores foram apresentados. Alguns exemplos dos fatores que facilitam o desenvolvimento do propósito de vida são: oportunidades e experiências (ajudar em casa, fazer atividades voluntárias na comunidade, participar de atividades religiosas, engajar-se nas artes) e suporte (de pais, mentores, professores, colegas, escola, comunidade, religião e terapia).

No entanto, o que pode ser feito caso um jovem chegue ao Ensino Superior sem ter recebido estas oportunidades e suportes durante a sua trajetória?

Deste questionamento surgiu o objetivo geral desta pesquisa de analisar como o propósito de vida *pode ser desenvolvido* no Ensino Superior (com foco no curso de Administração). Foram então promovidas intervenções em duas instituições de ensino, a partir de quatro turmas de alunos, com o uso de outros métodos de pesquisa complementares para se ir ao encontro deste objetivo.

Entende-se que ao responder aos objetivos específicos, naturalmente, responde-se ao objetivo geral. Sendo assim, a leitura das análises realizadas para atender aos objetivos específicos (próxima seção) se faz necessária para compreender o resultado completo do objetivo geral. As análises advindas do resultado conjunto de todos os objetivos serão discutidos nas Conclusões deste estudo.

4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

A seguir serão apresentados os resultados que atendem a cada um dos objetivos específicos desta pesquisa.

4.2.1 Objetivo específico 1 - Avaliar a correlação entre o propósito de vida e (1) autoeficácia nas decisões de carreira e (2) desempenho acadêmico dos estudantes

Para analisar os resultados relativos ao objetivo 1, serão apresentados o perfil da amostra da *survey* realizada no início do semestre da FEA/USP, os resultados dos testes realizados para validar as escalas de senso de propósito e de autoeficácia nas decisões de carreira e, finalmente, o resultado das correlações entre propósito de vida e autoeficácia e entre propósito de vida e desempenho acadêmico.

O questionário utilizado na pesquisa pode ser acessado na íntegra no Apêndice 1 e foi detalhado na seção de coleta de dados. Apenas para recuperar brevemente as perguntas inseridas no questionário, este era composto por uma escala de senso de propósito (percepção dos alunos quanto a ter encontrado seu propósito ou estar em busca dele), uma escala de autoeficácia nas decisões de carreira, perguntas abertas sobre propósito de vida e sobre carreira e perguntas sociodemográficas e de comportamento.

A pesquisa foi aplicada na FEA/USP em agosto de 2017, com 93 alunos de três turmas de graduação (turmas A e B do 4º semestre e turma C do 2º semestre).

Perfil geral

Como resultados do perfil geral, 62% da amostra eram do **sexo** masculino e 38% do sexo feminino. Apenas a turma A tinha um maior equilíbrio entre os sexos (55% homens e 45% mulheres).

A **idade** média dos alunos era de 21 anos, sendo que 84% dos alunos que responderam à pesquisa tinham entre 18 e 22 anos. Apesar da turma C ter sido majoritariamente do 2º semestre, não há grande diferença na média de idade destes alunos e os alunos das outras turmas (média de 20,4 anos contra 20,7 anos das turmas A e B).

Em relação a ter **iniciado ou concluído outra faculdade antes da FEA**, 31% dos respondentes afirmaram ter tido uma experiência prévia (3% chegaram a concluir e 28% apenas iniciaram outro curso). Essa proporção é semelhante entre as três turmas.

É válido lembrar que na apresentação na aula inicial da disciplina que a pesquisadora participou nas turmas A e B foi interessante perceber que muitos alunos disseram ter prestado vestibular querendo Economia na FEA, mas que não obtiveram nota para este curso. Logo, muitos entraram em Administração por terem indicado este curso como segunda opção.

Quanto à **situação de trabalho**, 42% dos alunos estavam trabalhando, seja fazendo estágio remunerado (13%), empregado com remuneração (4%) ou trabalhando em atividade sem remuneração (voluntariado, entidades estudantis, entre outras, que somam 25%).

Tabela 1 – Situação de trabalho

	Estágio \$	Empregado \$	Trabalho s/ \$	Não trabalho
Turma A	15%	3%	33%	48%
Turma B	15%	2%	24%	59%
Turma C	5%	11%	11%	74%
Total	13%	4%	25%	58%

Fonte: Resultados da pesquisa.

Os alunos da turma C têm um perfil um pouco diferente das turmas A e B. Isso possivelmente acontece pelo período em que estavam na graduação (início do 2º semestre), quando ainda não se candidataram para as entidades e é mais difícil conseguir um estágio (ainda tinham aulas no período da manhã e à tarde).

Em relação à **participação em entidades**, 62% dos alunos afirmaram ter participado ou ainda fazer parte de uma entidade. Esta proporção foi maior nas turmas A (73%) e B (63%) em relação à turma C (42%), possivelmente pela mesma justificativa anterior relativa aos alunos desta última turma estarem no 2º semestre da faculdade.

Foi interessante identificar por meio das questões abertas a diversidade de entidades que os alunos se dedicam na FEA/USP: FEA Social, FEA Júnior, FEA Sports Business, FEA Finance, Clube Internacional FEA/USP, NEU (Núcleo de Empreendedorismo da USP), Cursinho, PET, PESC, entre outras.

No que diz respeito à dedicação a **atividades voluntárias**, 60% dos alunos já fizeram alguma atividade voluntária, sendo que neste caso, a turma A é a que mais se destaca (70% dos alunos já fizeram ou fazem voluntariado). Nas turmas B e C, um pouco mais da metade dos alunos participou deste tipo de atividade. As atividades variam muito em extensão e nível de responsabilidade. Há relatos de experiências pontuais (visitar idosos, brincar com crianças de creches, ajudar em campanha do agasalho) até vivências mais longas com maior responsabilidade (diretoria em entidade de jovens, professor de cursinho, etc.).

Escala de Senso de Propósito

É importante explicitar que para que os resultados advindos da escala de Senso de Propósito (*COA Purpose Scale*) pudessem ser considerados válidos, a escala de Senso de Propósito precisava ser testada e validada. Afinal, a escala original é em inglês e foi traduzida para o português por um processo de *back translation*. Para tanto, foi conduzida uma análise fatorial exploratória.

Para conduzir esta análise, considerou-se a análise de componentes principais e rotação Varimax. A partir disso, a estrutura subjacente dos itens da escala foi confirmada, ou seja, os itens relacionados à *Seeking Purpose Subscale* (itens que avaliam se a pessoa está buscando o sentido para sua vida) e os itens relativos ao *Finding Purpose Subscale* (itens que medem se a pessoa já encontrou o sentido da sua vida) formaram dois fatores. Apenas um dos itens da escala apresentou cargas fatoriais em ambos os fatores e ficou inconclusivo (“Eu estou sempre procurando por algo que faça a minha vida ser significativa”).

De todo modo, com a análise exploratória, **considerou-se que os construtos “*Found*” e “*Seeking*” poderiam ser utilizados nas análises subsequentes**. Para isso, foram calculados os scores fatoriais para cada construto a partir de uma análise fatorial com um único fator, sem

rotação. Esses valores são altamente correlacionados com a média dos itens envolvidos em cada fator, de forma que ambas as métricas poderiam ser utilizadas. Assim, por simplicidade, optou-se por uso das médias dos itens que compõem cada construto.

Como média geral da escala de Senso de Propósito, que variava de 1 a 7 pontos (1- Discordo Totalmente até 7- Concordo Totalmente), obteve-se o valor de 4,5, com um desvio padrão de 0,9. No entanto, esse valor não tem muito sentido ser analisado como média geral, pois contém dois construtos distintos (“*Found*” e “*Seeking*”, como já explicado).

No construto “*Found*” a média foi de 4,22 (desvio padrão de 1,30) e no construto “*Seeking*” foi de 4,89 (desvio padrão de 1,29). Isso significa dizer que em uma escala de 1 a 7, os respondentes em média deram uma nota de 4,22 para os itens relacionados a já terem encontrado um propósito de vida e uma nota de 4,89 para os itens relacionados a estar em busca de um propósito de vida.

Imaginava-se que a média para “*Found*” seria mais baixa, uma vez que em pesquisas em outros países com jovens, a proporção de alunos que conseguiu identificar um propósito de vida é menor do que quem ainda está em processo de descoberta. Na pesquisa de Damon (2009) nos EUA, somente 20% dos jovens pesquisados tinham um propósito de vida definido. É válido destacar que as medidas nas duas pesquisas são distintas, pois na escala de senso de propósito utilizada na presente pesquisa o próprio jovem avalia o quanto acredita ter encontrado seu propósito (e é uma escala de 1 a 7), enquanto na pesquisa de Damon essa avaliação é feita pelo pesquisador a partir de uma análise qualitativa baseada em entrevistas com os jovens e é feita uma classificação em categorias de propósito. Além disso, na pesquisa feita nos EUA a faixa etária dos alunos variava mais, começando aos 12 anos e indo até os 22 anos. Ainda assim, é relevante comparar as pesquisas, pois percebe-se que conseguir identificar o propósito não é algo conseguido pela maioria dos alunos.

Escala de Autoeficácia nas Decisões de Carreira

No que diz respeito aos itens da escala de Autoeficácia nas Decisões de Carreira (*CDSE Scale*), aplicações anteriores do questionário fora do Brasil sugerem a existência de 5 construtos: 1. autoconhecimento, 2. informação das profissões, 3. escolha de objetivos, 4. planejamento e 5. resolução de problemas. No entanto, a estrutura subjacente dos dados obtida por meio da análise fatorial exploratória nesta pesquisa não corrobora essa divisão. Foram obtidos 7 fatores em uma análise fatorial exploratória e o agrupamento de itens não se assemelhou à proposta das autoras

(Betz & Taylor, 1996). Assim, por simplicidade, decidiu-se utilizar uma média geral de todos os itens como um índice geral de autoeficácia.

A média de todos os respondentes, na escala de 1 a 5, sendo 1 (nenhuma confiança em sua capacidade) e 7 (total confiança em sua capacidade) foi de 3,4.

Este resultado em si não agrega muito a esta pesquisa quando avaliado de forma isolada, mas o seu cruzamento com outros fatores permite obter resultados de maior valor para o presente estudo. Isso será feito a seguir.

Análises cruzadas

1. Senso de Propósito x Autoeficácia nas Decisões de Carreira

A partir da análise dos resultados da pesquisa, identificou-se uma correlação estatisticamente significativa entre o índice de autoeficácia da escala CDSE e os dois fatores de senso de propósito da escala utilizada (COA Purpose Scale). Os fatores de senso de propósito utilizados foram o resultado de duas subescalas da COA Purpose Scale, que deram origem aos construtos *Found* (índices relativos ao quanto a pessoa acredita já ter encontrado o seu propósito de vida) e *Seeking* (índices apontando para o quanto ela se percebe em busca de um propósito).

O resultado da pesquisa indicou que a autoeficácia nas decisões de carreira está positivamente relacionada ao construto *Found* ($r = 0,484$, $p < 0,001$) e negativamente relacionada ao construto *Seeking* ($r = -0,268$, $p = 0,009$).

Isso implica dizer que os jovens que demonstram ter encontrado o seu propósito (alta pontuação na sub escala de *Found*) também demonstram alta pontuação na autoeficácia das decisões de carreira. E, ao mesmo, tempo, os jovens que estão no processo de busca do seu propósito (demonstram alta pontuação em *Seeking*) apresentam pontuações mais baixas na sua autoeficácia nas decisões de carreira. Não se pode inferir uma relação causal afirmando que por apresentarem maior identificação de propósito se sentem mais capazes de tomar decisões de carreiras. Apenas é possível afirmar que estes construtos caminham no mesmo sentido (e no caso de *Seeking*, no sentido inverso à autoeficácia).

Uma das hipóteses a serem testadas no futuro é se houver aumento da percepção do aluno de que ele sabe qual é o seu propósito de vida a autoeficácia dele nas decisões de carreira

aumentaria (relação causal, neste sentido). Isso indicaria que uma vez sabendo o que quer como propósito de vida, o estudante acreditaria ser mais capaz de tomar decisões de carreira. Se confirmado, isso seria um benefício para alunos do curso de Administração, uma vez que este apresenta uma grande diversidade de possibilidades de carreira.

Essa relação, entretanto, poderia ser inversa, ou seja, conforme o aluno se sente mais capaz de tomar decisões quanto à sua carreira, aumentaria sua percepção de que sabe o seu propósito. Como nos estudos sobre propósito de vida percebe-se que a carreira é apenas uma das formas de se realizar o propósito de vida, imagina-se que a primeira hipótese possa ter maior probabilidade de ser confirmada.

Além disso, no estudo de Dik et al. (2011) identificou-se que quando foram realizadas intervenções focadas na reflexão sobre o propósito de vida, os alunos apontaram maior nível autoeficácia. Apesar de o estudo ter sido feito com o construto de autoeficácia de forma geral e não focado de autoeficácia nas decisões de carreira, isso pode indicar uma possível relação de causa. No caso do estudo de Dik et al. (2011), ao promover o desenvolvimento do propósito, a autoeficácia dos estudantes aumentou. Pode ser que a relação entre propósito e autoeficácia nas decisões de carreira seja também nesta direção.

2. Senso de Propósito x Desempenho Acadêmico

Imaginava-se que os alunos que atribuíam um valor alto para a escala de *Found* (aqueles que acreditam ter encontrado um propósito de vida) teriam um desempenho acadêmico maior do que aqueles que atribuíssem notas baixas para a identificação do propósito.

No entanto, **não houve relação entre as escalas de senso de propósito o desempenho acadêmico** (medido pela nota ponderada nos semestres anteriores). Uma possível hipótese para explicar este resultado é que talvez as notas não reflitam o nível de desenvolvimento dos alunos. Pode ser que as notas avaliem mais a capacidade de memorização de conteúdo do que o desempenho em termos mais amplos, como desenvolvimento de competências.

Futuramente pode ser avaliada a relação do propósito com outros fatores de sucesso acadêmico (desenvolvimento de competência, contribuição na comunidade escolar, entre outros). Afinal, as notas em si podem não ter relação com propósito, mas outros fatores sim. Bronk (2014, p. 61) apresenta alguns estudos que indicam que indivíduos com propósito reportam maiores ganhos em determinação (*grit*) do que indivíduos sem propósito e, além disso, há uma

associação entre a determinação e o sucesso acadêmico. Logo, é possível que indivíduos com determinação e propósito tenham maior persistência para conquistar um melhor desempenho acadêmico. No entanto, essa relação conjunta ainda precisa ser testada.

Outra possibilidade para explicar este resultado é que alguns alunos que sabem o que querem em termos de propósito (alto score na escala *Found*) não veem conexão entre o conteúdo de algumas matérias e aquilo que querem alcançar. Assim, podem não se dedicar além do necessário para passar nas disciplinas (apresentariam notas mais baixas do que a média). E pode ser que quem tire notas abaixo da média seja por se dedicar menos à faculdade e mais a outras atividades, que acabam facilitando a identificação do propósito. Pode ser também que alguns alunos que tenham notas baixas não estejam de fato se dedicando muito a se desenvolver e esse comportamento também seja refletido na busca pelo propósito (não se esforça para encontrar o que quer).

Apesar de o estudo de Pizzolato et al. (2011) ter identificado uma relação positiva entre identificação do propósito, locus interno de controle e média de notas (no caso dela, entre alunos de baixo poder socioeconômico), Malin (2018, p. 60) afirma que os estudos sobre a relação entre propósito de vida e desempenho acadêmico são inconsistentes. Sendo assim, entende-se que o resultado desta pesquisa esteja alinhado a achados em estudos anteriores.

3. Outras análises realizadas

Além das análises de correlação que faziam parte dos objetivos específicos da pesquisa, decidiu-se promover a análise entre outras variáveis presentes no questionário.

A primeira delas foi a **análise de correlação entre o grau em que o aluno percebe ter encontrado o seu propósito (*Found*) e ter respondido “sim” para a pergunta “Você já tem ideia de qual profissão quer ter após concluir a faculdade?”**. E percebeu-se que existe **correlação positiva estatisticamente significativa ($p = 0,001$) entre os dois**. Isso significa que quem já tem ideia da profissão tem também, em média, maior percepção de que encontrou o seu propósito.

Foi utilizado o teste U de Mann-Whitney, que é o equivalente não paramétrico da comparação de médias feita pelo amplamente utilizado teste t de Student. Este teste avalia se a distribuição de uma variável métrica varia sobre diferentes níveis de uma variável categórica (“sim” ou “não” sobre ter ideia da profissão a seguir).

Não se pode estabelecer uma relação causal (dizer que o fato de ter encontrado o propósito influencia saber a profissão), pois pode ser que a relação seja a inversa (saber a profissão influencia em ter a percepção de que encontrou o propósito), mas é interessante verificar que ambos caminham na mesma direção.

Além dessa análise, foi verificado que os respondentes que já sabem que profissão seguir – os que responderam “sim” na questão sobre ter ideia da profissão que querem seguir - apresentam maior pontuação, em média, na escala de autoeficácia ($p < 0,001$). Ou seja, **há relação entre saber a profissão e sentir-se capaz de tomar decisões de carreira.**

Há um indício fraco (apenas a 10% de nível de significância) de que **quem já tem ideia da profissão a seguir tem desempenho menor - média geral de nota - do que quem não sabe.** Pode-se estabelecer uma hipótese de que quem tem ideia da profissão escolhe para quais matérias irá se dedicar mais (as mais relacionadas à profissão escolhida) e para quais irá se dedicar menos na faculdade, impactando negativamente sua média geral. No entanto, como não se pode estabelecer uma relação causal entre estes fatores, não é possível saber se na verdade quem tem desempenho menor na faculdade acaba, por algum motivo, descobrindo a profissão com mais frequência do que quem tem maior desempenho acadêmico (talvez use seu tempo para outras atividades que não o estudo e acabe descobrindo mais facilmente os seus interesses profissionais).

É importante apresentar também os resultados das relações que não foram confirmadas do ponto de vista estatístico. **Não foram identificadas relações entre senso de propósito e idade** (até pelo fato de os alunos terem idade bastante próxima), **sexo, status de trabalho** (seja agrupando por quem está ocupado x quem não está trabalhando ou agrupando por quem está recebendo remuneração x quem não está recebendo), **participação em entidade ou realização de voluntariado.** O mesmo aconteceu para a autoeficácia nas decisões de carreira e estes mesmos fatores.

E em relação a não se ter encontrado relação especificamente entre propósito e prática de voluntariado, considerou-se surpreendente, pois o voluntariado poderia ser uma oportunidade de se perceber contribuindo com algo ou alguém “além de si”, que vai ao encontro do que é o propósito. Uma hipótese é que esteja faltando oportunidade de reflexão sobre a prática, de forma que não se esteja colhendo os benefícios para o autoconhecimento e identificação de intenções futuras. Bronk (2014, p. 94) aponta para a necessidade de reflexão para o desenvolvimento do

propósito, uma vez que os jovens possam reconhecer como podem ser úteis e contribuir nas atividades que desenvolvem.

A seguir, apresentam-se os resultados das análises realizadas de forma resumida:

Quadro 12 – Análises de correlação realizadas

	Existe correlação?	Comentários
Ter encontrado seu propósito* x Autoeficácia nas decisões de Carreira	Sim	Quem apresenta alta pontuação em <i>Found</i> também apresenta alta pontuação em autoeficácia nas decisões de carreira. <u>Observação:</u> não se sabe qual fator causa a alteração do outro, apenas que caminham na mesma direção.
Ter encontrado seu propósito* x Desempenho Acadêmico	Não	Não há relação entre os dois fatores. Entre os alunos que apresentam alta pontuação em <i>Found</i> , há aqueles com notas acima da média assim como aqueles com notas abaixo da média.
Saber a profissão x Autoeficácia nas decisões de Carreira	Sim	Os alunos que sabem a profissão que querem seguir após a faculdade (responderam “sim” à esta pergunta) apresentam também alta pontuação em autoeficácia nas decisões de carreira. <u>Observação:</u> não se sabe qual fator causa a alteração do outro, apenas que caminham na mesma direção.
Ter encontrado seu propósito* x saber a profissão	Sim	Os alunos que sabem a profissão que querem seguir após a faculdade (responderam “sim” a esta pergunta) apresentam também alta pontuação em <i>Found</i> .
Saber a profissão x Desempenho Acadêmico	Sim	O indício é fraco (10% de significância), mas os alunos que sabem a profissão que querem seguir após a faculdade (responderam “sim” a esta pergunta) apresentam notas mais baixas do que a média.
Ter encontrado seu propósito* x sexo, idade, status de trabalho, participação em entidade e ter feito voluntariado	Não	Não foi identificada uma relação estatisticamente significativa entre os alunos com alta pontuação em <i>Found</i> e as demais variáveis.
Autoeficácia nas decisões de Carreira x sexo, idade, status de trabalho, participação em entidade e ter feito voluntariado	Não	Não foi identificada uma relação estatisticamente significativa entre os alunos com alta pontuação em Autoeficácia nas decisões de carreira e as demais variáveis.

*Ter encontrado seu propósito = alta pontuação na subescala *Found* (itens relacionados a ter identificado seu propósito de vida)

Fonte: Resultados da pesquisa.

4.2.2 Objetivo específico 2 – Construir um Modelo Teórico para o Desenvolvimento do Propósito de Vida

Com base tanto em pesquisas teóricas quanto na intervenção prática realizada nessa pesquisa, foi construído um Modelo Teórico para o processo de desenvolvimento do propósito de vida. Esse modelo parte das atividades potencializadoras de propósito, que geram os chamados “*sparks*”, que são áreas de interesse e, a partir de alguns processos que promovem o desenvolvimento do propósito, suportados por fatores apoiadores, levam à proposta de projetos em direção ao propósito de vida. O Modelo Teórico construído pode ser visualizado na Figura 3 a seguir:

Figura 3 – Modelo Teórico para o Desenvolvimento do Propósito de Vida

Fonte: Autoria própria.

Bronk (2014, p. 70) cita o termo “*potentially purposeful activities*” para se referir a atividades que as crianças podem ser envolvidas durante a infância e que, mais tarde, a partir da adolescência, podem se tornar propósitos com os quais elas se comprometem. A autora exemplifica algumas destas atividades: ajudar em casa, praticar voluntariado na comunidade, participar de atividades relacionadas à fé e engajar-se nas artes (Bronk, 2014, p. 94).

Malin (2018, p. 37) adiciona o “brincar” como uma semente do desenvolvimento do propósito: “as sementes de propósito são semeadas na atividade mais importante destes primeiros anos –

brincar”¹⁶. Entende-se que apesar de a autora não nomear da mesma forma que Bronk (2014), ao dizer que o brincar seria uma “semente de propósito”, Malin (2018) refere-se a uma atividade potencializadora de propósito.

A autora argumenta que ao brincar, as crianças ganham habilidades e capacidades que permitem mais tarde desenvolver seus propósitos. A conexão entre estas capacidades e o propósito são: criação de sentido (*meaning making*), autorregulação (*self-regulation*) e agência (*agency*). A criação de sentido refere-se à habilidade de encontrar sentido e coerência no mundo, a autorregulação seria a habilidade de gerenciar comportamentos e emoções para alcançar objetivos de longo prazo e a agência seria a consciência da própria capacidade de ter controle sobre a própria vida e de causar impacto no mundo, que seria a habilidade de tomar ações a partir de ideias (Malin, 2018, pp. 38-39).

Shamah (2011) fez uma pesquisa com 270 alunos de Ensino Médio nos Estados Unidos e relatou que entre os alunos com alto senso de propósito, muitos deles praticavam esporte, teatro e faziam parte de um grupo da comunidade ligado à agricultura (a região da pesquisa está muito ligada à produção agrícola). Assim, adicionou-se a prática de esporte à lista de atividades potencializadoras de propósito. O teatro já estava inserido no âmbito das atividades artísticas e considerou-se que este grupo da comunidade poderia situar-se como uma atividade de voluntariado.

Vale o reforço que Malin (2018, p. 40) traz ao esporte como atividade potencializadora na medida em que, com o tempo, as crianças passam a trazer o “brincar” para os jogos e esporte (torna-se uma brincadeira menos simbólica).

Shamah (2011) constatou que trabalhar está entre as atividades praticadas pelos jovens com alto senso de propósito. Os trabalhos incluíam cuidar de crianças de amigos da família, limpeza e serviços em restaurantes e em fazendas. Os trabalhos destes jovens que demonstraram alto senso de propósito permitiam que assumissem responsabilidades e interagissem com pessoas mais velhas da comunidade (Shamah, 2011, p. 52). A partir disso, o trabalho foi incluído como uma atividade potencializadora de propósito.

---

¹⁶ *The seeds of purpose are sown in the most important activity of those early years – play.*

Entende-se que esta lista de atividades potencializadoras não é definitiva e contém apenas alguns exemplos que já foram identificados em pesquisas sobre o tema de desenvolvimento do propósito.

Bronk (2014, p. 95) argumenta que as discussões com os “*caring adults*” (uma possível tradução seria: adultos que se importam), que seriam pais, professores, treinadores e líderes estudantis, podem ajudar os jovens a identificar seus “*sparks*” (faíscas). A autora cita Benson (2008) para se referir ao conceito de “*spark*”. Segundo o autor, as faíscas são chamadas escondidas nas crianças que as deixa empolgadas, coisas que as inspira e motiva, são paixões, talentos, ativos, habilidades e sonhos (Benson, 2008, p. 2). Malin (2018, p. 61) acrescenta que os “*sparks*” são muitas vezes encontrados em eventos negativos da vida. A autora apresenta uma possível explicação para isso: o propósito se desenvolve em resposta às circunstâncias da vida de uma pessoa e circunstâncias adversas podem prover as faíscas que inflamam o propósito (Malin, 2018, p. 66).

A partir destas falas sobre os “*sparks*”, entendeu-se que eles podem nascer das atividades potencializadoras de propósito. A partir disso, os “*sparks*” foram incluídos no modelo teórico, na forma de uma flecha que deriva das atividades em direção aos processos promotores do propósito.

Quanto aos processos, um ponto fundamental ressaltado por Bronk (2014, p. 96) é que há uma direção convergente entre os estudos que fizeram intervenções direcionadas ao desenvolvimento do propósito: a **oportunidade de articular, discutir e refletir sobre os aspectos relevantes para os jovens** parece ter um impacto significativamente positivo na probabilidade de desenvolvimento e comprometimento com o propósito ao longo do tempo.

A **discussão** com os “*caring adults*” (Bronk, 2014, p. 95) sobre seus interesses e talentos é importante não apenas para a descoberta do propósito, mas também para que os jovens persigam seus objetivos ao longo do tempo. Em um estudo de Bundick (2011), a oportunidade de participar de uma entrevista para discutir seus propósitos fez com que os jovens **articulassem suas aspirações e discutissem o planejamento** para alcançar suas metas. Estes processos foram incluídos no modelo como promotores de propósito.

A **reflexão** é outro processo importante. Segundo Bronk (2014, pp. 94-95), se não houver a reflexão sobre as atividades potencializadoras de propósito, os jovens podem não se dar conta da importância que elas têm para eles ou sobre suas habilidades em realizá-las. A autora retoma

Fry (1998, citado por Bronk, 2014, p. 95) para afirmar que os jovens deveriam ser encorajados a participar de menos atividades e a refletir mais sobre o significado de cada uma delas.

Bronk (2014, pp. 71 e 78) também menciona que as atividades potencializadoras de propósito permitem que eles descubram aspirações que possam considerar pessoalmente significativas e para as quais podem ter habilidade e aprendam sobre aspectos que lhes interessa ou os preocupa. Isso aponta para a importância dos processos promotores do propósito para que estas aspirações (entendidas como os “*sparks*”) possam se tornar propósitos.

Malin et al. (2013) indicam que **a empatia e o desenvolvimento de atitudes pró-sociais** são importantes para o desenvolvimento do propósito. Ressaltam que a empatia é a forma pela qual os jovens no início da adolescência demonstram atitudes “*beyond the self*” (BTS) e que depois eles se tornam capazes de assumir papéis pró-sociais. O elemento BTS é central na definição de propósito de Damon et al. (2003). Sendo assim, entende-se ser um processo relevante a ser considerado como promotor de propósito.

O fato de Shamah (2011) ter identificado que os jovens que tinham maior senso de propósito trabalhavam em atividades que permitiam que **assumissem mais responsabilidade** fez com que se incluísse este aspecto como um processo promotor de propósito.

E, finalmente, Bronk (2014, pp. 96-97) argumenta que o suporte social de pais, mentores e colegas é importante para estimular a **projeção de objetivos de longo prazo**, pois os jovens (e mesmo os adultos) nem sempre adotam essa perspectiva. Esse também foi considerado um processo promotor na medida em que o propósito tem essa dimensão de futuro e longo prazo (Damon et al., 2003; Malin, 2018).

A partir da leitura das referências destes diferentes autores, entendeu-se que as atividades com potencial de propósito podem facilitar o aparecimento dos “*sparks*” – interesses e talentos -, mas se não houver o estímulo dos processos promotores de propósito, estas faíscas podem se apagar ao invés de ganhar energia e assumir a forma de um propósito.

Os **projetos** foram adicionados ao modelo como forma de concretizar os “*sparks*”, articulando os interesses e talentos na direção do propósito. O propósito é uma intenção (Damon et al., 2003) e entende-se ser necessário planejar projetos - esforços temporários para que se possa criar um produto, serviço ou resultado exclusivo (PMI, 2007) – para torná-los acionáveis. Foi feito um paralelo com a Estratégia Organizacional, que é uma referência de intenção e direcionamento da empresa, mas não é realizável sem a articulação de projetos.

Já foi discutida a diferença entre projeto de vida e propósito de vida no Referencial Teórico deste trabalho e entende-se que os projetos e, no caso, os projetos de vida, são o elemento que relaciona os processos promotores de propósito e o propósito em si. É por meio dos diferentes projetos que se pode caminhar em direção ao propósito de vida.

Além das atividades com potencial para propósito e dos processos promotores de propósito, percebeu-se que havia pessoas e contextos que apoiavam ou proviam um contexto facilitador para a promoção do propósito.

Os pais, por exemplo, podem incentivar os processos de discussão e reflexão sobre os interesses e habilidades de seus filhos e servir de exemplo de atitudes pró-sociais. Decidiu-se incluir estas pessoas e contextos no modelo nomeando-os como **fatores apoiadores**.

Entende-se que quando são citados contextos de forma geral na literatura, como é o caso da “escola”, por exemplo, há uma reunião de elementos que incluem atividades e pessoas que favorecem o desenvolvimento do propósito.

Bronk (2014, pp. 91-105) dedica todo um capítulo de seu livro aos fatores que ela chama de “*supports for purpose*”. A autora propõe como fatores apoiadores: pais, mentores (pastores, professores, treinadores, líderes juvenis, amigos da família), colegas (“*peers*”), escolas, comunidade, contextos religiosos e terapia.

Quanto aos **pais**, Malin et al. (2013) identificaram que eles apoiam o desenvolvimento da empatia quando os jovens estão no início da adolescência (11 a 13 anos), sendo um modelo de referência de comportamento voltado ao próximo. Um exemplo disso é quando praticam o voluntariado e discutem com os filhos a importância dessa atitude. No meio da adolescência (14 a 16 anos) os pais e outros membros da família podem apoiar o desenvolvimento do propósito dos jovens sendo modelo de referência de papéis contributivos e provendo oportunidades de explorarem carreiras, de forma a integrarem trabalho e contribuição para a sociedade.

Bronk (2014, p. 94) comenta que ajudar em casa pode ser uma atividade com potencial de propósito, de forma que os pais podem ter um papel relevante na proposição destas atividades na dinâmica familiar. Além disso, a autora reforça a importância dos pais em discutir os interesses com os filhos e ajudá-los a tomar ações no curto prazo que os leve a atingir seus objetivos no longo prazo.

Damon (2008) dedica um capítulo de seu livro para discutir como os pais podem apoiar os filhos no desenvolvimento do propósito (capítulo 6 - “*Parenting for purpose*”). O autor discute o movimento que colocou a criança em um papel central de forma exagerada, levando a pais permissivos (Damon, 2008, p. 128). Discute que é importante colocar limites, mas que somente o “não” também não é suficiente para guiar os filhos, sendo importante que eles os ajudem a ganhar senso de direção. Damon (2008) diz que os pais não podem fazer as escolhas pelos filhos, ou seja, devem apoiá-los, mas não os liderar no processo. Ao longo do capítulo, o autor traz algumas orientações aos pais para que possam exercer esse papel de apoio dos filhos na identificação do propósito:

- a) prestar atenção nos “sparks” (faíscas) e depois estimular as chamas;¹⁷
- b) aproveitar as oportunidades de abrir um diálogo sobre propósito;
- c) ser aberto e apoiador quanto aos interesses que forem manifestados;
- d) transmitir o próprio propósito e o sentido que deriva do trabalho;
- e) oferecer sabedoria sobre os aspectos práticos na vida;
- f) introduzir as crianças a mentores potenciais;
- g) encorajar uma atitude empreendedora;
- h) nutrir uma perspectiva positiva sobre a vida;
- i) incutir nas crianças uma sensação de agência ligada à responsabilidade.

Muitos destes aspectos trazidos por Damon (2008) têm relação com os processos promotores de propósito (discussão e reflexão, oportunidade de articular interesses e planejar ações, assumir responsabilidades e projetar objetivos de longo prazo). No entanto, é interessante a perspectiva do autor sobre o papel dos pais na realização destes processos.

Os **mentores**, por sua vez, são trazidos como pessoas importantes por Bronk (2014, pp. 97-98), por estarem próximos aos jovens no dia a dia, podendo reconhecer talentos e conquistas deles. Além disso, apresenta os achados de Benson (2008) indicando que os jovens precisam de pelo menos três “*spark champions*”, no sentido de incentivadores das faíscas do propósito: idealmente um deve vir de casa, outra da escola e outro da comunidade. Essas pessoas podem reconhecer aspectos significativos para os jovens e ajudar a conectar com oportunidades para eles perseguirem seus objetivos.

Os **colegas** podem ter um papel de apoio quando têm interesses em comum com os jovens, pois pode aumentar o compromisso deles no desenvolvimento destes interesses e tornar o processo

---

¹⁷ *Listen closely to for the spark then fan the flames*

mais proveitoso, afinal, podem ocorrer frustrações no processo e ter amigos ao lado pode facilitar (Bronk, 2014). No entanto, vale a ressalva que na pesquisa de Malin et al. (2013) os colegas podem exercer influência negativa no período do início da adolescência (por volta dos 11 anos de idade) na medida em que podem desviar os jovens de seus objetivos mais empáticos, redirecionando-os para os relacionamentos entre amigos e atividades hedônicas. Sendo assim, percebe-se que os colegas podem ser fatores apoiadores do propósito se tiverem interesses comuns e se estes forem no sentido do propósito que o jovem quer perseguir (entendendo o propósito como algo pró-social, voltado ao próximo).

Quanto aos **professores**, Malin (2018, p. 48) afirma que: “Quando os professores buscam as intenções que motivam a participação dos alunos nas atividades na escola, eles abrem a porta para engajá-los em uma aprendizagem mais significativa.”¹⁸ Sendo assim, destaca a importância de os professores observarem as intenções dos alunos e usarem isso a favor da aprendizagem. Isso pode estimular os alunos a construir um sentido compartilhado na sala (construir em conjunto a compreensão de quais ideias têm importância) e participarem da produção de ideias, valores e significados (Malin, 2018).

Bronk (2014, p. 100) corrobora com a autora ao dizer que professores deveriam perguntar frequentemente aos alunos pelo que eles são apaixonados e ouvi-los sem julgamento. E Bronk (2014) complementa dizendo que é importante os professores trazerem também as suas próprias intenções - o porquê - em suas aulas. Por exemplo: por que é importante estudar física? E até mesmo: porque ele decidiu ser professor de física.

Nesse mesmo sentido, Malin (2018) propõe em seu capítulo 1 que o professor faça uma reflexão sobre seu propósito. E diz: “Eu não acredito que você possa ser verdadeiramente focado no propósito de seus estudantes se você não explorou o seu próprio propósito.”¹⁹ (Malin, 2018, p. 13). Ela propõe alguns exercícios para estimular a reflexão do professor (elencar três coisas importantes na vida, as razões pelas quais são importantes, conexão com sua identidade e relação com o trabalho).

A **escola** pode ser um espaço potencial para o desenvolvimento do propósito (Bronk, 2014; Mariano, 2011b; Pizzolato et al., 2011). Dentro da escola, há a influência dos professores, que já foi comentada anteriormente. No entanto, há aspectos adicionais envolvidos no contexto

---

¹⁸ *When teachers look for intentions that drive their students' participation in school activities, they open the door to engaging students in deeper learning.*

¹⁹ *I do not believe you can be truly focused on your students' purpose if you haven't explored your own.*

escolar. A mudança no currículo pode ser uma iniciativa importante para propiciar espaço para reflexão e discussão sobre atividades potencializadoras de propósito (Bronk, 2014). Podem ser feitos projetos focados em propósito, além de iniciativas de *service-learning*, em que os alunos podem usar o que aprenderem na escola em prol da comunidade (Koshy & Mariano, 2011; Mariano e Moran; 2014a). E é possível educar intencionalmente em prol do propósito (*purpose-centered approach*). Nesse mesmo sentido, Malin (2018, p. 2) traz a indagação no início de seu livro: “e se o propósito fosse a finalidade da educação?”.²⁰

Ainda dentro da escola, mas fora da sala de aula, os **centros de carreira** podem oferecer um apoio importante para o desenvolvimento do propósito dos alunos (Bronk, 2014, Dik et al., 2011). Podem ajudar os alunos a escolher carreiras que servem a outras pessoas e que são significativas para eles (Bronk, 2014, p. 101). Na pesquisa de Dik et al. (2011) foi implementado um programa de educação voltado à carreira para os estudantes de 8º ano (em torno de 14 anos) e os resultados apontaram que os alunos que participaram da intervenção demonstraram maior senso de direção e compreensão de seus interesses, forças e fraquezas, além de se sentirem mais preparados para o futuro.

Na pesquisa realizada pela Gallup (2019) com mais de dois mil alunos formados nos EUA, ter participado de uma aula ou programa – imagina-se que o centro de carreira poderia oferecer este programa - que ajudasse os estudantes a pensar sobre buscar significado no trabalho foi um dos fatores que mais influenciou aqueles que apresentaram alto grau de propósito no trabalho.

Sendo assim, percebe-se que os centros de carreira podem ser um fator apoiador no processo de desenvolvimento do propósito.

Fora do contexto familiar e escolar, a **comunidade** pode ser um espaço de desenvolvimento do propósito uma vez que pode haver oportunidades para vivência dos jovens de diferentes experiências, em conjunto com pessoas de diferentes idades (Bronk, 2014; Shamah, 2011). Bronk (2014, p. 102) acrescenta que é importante que a visão da comunidade seja no sentido de ver o jovem como um ativo e não como um problema e destaca que as comunidades rurais estão mais inclinadas a adotar essa perspectiva por estarem mais ligados economicamente à terra e estarem mais fortemente vinculados. Shamah (2011) desenvolveu sua pesquisa com jovens de comunidades rurais no interior dos EUA e identificou que os jovens com maior senso de propósito desenvolviam atividades na comunidade (orquestra da comunidade, organizações

---

²⁰ *What if purpose were the purpose of education?*

literárias, atividades da igreja). Isso não significa que somente as comunidades rurais oferecem um contexto de apoio aos jovens, apenas que elas parecem se destacar nesse sentido.

O **contexto religioso**, que pode ser um dos espaços da comunidade, também é indicado como facilitador do desenvolvimento do propósito, pois favorecem o desenvolvimento de atividades em prol de outras pessoas (Bronk, 2014, p. 103). Há estudos mostrando que a crença em Deus e atividades como orar e ler a Bíblia são mais frequentes em pessoas com alto grau de senso de propósito (Bronk, 2014).

Por fim, Bronk (2014) afirma que abordagens **terapêuticas** também podem favorecer o desenvolvimento do propósito. Cita como exemplo o trabalho da logoterapia – a terapia com base na busca por sentido – desenvolvida por Viktor Frankl. No entanto, a autora adverte que livros de autoajuda e programas de coaching precisam ser testados para que possa afirmar que contribuem para o processo.

Uma vez discutido o Modelo Teórico para o Desenvolvimento do Propósito, vale ressaltar que ele foi desenhado, pois **identificou-se que não havia uma proposição em pesquisas anteriores sobre como o processo se desenvolvia**. Havia estudos que traziam processos importantes para o desenvolvimento ocorrer, outros que apontavam atividades que facilitavam a identificação de sementes do propósito, outros ainda que indicavam pessoas e contextos que pareciam ajudar na identificação e desenvolvimento do propósito. No entanto, **estes elementos não estavam integrados**. Além disso, o conceito de “*spark*” e a relação entre projeto e propósito de vida pareciam ser importantes como **conectores** entre estes elementos, mas também não estavam reunidos em um modelo.

É importante expressar que este não é um modelo unidirecional e finito. Entende-se que cada pessoa vive diversos processos como este concomitantemente. Novas experiências são vividas a cada momento, sendo fonte de atividades com potencial para propósito e que podem levar à revisão ou desenvolvimento do propósito inicialmente identificado.

Esse modelo foi usado como base para o objetivo específico 3, uma vez que a proposta de um método para o desenvolvimento do propósito no contexto do Ensino Superior deve ser construída a partir do que já foi identificado em estudos anteriores.

4.2.3 Objetivo específico 3 - Propor um método para o desenvolvimento do Propósito de Vida

O método proposto partiu da definição de propósito de vida e foram sugeridos exercícios de coaching em grupo, com alguns momentos individuais, que estimulassem o autoconhecimento, a empatia, o planejamento para o futuro e a experimentação.

A proposição de um método para o desenvolvimento do Propósito de Vida foi feita a partir da definição teórica sobre Propósito de Vida de Damon et al. (2003, p. 21). Segundo os autores, o Propósito de Vida é uma intenção estável e generalizada de alcançar algo que é ao mesmo tempo significativo para o eu e gera consequências no mundo além do eu.

Esse conceito foi separado em seus elementos (1. intenção estável e generalizada; 2. significativo para o eu e 3. gera consequências no mundo e 4. além do eu). Para cada parte, foram propostas atividades que tivessem o foco em apoiar os alunos em seu desenvolvimento. As atividades vieram da experiência pessoal e profissional da pesquisadora e a fonte de cada uma delas (referências) pode ser consultada no Apêndice 3.

O Quadro 9 (p. 112) mostrou a relação entre os elementos da definição do propósito e as atividades propostas nas intervenções.

Além disso, o modelo teórico para o desenvolvimento do propósito foi utilizado como base, especialmente no que diz respeito aos Processos Promotores de Propósito (discussão e reflexão, desenvolvimento de empatia, oportunidade de articular interesses e planejar ações, assumir responsabilidades e projeção de objetivos de longo prazo). Esses processos foram estimulados ao longo das intervenções.

Uma vez apresentada a estrutura do método proposto, será descrito como foi empregado nesta pesquisa por meio de intervenções.

As intervenções aconteceram na FEA/USP e no Centro Universitário FEI entre 10/08/2017 e 30/05/2018. A descrição detalhada (aula a aula, workshop por workshop) não foi incluída na tese por considerar-se apenas uma análise preliminar e ser bastante extensa (mais de 150 páginas de descrição).

Além dessa descrição das intervenções, as fontes de dados da pesquisa somaram mais de 400 páginas (relatórios de reflexão dos alunos, respostas abertas dos questionários da pesquisa,

transcrição de áudios de aulas e workshops). Este conteúdo traz informações confidenciais dos alunos e não podem ser compartilhadas de forma aberta. Será trazido ao longo da análise das intervenções por meio das falas dos respondentes (os nomes foram substituídos por códigos para garantir a confidencialidade).

Nesta seção, será feita uma descrição geral das aulas e workshops e apresentada a análise realizada a partir destas intervenções. O quadro a seguir apresenta uma visão geral das intervenções realizadas:

Quadro 13 – Visão Geral das Intervenções

	FEA/USP		FEI	
	2º semestre/2017	1º semestre/2018	2º semestre/2017	1º semestre/2018
Intervenções	03 workshops (04 horas/cada)	03 workshops (04 horas/cada)	11 aulas (100 minutos/cada)	15 aulas (100 minutos/cada)
Participantes	18 alunos	13 alunos	16 alunos	16 alunos
Semestre dos alunos durante a intervenção	4º semestre	5º semestre	8º semestre (último)	7º semestre
Horário da intervenção	Diurno (durante a semana)	Diurno (sábados)	Noturno (4ª feira)	Noturno (4ª feira)
Horas totais	12 horas	12 horas	18 horas	25 horas

Fonte: Autoria própria a partir dos dados da pesquisa.

A carga horária é diferente entre a FEA e a FEI, pois o contexto era também distinto. Como na FEA a pesquisadora não é professora dos alunos, tentou-se estabelecer o mínimo de intervenções para facilitar que os alunos conseguissem participar de toda a pesquisa. Já na FEI, a pesquisa foi constituída por uma eletiva da faculdade, de forma que os alunos precisam estar presentes na maior parte das aulas (pelo menos 75% de presença) para conseguirem se formar. Além disso, as aulas acontecem uma vez por semana e têm duração de 100 minutos cada uma (1 hora e 40 minutos). A diferença na carga horária do 2º semestre de 2017 para o 1º semestre de 2018 foi devido a feriados, que reduziram o número de aulas na primeira turma.

É importante descrever o contexto onde as pesquisas foram realizadas, pois ele exerce influência nos resultados. Sendo assim, a FEA/USP e a FEI serão descritas a seguir.

FEA/USP

A FEA/USP - Faculdade de Administração, Economia e Contabilidade da Universidade de São Paulo - foi fundada em 1946. No entanto, somente em 1964 a faculdade incluiu o curso de Administração de Empresas. Atualmente oferece quatro cursos: Administração de Empresas, Ciências Econômicas, Ciências Contábeis e Atuária.

O curso é oferecido tanto no período diurno quanto noturno. A USP não participa do Enade (avaliação do MEC), mas é a 4ª colocada no ranking melhores escolas do Brasil na avaliação do Ranking Universitário Folha e a 1ª na avaliação do mercado (RUF, 2017).

Na FEA a pesquisa incluiu alunos do 3º, 4º e 5º semestres do período diurno (questionários do início do semestre), mas as intervenções foram focadas nos alunos de 4º a 5º semestres, momento em que os alunos normalmente decidem onde irão prestar os processos seletivos para estágio.

FEI

A FEI – Fundação Educacional Inaciana – é uma faculdade privada fundada na década de 1940 pelo Padre Roberto Sabóia de Medeiros. A Faculdade de Administração foi iniciada em 1941, com o nome de ESAN (Escola Superior de Administração de Negócios de São Paulo) e representou a primeira faculdade de Administração no Brasil (FEI, 2017).

Existem dois campi de Administração, um deles na cidade de São Paulo (bairro da Liberdade) e outro em São Bernardo do Campo.

O curso de Administração do campus de São Bernardo é noturno, com duração de quatro anos (oito semestres) e conta atualmente com cerca de 390 alunos.

Tem uma boa avaliação no MEC (nota 4) e é uma das 20 melhores escolas do Estado de São Paulo na avaliação do Ranking Universitário Folha (RUF, 2017).

Apesar de ser uma instituição de ensino privada, existem muitos alunos bolsistas. As bolsas advêm tanto de fundos públicos quanto da própria fundação.

As intervenções foram realizadas com alunos do 7º e 8º semestres do período noturno, época em que estão se formando na graduação.

Comparação: FEA e FEI

A FEA/USP é uma instituição pública localizada na cidade de São Paulo e reconhecida nacionalmente. A maior parte dos estudantes estudou em escolas privadas antes de ingressar na FEA. Há uma grande diversidade de associações estudantis tanto da FEA quanto da USP em geral. Os alunos pesquisados na FEA ainda não tinham, na maior parte dos casos, experiência profissional, pois estavam no começo do curso.

Já a FEI é uma instituição privada e a unidade estudada foi a localizada na cidade de São Bernardo do Campo. Apesar de ser privada, há muitos alunos bolsistas na FEI, de forma que há diversos alunos que vêm de condições socioeconômicas difíceis. Os alunos pesquisados na FEI já tinham experiência profissional e alguns eram até empregados nas empresas (não eram mais estagiários).

Ambas as instituições são reconhecidas por sua qualidade no ensino de Administração. O quadro a seguir reúne as informações de cada Instituição de Ensino Superior pesquisada:

Quadro 14 - Comparação FEA e FEI

FEA/USP	Centro Universitário FEI
Pública	Privada (mas há muitos alunos bolsistas, que não precisam pagar a mensalidade)
Cidade de São Paulo	Cidade de São Bernardo do Campo
Curso diurno e noturno	Curso noturno
Alunos pesquisados: 4º e 5º semestres diurno	Alunos pesquisados: 7º e 8 semestres noturno

Fonte: Autoria própria a partir dos dados da pesquisa.

Relato das intervenções

Como já foi explicado anteriormente, o relato completo das intervenções é bastante extenso e entendeu-se que não trazia contribuições significativas para esta pesquisa. Foi considerada como uma análise preliminar e utilizada como base especialmente para extrair os fatores facilitadores e dificultadores para o desenvolvimento do propósito de vida.

Nesta seção será feito um breve relato para que seja possível compreender como foram realizadas as intervenções.

Na FEA foram realizados três workshops de quatro horas cada. No 2º semestre de 2017 (1ª turma), os workshops aconteceram entre 11h30 e 16h30. A aula dos alunos encerrava às 11h e

eles tinham trinta minutos antes do workshop começar. Já no 1º semestre de 2018 (2ª turma) os workshops aconteceram aos sábados, pois os alunos já tinham começado a trabalhar e não tinham disponibilidade durante a semana (normalmente fazem estágio após as aulas).

As atividades de cada workshop foram, resumidamente:

Quadro 15 - Intervenções na FEA/USP: atividades

Workshop 01	Workshop 02	Workshop 03
• Pré-tarefa: buscar uma foto de quando era pequeno, resgatar como era até os 07 anos e responder teste de personalidade • Apresentação individual para o grupo • Escrever história de vida e compartilhar em trios • Entender a sua personalidade e o perfil oposto • Preencher o modelo do Ikigai • Pesquisa: aprendizados do workshop 01	• Pré-tarefa: conversar com pessoas que admira sobre propósito de vida • Escrever seu obituário • Propor uma definição temporária de propósito • Fazer uma análise de ganhos & perdas • Preparar um MVP • Pesquisa: aprendizados do workshop 02	• Pré-tarefa: fazer seu MVP • Apresentar o MVP • Feedback oculto • PM Canvas dos projetos de vida • Roda de diálogo • Pesquisa: aprendizados do workshop 03

Fonte: Autoria própria.

As atividades serão explicadas mais adiante, juntamente com as atividades promovidas na FEI.

Na segunda turma (1º semestre de 2018) foram introduzidas algumas modificações para melhorar a qualidade da pesquisa. A primeira delas foi a gravação das aulas, que na 1ª turma não havia sido feita, contando-se somente com as anotações da pesquisadora e posterior validação do conteúdo redigido pelos alunos. Além disso, contou-se com uma pesquisadora adicional com o papel de observação do grupo. Esta pesquisadora estava finalizando seu doutorado na Faculdade de Educação da USP no tema de propósito de vida, além de ter formação em psicologia. A participação da observadora foi importante, pois permitiu um olhar adicional ao que estava sendo desenvolvido e ela pôde fazer a validação dos resultados redigidos pela pesquisadora.

Em termos de atividades, foram adicionadas duas atividades no terceiro workshop: fazer um *roadmap* da vida (planejamento de ações ano a ano para os próximos anos) e representar o principal aprendizado de todos os workshops de forma mais lúdica (massinha de modelar).

Estas adições foram possíveis por haver um número significativamente menor de participantes no terceiro workshop da segunda turma (06 pessoas) do que na primeira turma (14 alunos).

Na FEI as intervenções ocorreram por meio de uma eletiva chamada “Coaching para Projeto de Vida”. Na primeira turma foram dadas 11 aulas e na 2ª turma foram 15 aulas (o número de aulas dependia dos feriados do semestre). A diferença de conteúdos entre as turmas foi que na 2ª turma houve uma aula para os alunos apresentarem suas histórias de vida para a sala toda (não apenas nos trios) e as apresentações finais foram divididas em duas aulas (não apenas em uma aula como foi na primeira turma).

Foram feitas algumas modificações na segunda turma da FEI tendo em vista melhorar a qualidade da pesquisa.

Da mesma forma que na FEA, na segunda turma as aulas passaram a ser gravadas e a pesquisadora contou com o apoio de uma observadora. Esta observadora era coach profissional e realizava coachings com jovens universitários. A participação dela foi importante, pois ela acompanhou praticamente todas as aulas do semestre e pôde dar feedbacks para a pesquisadora sobre a forma de condução do processo de desenvolvimento, além de poder validar a análise da pesquisa nesta turma da FEI.

Além destas mudanças, foi pedido que os alunos dessa turma redigissem um Relatório de Reflexões ao longo do semestre e não apenas respondessem a algumas questões para as provas da eletiva (parcial e final). Esse havia sido um ponto de conflito na primeira turma, pois os alunos consideraram muito difíceis as perguntas propostas pela professora, pois não estavam consolidando os aprendizados aula a aula e não se deram conta de tudo que estavam desenvolvendo.

Como os alunos da turma de 2018 não haviam estudado juntos antes daquele semestre, considerou-se importante que eles se conhecessem melhor logo no início. Sendo assim, a terceira aula da eletiva foi uma apresentação individual da história de vida. Na seção sobre a atividade de “História de Vida” esses resultados serão compartilhados, mas foi bastante positivo para a união das pessoas da turma.

Além disso, como essa turma tinha mais aulas no calendário do que a 1ª, foi possível fazer uma celebração na última aula. Os alunos levaram um prato de comida e fizeram uma surpresa para

as pesquisadoras: prepararam um vídeo e deram presentes como forma de agradecimento pelas aulas. Na descrição detalhada das intervenções, estes relatos podem ser acessados.

A seguir estão descritas as atividades das intervenções realizadas na FEI.

Quadro 16 - Intervenções na FEI: atividades

Temas das aulas	Atividades
1. Pesquisa de Propósito	Pré-tarefa a ser realizada antes das aulas começarem. O objetivo era entender quais as reflexões dos alunos sobre seus propósitos de vida antes de terem acesso ao conteúdo dos workshops.
2. Apresentações	Apresentação da eletiva, da professora e dos alunos.
3. História de Vida	Compartilhamento das histórias de vida de cada um em trios (livre escolha dos trios).
4. Personalidade e Valores	Devolutiva do teste do MBTI que realizaram e levantamento dos valores pessoais (atividade projetiva por meio de fotos de personalidades).
5. SWOT Pessoal	Preenchimento da SWOT Pessoal, recebimento de feedbacks dos colegas por meio de post-its e abertura das cartas das pessoas que admiram.
6. BMY e Ikigai	Realização das atividades do <i>Business Model You</i> (Modelo de Negócios Pessoal) e do Ikigai (modelo japonês de propósito de vida).
7. Obituário	Meditação com base em <i>mindfulness</i> e redação de seu próprio obituário.
8. Propósito	Compartilhamento de pesquisas sobre propósito de vida e redação preliminar do propósito deles.
9. Ganhos & Perdas com Coaching	Análise dos ganhos e perdas de se realizar o propósito de vida e coaching em trios para apoio mútuo.
10. Preparação do MVP	Escolha de um protótipo (MVP - mínimo produto viável) para se aproximarem da realização de seus propósitos.
11. MVP	Apoio para dúvidas. Caso não houvesse dúvidas, poderiam usar a aula para realizar seus MVPs.
12. Apresentações com Feedback Oculto	Apresentação do trabalho final para a turma e recebimento de feedbacks.

Fonte: Autoria própria.

A lógica das atividades foi começar um resgate do passado (história de vida, valores e personalidade), seguindo para a compreensão do presente (modelo de negócios pessoal, SWOT, Ikigai) e finalizando com o desenho do futuro (obituário, coaching, MVP, feedback oculto).

A seguir, será oferecida uma breve descrição de cada atividade para que seja possível compreender o que foi desenvolvido nas intervenções.

PESQUISA INICIAL

A pesquisa inicial trazia perguntas sobre propósito de vida, carreira e dados demográficos e de comportamento. O questionário pode ser acessado na íntegra no Apêndice 1 e já foi descrito na Metodologia deste trabalho.

É válido lembrar que o questionário foi baseado em pesquisas anteriores. Foi incluída a *COA Purpose Scale* para medir o senso de propósito, que foi desenvolvida por um grupo de pesquisadores de Stanford a partir de pesquisas anteriores (ver ANEXO 1 para todas as referências do instrumento). Além disso, as perguntas abertas sobre propósito basearam-se no questionário utilizado por Damon (2009) em suas entrevistas com jovens nos Estados Unidos.

O questionário teve o objetivo de possibilitar uma comparação estatística entre os resultados da escala de senso de propósito antes e após as intervenções na FEA/USP.

Na FEI esta pesquisa inicial teve como foco oferecer um espaço de reflexão para que os alunos reunissem o que já sabiam até o momento sobre seus propósitos de vida e também percebessem os pontos de dúvida e indefinição.

A pesquisa foi realizada em papel na FEA e na turma de 2017 da FEI. Na turma de 2018 da FEI o questionário foi preenchido online, pois a professora não pôde estar presente em aula e ofereceu esta atividade como conteúdo da aula a distância.

O interessante foi receber alguns comentários de alunos da FEI da turma de 2017 quando entregaram o questionário na primeira aula. Alguns mencionaram que nunca haviam tido a oportunidade de parar e pensar sobre o propósito de vida deles e que havia sido “legal” colocar no papel as suas reflexões.

Na turma da FEI de 2018, os alunos fizeram comentários sobre a pesquisa inicial em seus relatórios de reflexão:

E me lembro perfeitamente que **mal conseguia responder tais perguntas, pois não fazia ideia de qual era o meu propósito**. Estes questionamentos me fizeram refletir muito, pensava “Como assim eu não tenho um propósito de vida?”. Mas acredito que isso foi se desenvolvendo ao longo das aulas e tudo foi ficando mais claro. (Aluna A17 - FEI 2018)

Responder a pesquisa foi algo diferente. Eu gostei bastante, acredito que pude ser bem sincera, mas foi estranho também, porque eu **contei coisas da minha vida que até então ninguém sabia de tudo**, alguns sabiam uma coisa, mas não sabiam outras e assim vai. (Aluna A24 – FEI 2018)

Nessa atividade já aconteceu um resgate de várias lembranças adormecidas, o que parecia ser apenas um formulário **me fez chorar um monte, pois percebi o quanto eu havia evoluído** como pessoa e profissional, saindo totalmente da média de minha família. (Aluna A29 - FEI 2018)

O questionário apesar de aparentemente simples, tinha algumas questões complexas e eu **demorei um certo tempo para chegar numa resposta completa**. Fiquei muito empolgada ao responder o questionário, pude confirmar que a disciplina trataria de temas relevantes e de meu total interesse. (Aluna A31 - FEI 2018)

Pode-se perceber pelos comentários que **o questionário propiciou um momento de reflexão para os alunos**. Puderam se dar conta do que já tinham conquistado (“o quanto eu havia evoluído”), assim como o que ainda não tinham descoberto. Foi interessante terem um espaço para reunir os fatos da sua vida em um único lugar (“eu contei coisas da minha vida que até então ninguém sabia de tudo, alguns sabiam uma coisa, mas não sabiam outras e assim vai”). Além disso, não pareceu ter sido simples responder às perguntas (“demorei um certo tempo para chegar numa resposta completa”).

E como não havia a pressão do tempo para entregar o questionário respondido nessa turma (a pesquisa foi disponibilizada online), os alunos puderam dedicar o tempo que quisessem para completá-lo. A média do tempo de resposta foi de 58 minutos (muito superior ao tempo do último aluno a entregar a pesquisa na FEA), sendo que o questionário aplicado na FEI 2018 foi menor do que o aplicado na FEA, pois não incluía as escalas.

Um aspecto curioso que emergiu nesta turma da FEI 2018 foi o receio de as respostas serem compartilhadas com os colegas da turma. Uma das alunas escreveu um e-mail para a professora/pesquisadora perguntando: “O que nós escrevemos ninguém da sala irá ler, correto?!”. E a partir disso, foi enviado um e-mail a todos esclarecendo o ponto da **confidencialidade**.

Outra aluna demonstrou **receio de ser julgada** e confessou depois em seu relatório de reflexão que modificou o conteúdo da sua pesquisa:

Respondi a primeira vez abertamente, porém apaguei tudo e reiniciei a pesquisa de uma forma mais implícita. Acredito que fiquei assim pois sinto que as minhas aspirações para o futuro são mal vistas atualmente . . . as pessoas acham um absurdo casar cedo, me dizem que é sonhar baixo, que vai atrapalhar todo o resto. (Aluna A18 – FEI 2018)

Na FEA, os comentários sobre a pesquisa foram escritos no próprio formulário (a pesquisa foi aplicada no início do segundo semestre de 2017 para todos os alunos participantes, seja aquelas que participaram das intervenções, seja os que não demonstraram interesse):

Esse questionário me ajudou a refletir sobre uma questão que nunca havia pensado a respeito e acredito que passarei a pensar mais sobre meu propósito de vida. (Aluno FEA)

Esse questionário foi muito bom para formalizar alguns aspectos que já tinha em mente, mas nunca tinha colocado numa folha. Foi bom para organizar os pensamentos. (Aluno FEA)

Achei positivo pela possibilidade de estruturar em perguntas os planos para o meu propósito. (Aluno FEA)

Pelas respostas dos alunos da FEA, percebe-se que a pesquisa também ofereceu a eles a oportunidade de refletir e organizar o que sabiam sobre seus propósitos de vida.

Esta atividade inicial foi importante também para possibilitar a comparação qualitativa do propósito que os alunos apresentaram antes e após as intervenções.

APRESENTAÇÕES

As apresentações tanto da professora/facilitadora quanto de cada aluno foram relevantes para que o grupo pudesse **se conhecer de forma mais autêntica**.

Uma observação: na FEI a pesquisadora era professora dos alunos na eletiva e na FEA era facilitadora dos participantes dos workshops. Deste ponto em diante da pesquisa, a professora/facilitadora será denominada “pesquisadora” para contemplar ambos os papéis e facilitar a redação.

Primeiro a pesquisadora se apresentou destacando os aspectos profissionais, especialmente a sua formação em coaching e experiência como consultora de desenvolvimento humano e carreira. Imaginou-se que isso poderia ser importante para os alunos terem maior confiança no processo que estava sendo conduzido por ela.

Em seguida, mostrou fotos da sua vida pessoal: pais, irmã, namorado, prima, afilhado, viagem de intercâmbio. Alguns alunos demonstraram certa surpresa ao ver as fotos e foram percebidos muitos sorrisos quando se depararam com o slide repleto de fotos pessoais da pesquisadora.

Nas turmas de 2018 a pesquisadora estava **acompanhada de uma observadora em cada uma das instituições pesquisadas e elas também se apresentaram para os alunos**. Isso foi importante para facilitar a abertura deles na presença delas. Como será descrito mais adiante, o papel das observadoras foi visto de forma bastante positiva pelos alunos. Na FEA, um dos alunos (Aluno B24) comentou no grupo focal após os workshops de 2018 que ter uma psicóloga na sala trouxe mais segurança para ele.

Na FEI, os alunos acolheram a observadora como uma professora também. Mesmo praticamente não falando durante a aula (este era o papel da pesquisadora), **os alunos reconheceram sua presença pelo olhar**. As falas de alguns alunos demonstram isso:

É como se a Elaine fosse olhos e a Carol a voz. (Aluna A31 - FEI 2018)

Shinoda é a boca, e a Elaine os olhos e as duas muito coração. Fiquei simplesmente apaixonada. (Aluna A19 - FEI 2018)

Além disso, a apresentação da professora e da observadora foi vista de forma bastante positiva pelos alunos da FEI 2018, pois gerou confiança e proximidade:

Eu amei que a Carol se apresentou de uma forma **tão sincera e espontânea**, e a Elaine também . . . me senti bem confortável, à vontade. **Percebi que eu poderia simplesmente me entregar de coração aberto nas aulas, pois teriam duas pessoas bem humanas ali**, prestes a me ouvir e corrigir quando se fizer necessário. (Aluna A21 - FEI 2018)

A aula começou de uma forma muito gostosa. Elas se apresentaram para sala e cada uma delas falou um pouco de sua experiência, de sua vida pessoal e profissional. **A cada detalhe da vida e carreira que elas contavam eu me sentia cada vez mais próxima delas e minha admiração por elas só aumentava. Como podia me sentir tão próxima destas duas mulheres que eu acabara de conhecer?** Pareciam ser da minha família ou minhas amigas de infância. (Aluna A31 - FEI 2018)

Após as apresentações iniciais da pesquisadora e da observadora, na FEA pediu-se então que cada aluno se apresentasse de uma forma mais verdadeira. Isso significava não apenas dizer o nome, a cidade onde havia nascido e interesses, mas trazer informações sobre si que permitissem que as outras pessoas realmente soubessem quem ela/ele era. Na FEI em 2017 isso não foi proposto, pois imaginava-se que os alunos já se conheciam por estarem juntos há 3,5 anos. Ao longo do semestre ficou claro que eles não se conheciam de verdade e teria sido interessante trazer esta atividade para eles também. Isso foi ajustado na turma de 2018: foi dado espaço para a apresentação pessoal e introduzida uma aula de apresentação individual das histórias de vida para todo o grupo.

A pesquisadora demonstrou primeiro como seria a sua própria apresentação para oferecer uma referência sobre como se esperava que eles se apresentassem. Disse que para a conhecerem de verdade precisariam saber que tinha paixão pelo desenvolvimento de pessoas, especialmente de jovens, e que o fato de ser mestiça - pai descendente de japoneses e mãe de espanhóis – ela tinha ficado uma pessoa “certinha”/rigorosa e, ao mesmo tempo, alegre e afetiva.

Eles realmente acataram a sugestão de se apresentar de forma verdadeira. Na FEA em 2018, as pessoas contaram aspectos bastante pessoais, incluindo momentos difíceis que viveram (dificuldades financeiras, perdas de pessoas importantes, indecisões na vida). Em algumas apresentações muitos se emocionaram. No meio das apresentações, a pesquisadora esclareceu que naquele espaço era permitido **chorar** e que ela também poderia acabar se emocionando, pois éramos todos humanos. Foi um momento muito positivo, em que se percebeu uma real abertura deles para o grupo. E houve um progresso no nível de abertura a cada pessoa que se apresentava. Isso foi tão evidente que a primeira pessoa que se apresentou pediu para voltar a falar, pois tinha percebido que havia coisas importantes que ela ainda não havia comentado com todos quando fez sua apresentação logo no início.

Na FEI em 2018 a apresentação foi importante porque os alunos eram de salas diferentes até o semestre anterior, então não se conheciam bem e havia até preconceito com pessoas da outra turma. A fala de uma aluna mostra como havia um receio inicial que foi amenizado com a atividade de apresentações:

Assim que entramos na sala falamos para a professora sobre esta mudança, e ela nos disse para manter a calma e a mente aberta, que em breve notaríamos que somos mais parecidos do que diferentes. **Dito e feito. Já no início das apresentações percebi que tinha coisas em comum com todos!** (Aluna A18 - FEI 2018)

Os relatos de outras alunas mostraram que a apresentação inicial permitiu conhecer melhor os colegas (seja da outra turma ou da turma que já integravam):

Foi incrível saber mais sobre meus colegas, principalmente sobre os que eu não conhecia, já que a turma de administração se tornou uma só neste semestre. (Aluna A27 - FEI 2018)

Depois da apresentação delas foi a vez dos alunos se apresentarem, mas de uma forma diferente todos contaram um pouco sobre suas vidas, foi um momento muito legal porque **em tão pouco tempo de apresentação já descobri coisas sobre meus colegas que desconhecia até então,** e pude perceber o quão transformadora seria essa eletiva. (Aluna A20 - FEI 2018)

Foi comentado também um **receio inicial** de se apresentar: “na hora fiquei tímida e queria parar de falar logo” (Aluna A18), “fiquei aflita enquanto ia chegando a minha vez” (Aluna A17) e “inicialmente, eu não tinha em mente o que falar sobre mim mesma, fiquei bem nervosa” (Aluna A27).

A questão da **emoção** também apareceu, mas de forma mais sutil nessa turma. Uma aluna comentou que se sentiu “tonta” por ter se emocionado um pouco durante a sua apresentação, mas que depois entendeu que o fato que tinha contado ainda mexia com ela:

Na primeira vez que nos apresentamos rapidamente, fiquei aflita enquanto ia chegando a minha vez e quando finalmente chegou, falei ‘meus pais se separaram e foi bem difícil para mim’ (com voz de choro), depois disso não parava de pensar ‘porque eu fui falar isso? Que bobeira, pareci uma tonta’, rs. Mas quando escrevi minha história de vida (um pouco mais a frente) percebi o quanto isso era importante para mim. (Aluna A17 - FEI 2018)

Percebeu-se que uma atividade aparentemente simples (apresentação pessoal), quando feita com a intenção de se mostrar de forma verdadeira para as outras pessoas, assim como a escuta empática, pode gerar muitas reflexões e ampliar o nível de autoconhecimento, bem como proximidade e confiança nos colegas do grupo.

A atividade seguinte foi a redação, o compartilhamento e a escuta das histórias de vida.

HISTÓRIA DE VIDA

A atividade da História de Vida foi uma das mais marcantes para os alunos, especialmente na FEI de 2018, em que foi possível que todos compartilhassem e ouvissem as histórias dos colegas em uma aula logo no início do semestre.

Pediu-se que os alunos **resgatassem os eventos mais marcantes da sua vida** e anotassem em ordem cronológica. Reforçou-se a importância de anotar tanto momentos de conquistas quanto de dificuldade. No caso da FEI, nas duas turmas, os alunos tinham também que redigir suas histórias de vida e entregar para a professora como parte da eletiva.

A reflexão sobre a história de vida pode ser muito importante para a identificação do propósito. Malin (2018, p. 65) aponta que o propósito muitas vezes começa com uma resposta emocional a um problema ou falta no mundo, ou um desejo de ter um impacto positivo e ele se desenvolve quando essa emoção inicial é acionada e internalizada no sistema de valores pessoal. Além disso, a autora destaca que uma faísca (*spark*) despertada a partir de uma experiência vivida – dá o exemplo de uma menina que se sensibiliza com pessoas em situação de rua em sua comunidade – pode se tornar um propósito, mas somente se houver uma ação ou pensamento a partir disso. Caso contrário, esta faísca se apaga (Malin, 2018, p. 63).

Sendo assim, compreende-se a **necessidade de reflexão** sobre os eventos da vida dos alunos (não basta registrar os eventos da vida sem refletir sobre o impacto que tiveram).

Os alunos comentaram sobre a importância de resgatar suas histórias e escrevê-la. Para alguns, essa atividade foi difícil, por terem que lembrar alguns fatos tristes que haviam sido esquecidos ou deixados de lado:

Relembrar o passado foi algo prazeroso e difícil ao mesmo tempo, por um lado parece que vivi, senti as lembranças boas da infância, o gosto das comidas da avó (nome da avó) veio na boca, rs. Mas por outro lado, em alguns pontos foi como se tivéssemos mexendo em uma **ferida já ‘cicatrizada’**. Porém, quando concluímos todas as etapas, tudo fez mais sentido na minha vida, eu consegui entender o que eu achava que estava ‘cicatrizado’, mas que **na verdade estava mesmo só com um bandaid**, rs. (Aluna A17 - FEI 2018)

Abri caixas que de certa forma eu já havia fechado a algum tempo e tive um momento de autoflagelo. [lembrou de momentos muito difíceis] (Aluna A29 - FEI 2018)

Para outros, resgatar a história foi um momento positivo, de lembrança de fatos gostosos de suas histórias, especialmente da infância:

Escrever a minha história de vida foi uma **experiência bem tranquila e gostosa**, onde consegui relembrar momentos da minha infância que eu nunca havia parado para pensar neles com o passar dos anos. (Aluno A22 - FEI 2018)

E para mim foi muiiiiiiiiiiiiiito bom reviver cada momento da minha história. **Eu resgatei uma (nome dela) alegre e brincalhona que estava adormecida**. Foi incrivelmente maravilhoso ter resgatado minha história de vida e escrevê-la. (Aluna A21 - FEI 2018)

Houve alunos que ressignificaram sua história, na medida em que compreenderam que todas as vivências (inclusive as partes difíceis) ajudaram a se tornar quem são hoje:

Tive a oportunidade de me descobrir, compreender o meu lado bom sabe? Algo que para mim não é tão fácil reconhecer, eu sou maior do que eu imagino e eu posso ir além do que seria o real. . . **Queria apagar umas partes, mas me ajudou a ser quem sou hoje**. (Aluna A19 - FEI 2018)

Consegui ver que **deixamos nossa própria história para trás, para depois, esquecida, e que isso não pode acontecer jamais**, pois temos uma história onde define nossa força, superação, personalidade, gratidão, entre outros. (Aluna A26 – FEI 2018)

Percebi que minha história de vida me fez ser quem sou hoje, que muito da minha personalidade foi desenvolvida ao longo da minha história de vida e que **tanto as partes ruins quanto as boas na minha vida me serviram como aprendizado e pude me tornar uma pessoa melhor com tudo que passei**. (Aluna A20 - FEI 2018)

É importante relembrar que a atividade de escrever a história de vida foi pedida como uma pré-tarefa somente para os alunos da FEI. No caso da FEA, somente foi pedido que relembassem os fatos mais importantes de suas vidas antes do primeiro workshop. Considerou-se que como a primeira interação com os alunos da FEA aconteceria no mesmo workshop em que teriam que compartilhar suas histórias, seria muito demandante pedir que já escrevessem suas histórias sem ter tido uma interação maior com eles (teria que fazer este pedido por e-mail antes mesmo do primeiro encontro). Sendo assim, as reflexões sobre a atividade de escrever suas histórias vieram mais da turma da FEI. Além disso, na FEI 2018 foi pedido que os alunos fossem

escrevendo seus relatórios de reflexão ao longo do semestre (e ia-se lembrando essa tarefa a cada aula). Dessa forma, as reflexões dessa atividade foram registradas com maior frequência por esta turma. Na FEI 2017 as histórias de vida de cada um foram relatadas para a sala toda somente na apresentação final (última aula) de forma que estes aprendizados serão compartilhados mais adiante, a partir da atividade final da eletiva (Feedback Oculto).

Tanto na aula quanto no workshop foi pedido que eles **formassem trios para compartilhar suas histórias** de vida. A pesquisadora incentivou que eles não se reunissem a pessoas que já conheciam, pois isso impedia que se apresentassem de forma livre, sem tentar atender à expectativa dos outros. No entanto, deixou-se esta decisão para os alunos. Alguns deles preferiram formar grupos com pessoas em que já tinham confiança. Isso aconteceu com maior frequência na FEI, em que os alunos tinham maior tempo de convivência e, possivelmente mais proximidade com algumas pessoas e mais preconceitos com outras. No entanto, sempre havia alunos que se disponibilizavam para formar trios de maneira aleatória.

Quando não havia alunos em número suficiente para formar apenas trios, formavam-se algumas duplas. Procurou-se reunir os alunos em trios para que eles pudessem ouvir mais de uma história e também receber comentários de mais de uma pessoa. Isso permitiu enriquecer a vivência.

Apenas na FEA 2018 foram formadas duplas devido à restrição de tempo (houve atraso no início do workshop, pois os alunos tiveram dificuldade de chegar na FEA no sábado devido à redução dos ônibus circulares). Isso foi comentado por um aluno no grupo focal (aluno B24), que disse que fazer a atividade somente com uma pessoa representou um obstáculo inicial, pois gerou insegurança. Ele disse que preferia momentos de trocas com um número maior de pessoas (falou que o “geralção” era mais fácil para ele).

Cada aluno levou cerca de 7 minutos para contar sua história. Ao final deste tempo, aqueles que ouviram a história do colega podiam fazer comentários sobre pontos que admiraram na pessoa. Esclareceu-se que não deveriam fazer perguntas para entender melhor a história (exemplo: “mas por que vocês terminaram o namoro?”), nem tentar dar conselhos para a pessoa que contou a história. O objetivo com isso era reduzir o espaço para julgamentos ou intromissões.

A partir disso, o segundo aluno do trio contou a sua história, recebeu feedback e foi repetido o mesmo processo para o último aluno.

Os alunos relataram a dificuldade inicial de contar sua história para os colegas:

O que mais incomodou foi ter que apresentar isso aos meus colegas, eu sinto uma **dificuldade de falar sobre mim para desconhecidos ou pessoas que não tenho tanta confiança**. Não sei se talvez eu mesma não aceite a minha história. (Aluna A30 - FEI 2018)

Foi legal, principalmente porque decidimos que faríamos grupos com pessoas que nunca conversamos ou tínhamos pouco contato, mas ao mesmo tempo **é complicado né, falar de pontos relevantes da sua vida para pessoas que você não tem muita intimidade**. (Aluna A24 - FEI 2018)

Não apresentei muita dificuldade em falar dela (história de vida) para os meus colegas, mas **contar sua vida para pessoas que você conheceu há duas semanas não é algo tão fácil**. (Aluno A22 - FEI 2018)

Apesar da dificuldade inicial, houve relatos de diversos aprendizados a partir da atividade de compartilhamento das histórias em duplas/trios. Os alunos perceberam que tinha pontos em comum com os colegas (inclusive dificuldades), tiveram a oportunidade de conhecer melhor pessoas com quem conviviam todos os dias, mas não sabiam de verdade quem elas eram, puderam compreender melhor o outro a partir de suas histórias, sentiram admiração pelos colegas e tiveram a chance de praticar o não-julgamento. A seguir, estes aprendizados foram organizados de acordo com suas similaridades:

Conexão pelas similaridades

É interessante perceber a surpresa relatada pelos alunos ao se depararem com as similaridades que tinham com as pessoas de quem ouviram as histórias:

Na divisão aleatória caí com a (nome da colega) e no momento que a professora disse que eu ia fazer com ela eu senti uma certa resistência (interna). Apesar dela ser minha colega de sala, ela era alguém que nem sabia como definir de tão pouco que a conhecia. Mas em seguida, pensei: essa proposta vai me fazer crescer como pessoa e aprenderia muito. Após contar minha história e ouvir a dela **vi que tínhamos mais coisas em comum do que eu imaginava**. Foi muito bom! Comecei a enxergar a (nome da colega) com outros olhos. (Aluna A31 - FEI 2018)

Às vezes pensamos que só nós temos dificuldades, desavenças, mas mal sabemos de nada dessa vida mesmo. (Aluna A21 - FEI 2018)

Na FEI 2017 alguns alunos disseram ao final da aula que se surpreenderam com as histórias dos colegas, pois não imaginavam o que eles já tinham vivido (e eles haviam convivido na mesma sala por três anos). Perceberam que todos têm sofrimentos e que às vezes eles são mais parecidos do que diferentes entre si.

Oportunidade de conhecer o outro

Apesar da convivência diária, os alunos relataram que não conheciam as pessoas que veem todos os dias:

Tão perto e tão longe . . . convivemos todos os dias um do lado do outro e não nos conhecemos de verdade. (Aluno B16 - FEA 2017)

Aproveitei a oportunidade para desfrutar de uma aula que conhecemos um pouco mais das pessoas que **convivemos todos os dias, mas que não tinha ideia de suas histórias.** (Aluno A28 - FEI 2018)

Gostaria de ter ouvido de pessoas que não sou próxima. Mas para minha surpresa, **descobri que não sabia nada das duas.** Foi enriquecedor, por mais que foi muito triste e difícil, eu fiquei maravilhada em conhecer mais da garra de cada uma. (Aluna A21 - FEI 2018)

Compreensão do outro

Ouvir a história de vida de outra pessoa permite compreendê-la no momento presente:

Aprender a ouvir mais atentamente a história de vida do outro tentando entender, com mais profundidade, como **fatos da história influenciam nas escolhas e no presente.** (Aluno B30 – FEA 2018)

Admiração

Ao ouvir os colegas, passam a sentir admiração por eles, seja por terem superado aspectos difíceis, seja por reconhecerem aspectos especiais neles:

Ela contou uma situação que eu também vivi, a mãe dela saiu de casa e foi morar com o namorado, e ela contou isso de uma forma normal. **Não senti que mexeu com ela. Achei interessante porque passei por isso e até hoje falo com muito ressentimento sobre esse assunto.** (Aluna A32 - FEI 2018)

Um rapaz mega tímido, que não conseguia muito me olhar enquanto falava e **achava que a história dele não tinha graça, mas eu achei uma história linda,** de família estável e que ele era um menino confiável que valorizava os amigos e familiares. . . **amei conhecer melhor o (nome do colega), pois ele se mostrou muito melhor do que eu já o percebia em sala de aula.** Depois desse dia passei a olhá-lo com mais carinho. (Aluna A29 – FEI 2018)

Amo minhas amigas, e **consegui notar mais nitidamente o que as fazem ser tão especiais!** (Aluna A18 - FEI 2018)

Praticar o não-julgamento

Os alunos foram orientados a tentarem reduzir os julgamentos em relação às falas dos colegas. E eles de fato procuraram exercitar essa atitude, que foi percebida nesta atividade:

O que eu mais gostei foi de conseguir compartilhar coisas pessoais com pessoas “desconhecidas”, e que **nenhuma delas fez julgamento uma das outras.** (Aluno A23 – FEI 2018)

Falar sobre pontos da minha história **sem medo de ser julgado,** além de **praticar o “não-julgamento” sobre a história do outro.** (Aluno B30 – FEA 2018)

Superação

Alguns alunos relataram que a atividade de contar suas histórias os ajudou a ter mais consciência de obstáculos e, assim, conseguir superá-los:

A dinâmica de compartilhar e ouvir a história de vida me ajudou na parte da empatia e **superação de barreiras relativas a meus problemas**. (Aluno B26 – FEA 2018)

Durante o processo houve muita emoção em alguns grupos. A pesquisadora passava apenas entregando alguns lencinhos de papel como forma de acolhimento e para eles perceberem que esse era o único impacto de chorarem (a pesquisadora não parava o processo para entender se estava tudo bem ou tentar reduzir a emoção).

No entanto, foi percebido que **poucos homens choraram** durante a atividade. Em alguns casos percebia-se uma tensão no grupo (especialmente se era composto somente por homens). Essa tensão era percebida por olhos marejados, uma tentativa de desviar o olhar e até mesmo uma contração muscular (pernas cruzadas apertadas). Acredita-se que esse foi um reflexo social, pois o choro é muitas vezes visto como um sinal de fraqueza e muitas vezes censurado para os homens. Refletiu o conteúdo da frase “homem não chora” disseminada em diferentes esferas sociais. O documentário “*The mask you live in*” (Newsom, Congdon, & Anthony, 2015) retrata essa realidade, que não é exclusiva da cultura brasileira.

Foi trazida a importância da **confidencialidade** no processo, explicando que o conteúdo trazido pela outra pessoa pertencia somente a ela e não deveria ser compartilhado com outras pessoas.

Na FEI em 2018 foi proposto que na aula seguinte os alunos **contassem suas histórias de vida para a turma toda** da eletiva. Essa proposta foi feita por se perceber um distanciamento muito grande dos alunos das duas turmas que passaram a estar integradas. Havia inclusive preconceitos entre as pessoas de diferentes turmas. Nas primeiras aulas os alunos se sentavam em partes diferentes das cadeiras dispostas em “U” (uma turma do lado esquerdo e outra turma do lado direito).

Foi uma aula de muitas emoções. Cada um trouxe aspectos doloridos da sua história (perdas, arrependimentos, doenças na família, abusos, tristezas, faltas). Também trouxeram aspectos positivos como amor, gratidão, admiração, talentos que reconhecem em si, superações, alegrias. No entanto, os pontos de sofrimento ficaram mais evidentes.

Ao final da aula, uma das alunas disse que achou que todos **focaram muito no sofrimento** e que até tinha escrito coisas boas, mas na hora da apresentação não trouxe estes aspectos. Os demais alunos concordaram com ela. Outra aluna disse que estava se sentindo “oprimida” pelo fato de ter tido empatia pelas pessoas. Uma pessoa trouxe uma reflexão em seu relatório do motivo de ter se sentido triste nesta atividade:

Depois teve a parte dos colegas falarem de suas histórias, que na maioria também eram tristes e eu tentando ser empática só consegui ficar mais "deprê" ainda. Agora sei que não foi o fato de ouvi-los que me deixou "down", mas eu ainda não tinha digerido a minha história. (Aluna A29 - FEI 2018)

Então a pesquisadora disse que achava que havia acontecido um **fenômeno de companheirismo** na turma, pois ninguém quis deixar as pessoas que apresentaram sozinhas com suas dores, com a impressão de que somente elas haviam sofrido, de forma que **cada um que ia se apresentar também mostrou suas vulnerabilidades**. Isso trouxe maior serenidade para eles.

Uma aluna expressou uma fala no final da aula que mostra como aprendeu sobre a importância de não julgar as pessoas antes de conhecê-las:

A gente sempre faz um pré-julgamento das pessoas que a gente não conhece, né? Mediante a isso, por que a gente insiste em ser assim? Nem conheceu a pessoa e já criar uma imagem... porque é estranho. Ouvi tantos relatos de pessoas que eu não tenho contato e você fala assim: ‘caramba, a pessoa é totalmente diferente daquilo que eu imaginava’. E eu tô me questionando porque que nós somos assim. **A gente cria isso de ver a pessoa ali e já . . . sem conhecer . . . e é tão lindo quando você conhece a pessoa melhor.** (Aluna A21 – FEI 2018)

Reforçou-se o acordo de confidencialidade. Afinal, foram compartilhados muitos fatos dolorosos das vidas das pessoas.

Durante a aula um aluno (homem) se surpreendeu ao se emocionar contando sua história.

Ele enviou um e-mail para a pesquisadora logo após o término da aula sobre isso:

Boa noite professora,

Queria só comentar sobre a aula de hoje.

Eu me senti muito bem de compartilhar a minha história e me abrir diante da sala apesar de ser difícil pra mim, não imaginei mesmo que choraria, mas me senti mais leve.

Escrever é de fato mais leve, acabei dizendo coisas mais profundas do que coloquei na folha, nem mencionei sobre o futebol que pra mim era a parte mais importante.

Apenas pra esclarecer e me desculpar caso os comentários que fiz a respeito de chorar, não quis parecer que fosse machista, apenas tenho dificuldade em falar, nem me lembrava a última vez que chorei, mas confesso que me fez muito bem!

Não me lembro de ter contado minha história pra alguém, talvez nunca tenho contado, mas é uma experiência super válida!

Muito obrigado de verdade!

Estou contente de ter escolhido essa aula!

Até a próxima!

(Aluno A28 – FEI 2018)

Percebe-se que houve reflexão por parte do aluno sobre as razões da sua surpresa, assim como sobre a forma como lidou com o fato de ter chorado.

A **emoção inesperada** na hora de contar a história foi relatada por algumas alunas também em seus relatórios de reflexão:

Já sabia o que iria falar, mas quando cheguei lá na frente tudo mudou, **todo o texto racional que eu preparei na mente desapareceu em meio as lágrimas** ao lembrar da minha infância, família e dificuldades. Foi muito bom e muitos, inclusive eu, reviveram sentimentos que estavam adormecidos há muito tempo. (Aluna A31 - FEI 2018)

Meu Deus que aula! Turbilhão de emoções; a professora propôs que contássemos em poucos minutos um resumo de nossa autobiografia; **eu que achava já estar recuperada e que conseguiria contar a parte boa, me afoguei em um mar de lama**. Eu fui lá mexer nas feridas novamente e dessa vez foi mais intenso. Afinal, eu estava contando para toda a sala o que eu não contei para meus amigos mais íntimos. (Aluna A29 – FEI 2018)

Descobri que falar sobre si mesmo pode ser bem mais complicado do que parece. Enquanto escrevia sobre mim, escrevi com tanta leveza que não refleti sobre o que estava falando no momento, porém quando me expus para as minhas amigas e para a sala, tudo se tornou bem diferente do que eu imaginava. **Comecei a lembrar de tudo enquanto lia o que tinha escrito, chorei horrores, mas no fim, consegui me sentir aliviada de espírito**. (Aluna A27 - FEI 2018)

Os aprendizados compartilhados nos relatórios de reflexão foram diversos e muitos deles são similares aos relatados na atividade feita em trios. No entanto, ao terem contato com um número maior de histórias, o aprendizado foi ampliado. Os aprendizados dos alunos foram organizados por similaridade:

Pontos em comum

Os alunos se identificam com as histórias dos colegas, percebendo pontos comuns em suas histórias de vida.

Foi interessante ver que todos na vida tem seus altos e baixos, e como temos coisas em comum. **Vi que assim como eu, meus colegas de classe também têm muita perseverança e não desistem com qualquer tropeço.** (Aluno A23 - FEI 2018)

E pude enfatizar ainda que **somos todos iguais, cada qual vivendo sua dificuldade de acordo com a realidade na qual está inserido.** (Aluna A24 - FEI 2018)

Assim, eu pude perceber que todos passamos por dificuldades, às vezes **achamos que os nossos problemas são maiores do que os outros, mas não.** (Aluno A25 - FEI 2018)

Não-julgamento

Após ouvirem as histórias de todos os colegas, os alunos trouxeram a importância de não julgar as outras pessoas sem conhecê-las.

Aprendi como não criar pré-conceitos das pessoas sem conhecer a sua história de vida. (Aluna B29 – FEA 2018)

Levarei pra vida todos os momentos juntos, acho que cada aula teve suas particularidades que levarei pra sempre comigo. Mas posso garantir que ouvir a história de meus colegas foi algo emocionante. **Levarei pra vida que todo mundo tem uma história e que merece ser ouvida e respeitada.** (Aluna A21 - FEI 2018)

Ouvir a história das outras pessoas foi algo impressionante, a todo momento havia a vontade de confortar quem estava falando e muita empatia envolvida também, percebi com mais clareza que todos, independentemente de ter quase a mesma rotina, trabalhar durante o dia e estudar a noite, **vivemos vidas totalmente diferentes e ninguém realmente sabe a luta interna que o outro pode estar passando todos os dias.** (Aluno A22 - FEI 2018)

Ouvir histórias de outras pessoas, principalmente as mais próximas me fez entender os motivos de reações e atitudes de como a pessoa se comporta, **me ensinou a empatia, a escutar sem julgar... a querer saber quem são as pessoas por trás do que elas passam.** (Aluna A19 – FEI 2018)

Vários colegas contaram suas histórias de vida e notei que não conhecia a história dos meus amigos que estão sempre comigo, todos os dias, dos colegas que acabei de conhecer menos ainda e **nunca pude imaginar por tudo que já passaram na vida, percebi que é uma sala de guerreiros e que não se deve julgar uma pessoa pela aparência,** todos tem problemas, não sabemos o que cada um passa no seu dia a dia, fiquei muito emocionada, chorei muito (rs..). (Aluna A20 – FEI 2018)

Admiração

Especialmente no caso da turma da FEI 2018 essa atividade foi importante porque a eletiva incluiu alunos de duas turmas diferentes, que eram distantes uma da outra. O relato de alguns alunos mostrou que ter tido a oportunidade de ouvir a história dos colegas ajudou a unir as duas turmas:

Ouvir a história das pessoas me emocionou e me fez perceber que cada um tem seus problemas e felicidades, e cada um passa por tudo isso de uma forma diferente, **admirei muitas pessoas a partir de suas histórias**, comecei a olhar cada um com outros olhos, **antes a ‘sala separada’ se uniu na minha mente e coração**. (Aluna A17 - FEI 2018)

Vemos as pessoas de longe, não sabemos quem são por dentro e como se sentem, mas esta aula foi muito importante e **nos ajudou a criar ligações; apesar de não conversar com todos, hoje tenho muito respeito e carinho, gosto muito dos meus colegas de classe!** (Aluna A18 - FEI 2018)

Novo olhar sobre a história

Foi interessante perceber que algumas pessoas conseguiram rever suas histórias, enxergando dificuldades que estavam presentes, mas não estavam sendo olhadas, assim como pontos positivos que não se davam conta.

Em casa, refleti bastante sobre o que escrevi e **conclui que haviam coisas que eu não pensava no dia a dia, mas que ainda mexiam muito comigo**, como . . . a morte do meu pai, que sempre contava com muita tranquilidade [e até sorrindo] para as pessoas o que havia acontecido com ele, mas no fundo eu sempre senti falta de ter um “pai”. (Aluna A27 - FEI 2018)

Mas o lado positivo foi o quanto eu evolui, me sinto bem, forte para continuar. (Aluna A30 – FEI 2018)

Houve uma aluna que chegou a escrever uma nova versão da sua história, incluindo os pontos pelos quais se sentia grata.

Por fim, escolhi reescrever minha história, nessa parte, depois de toda a reflexão eu já conseguia ver e ser grata pelas coisas boas que me aconteceram . . . Só posso agradecer mais essa muralha ultrapassada. (Aluna A29 - FEI 2018)

Nesta atividade de compartilhamento das histórias de vida foi pedido que os alunos escrevessem post-its para os colegas enquanto eles contavam suas histórias anotando os pontos que admirassem neles. Isso ajudou os alunos a perceberem suas qualidades:

Fiquei feliz com os feedbacks “criativa”, “alegre”, “tem um lado artístico”. . . **sobre o meu lado artístico, nunca pensei que o tivesse**, apenas contei sobre o circo, teatro, ballet porque amava muito! Mas pensando bem . . . Dei um jeito de encaixar a arte da minha vida agora, como a prof me sugeriu . . . encaro o crochê como uma arte, e me ajuda muuuito com a ansiedade, canto na igreja, e ensino ballet para a minha (nome da irmã). (Aluna A18 - FEI 2018)

O mais legal foram os comentários em sala e as mensagens (recebi muitas mensagens de apoio e incentivo). . . . fico feliz de saber que o meu sorriso alegra as pessoas. **Mas isso me deu mais força de ser realmente “eu”, não viver de “rótulos” ou de padrões que são impostos pela sociedade**. (Aluno A25 - FEI 2018)

Ouvir os feedbacks das pessoas foi muito legal porque são pessoas do nosso convívio que nunca imaginei que pensam tais coisas sobre mim, **li várias vezes os post-its que todos me entregaram, passei a ver algumas qualidades que tinha dificuldade de enxergar em mim a partir desta aula**. (Aluno A28 - FEI 2018)

E o interessante foi que em quase todos os feedbacks, **meus colegas escreveram que eu realmente transpareço a imagem de ser uma pessoa amiga, leal e calma.** (Aluno A22 - FEI 2018)

Além de dar a oportunidade de reconhecer as qualidades, receber os presentes dos colegas gerou uma sensação positiva, que reforçou a autoestima de forma geral:

Além do feedback extremamente positivo, me encheu de energia poder ler aquilo em um momento difícil que eu estava passando. **Como diria a Pro, foi TOP! Rss . . . tive a oportunidade de me descobrir, compreender o meu lado bom sabe?** Algo que para mim não é tão fácil reconhecer, eu sou maior do que eu imagino e eu posso ir além do que seria o real. (Aluna A19 - FEI 2018)

Quanto aos feedbacks, **EU AMEI.** . . . mesmo eu falando bem pouco as pessoas puderam escrever coisas que agregaram muito e que de fato é muito eu rs. . . **teve gente que escreveu em duas folhinhas rs, me senti honrada.** (Aluna A24 - FEI 2018)

mas o melhor de tudo foi chegar em casa abrir e **ler todos aqueles bilhetes escritos com tanto carinho, cheio de elogios e coisas boas** e o que eu passei para a turma. (Aluna A20 - FEI 2018)

E de fato os alunos de fato se dedicaram para escrever os feedbacks para os colegas. Procuraram adotar uma postura empática e escrever para as pessoas de forma amorosa:

Dar feedbacks também foi importante, mostrou o que a gente sente em relação aos outros, como elas são fortes diante de algumas situações e um exercício de empatia, de não julgar e apenas ouvir o que a pessoa tem a dizer e se colocar no lugar dela. (Aluno A28 - FEI 2018)

Achei divertido escrever esses recadinhos, **serve para mostrar que ouvimos as histórias** e dar nossa opinião sobre elas. (Aluna A32 - FEI 2018)

A parte de escrever recadinhos para cada pessoa que contava a sua história foi demais. Pude escrever conselhos, escrever minha percepção sobre aquela pessoa e **deixar recadinhos carinhosos para que ela pudesse ler depois.** (Aluna A20 - FEI 2018)

Mas dei o meu melhor em deixar uma mensagem positiva para todas que receberam meus post-its. (Aluno A25 - FEI 2018)

Esses post-its com feedbacks geraram reflexões e até ações dos alunos:

Achei um recado interessante: ‘Não fique triste com a sua mãe’. Com esse comentário **percebi que ainda falo da minha mãe com mágoa. Isso me levou a ficar pensando sobre esse assunto depois da aula.** (Aluna A32 - FEI 2018)

Além da minha própria reflexão, os feedbacks me ajudaram a ‘encarar meus problemas’ de uma forma mais leve, sou grata à aula, sou grata aos colegas de classe, **hoje minha convivência com minha mãe, por exemplo, está cada vez melhor, eu aprendi a entendê-la e aceitá-la como ela é.** (Aluna A17 - FEI 2018)

A atividade da história de vida foi de fato muito marcante para os alunos. No caso da FEI 2018 que os alunos puderam ouvir a história de todos os colegas, isso gerou muitas reflexões,

principalmente relacionadas à importância do não-julgamento e de as pessoas serem muito mais parecidas do que diferentes. Os alunos sentiram admiração pelos seus colegas, mesmo tendo acesso aos seus pontos de vulnerabilidade (ou talvez por causa disso também).

Brené Brown é uma pesquisadora que iniciou suas pesquisas no campo da vergonha e depois passou a trabalhar o tema da vulnerabilidade. De acordo com Brown (2016):

O que muitos não conseguem entender, e que me consumiu uma década de pesquisa para descobrir, é que a vulnerabilidade é também o berço das emoções e das experiências que almejamos. Quando estamos vulneráveis é que nascem o amor, a aceitação, a alegria, a coragem, a empatia, a criatividade, a confiança e a autenticidade. (p. 28)

Sendo assim, percebe-se que é possível que ao se permitirem ser mais vulneráveis, os alunos acessaram estes sentimentos positivos que a pesquisadora se refere.

Além disso, a emoção foi algo inesperado para muitos alunos. Isso mostrou que muitos não tinham tido a oportunidade de lidar com suas histórias e se surpreenderam ao entrar em contato com elas.

Foi uma atividade importante para reconhecer sua identidade e pontos fortes, que são fundamentais para o desenvolvimento do propósito de vida.

PERSONALIDADE

A atividade da personalidade teve como objetivo tanto o autoconhecimento quanto desenvolver empatia pelo outro, especialmente quando a outra pessoa tem um perfil oposto.

Foi enviado o link de um teste baseado no MBTI (Myers-Briggs Type Indicator), que é um teste bastante utilizado no Brasil e no mundo para avaliação de personalidade. O teste original é pago, então foi utilizada uma versão adaptada e gratuita (disponível no site: <https://www.16personalities.com/br>).

Os alunos responderam ao teste antes da aula/workshop. Em sala os alunos foram divididos de acordo com seus perfis. Por exemplo, do lado direito ficaram os extrovertidos e do lado esquerdo os introvertidos. Foi pedido então que os extrovertidos falassem tudo o que pensavam de ruim (julgamento) sobre um introvertido. Eles falaram algumas coisas como “tímido”, “não fala o que pensa”.

Então foi feito o convite para que se tentasse inverter a atitude e ver o que os introvertidos tinham que eles – extrovertidos – não tinham. Essa parte foi um pouco mais difícil para eles. Pode ser que estivessem acostumados a avaliar de forma negativa, mas não estão treinados para a apreciação positiva sobre as pessoas.

Sugeriu-se então algumas características como “reservado”, “consegue guardar segredo”, “é capaz de aprofundar as reflexões”, “pensa antes de falar”.

E assim foi feito para todos os demais componentes: sensação-intuição, pensamento-sentimento e julgamento-percepção.

Os alunos se dedicaram bastante e o movimento na sala (de um lado para o outro) pareceu energizá-los. Além disso, eles ficaram de pé durante a atividade, o que também pareceu ter aumentado a energia.

No caso da FEI 2018 a pesquisadora atrasou o término da aula e os alunos costumam ficar bem incomodados com isso, pois precisam pegar carona e alguns voltam com vans. No entanto, os alunos não demonstraram se incomodar com isso:

Essa aula foi muito boa, tão boa que saímos 22:50h mas ninguém percebeu, confirmando a tese de que foi muito boa. (Aluno A28 - FEI 2018)

Apesar da aula ter passado do horário, só demonstrou o quanto a aula foi ótima. (Aluna A24 - FEI 2018)

Os alunos conseguiram comparar a percepção que já tinham sobre si com o resultado do teste:

Foi interessante ver meus amigos às vezes no perfil oposto e outras no mesmo lado, e pensei: verdade nós parecemos nisso, **ou nossa eu sou assim mesmo.** (Aluna A20 - FEI 2018)

Descobri pelo teste de personalidade algumas curiosidades sobre meu perfil, que realmente fazem sentido com meus comportamentos e maneira de lidar no dia a dia. (Aluna B22 – FEA 2018)

O meu resultado . . . me define muito, concordo com grande parte do que foi descrito. Fez eu perceber isso no meu dia a dia. (Aluna A30 – FEI 2018)

Os comentários dos alunos permitiram reconhecer que o outro pode ter um perfil diferente do seu e que isso deve ser respeitado e até valorizado.

Conforme a ordem das siglas do nosso resultado do teste de personalidade nós nos dividíamos em dois grupos, após a divisão, nós apontávamos os pontos positivos e negativos da personalidade oposta e nos divertimos muito (nós fizemos imitações para representar esses pontos), e **de uma forma diferente percebemos, principalmente, as qualidades de cada personalidade e como nos**

completamos como pessoa. Sermos diferentes nos faz precisar uns dos outros, aprender a conviver, respeitar e entender os outros. (Aluna A31 - FEI 2018)

Foi bem legal a dinâmica, pudemos perceber o quanto somos iguais, independentes de qualquer coisa, **há características nos outros que nós as vezes não gostamos, mas também em alguns momentos queríamos ter.** (Aluna A24 – FEI 2018)

O que aprendi foi como entender as pessoas com diferentes personalidades. Assim, como melhorar o contato com pessoas de diferentes valores, e quais são os pontos fortes e fracos de cada personalidade. (Aluna B29 – FEA 2018)

Saber extrair do próximo o seu melhor e reconhecer que aquilo poderá te ajudar é valioso. E saber que qualquer que seja o resultado todos tem o lado a melhorar e o que já é bom. Muito interessante isso! (Aluna A19 - FEI 2018)

Saí da aula pensando em algumas pessoas que certamente são opostas a mim e eu as repelia naturalmente, e **agora a minha vontade é de olhar o outro lado da moeda respeitando nossas diferenças.** (Aluna A29 - FEI 2018)

Junto com a dinâmica veio um desafio, **tentar ver os pontos bons em pessoas que têm personalidade oposta (foi difícil)**, mas receber o feedback positivo também foi bom. . . . acima de tudo foi engraçado como temos tudo na ponta da língua para atacar as pessoas que são diferentes, mas se pensar direito, **também não é difícil falar das partes boas.** (Aluno A28 - FEI 2017)

Percebi que cada personalidade tem defeitos e qualidades, que nenhuma é melhor do que a outra, que cada um vê o mundo de uma forma diferente. (Aluna A20 - FEI 2018)

Na turma da FEA 2018 a aluna B20 comentou no início do segundo workshop que antes ficava brava com as coisas que as pessoas faziam, mas depois pensou que poderia ser da personalidade e que a pessoa talvez não percebesse que poderia afetar a outra pessoa. Isso mostrou que o aprendizado com a atividade se estendeu além do primeiro workshop.

Além disso, a atividade foi importante tanto para a autopercepção (reconhecer suas formas de ser) quanto para autoaceitação (acolher e valorizar quem são em termos de personalidade).

Apesar de tudo isso, a minha aula favorita foi a de personalidade . . . mas foi **especial pela maneira com que eu pude entender que ser introvertido não é algo ruim**, aprendi a ver isso como qualidade também, falar da qualidade e defeito das pessoas que são diferentes também foi muito positivo, faz você apreciar quem é diferente. (Aluno A28 - FEI 2018)

Eu me culpava muito, com meu jeito de ser, minhas amigas que são “emocionais” **sempre me cobraram essa emoção e eu até tentava mostrar isso, mas não era natural**, o que me incomodava. (Aluna A17 - FEI 2018)

Consegui enxergar que tudo bem, mesmo alguém não concordando com algum aspecto da minha personalidade, **isso não significa que sou insensível, ou algo do tipo. Foi um alívio para mim!** (Aluna A21 - FEI 2018)

Ahhh descobri finalmente o que significa “extrovertido” . . . na verdade nunca imaginei que fosse, pois sou tímida, mas ao mesmo tempo amo muito me comunicar e me expressar (acho que só sou tímida por conta da insegurança). (Aluna A18 - FEI 2018)

Percebeu-se que os alunos têm algumas crenças sobre qual tipo de personalidade é “boa” ou “ruim” e não se dão conta que todos os aspectos têm pontos que ajudam e que atrapalham. Depende da situação e da forma como expressam os aspectos da sua personalidade. Ao entender isso, os alunos foram capazes de acolher sua forma natural de ser. Isso é importante para o desenvolvimento do propósito, pois ele está conectado à identidade da pessoa, de forma que é necessário saber e aceitar quem se é para identificar um propósito para si.

VALORES

A reflexão sobre valores foi realizada por meio de duas atividades diferentes. Como é difícil ter consciência dos valores, utilizou-se a técnica de descrever-se a partir do que se vê no outro (projeção).

A primeira atividade foi mostrar figuras de pessoas famosas (Barack Obama, Papa Francisco, Dalai Lama, entre outros) e pedir que eles escrevessem as características que reconheciam neles. Exemplo: ao ver a imagem do Papa Francisco é possível pensar em “bondade”, “carisma”, “liderança”. Isso é uma forma de **projetar valores** que se tem. A ideia é que “quando A fala sobre B, mais sabemos de A do que de B”. Essa é uma frase que se falava muito na formação da pesquisadora no Instituto EcoSocial e significa que quando se fala sobre o Dalai Lama (pessoa B), na verdade, fala-se mais sobre si (pessoa A) do que sobre ele. É uma projeção. Outra pessoa ao olhar para a foto do Dalai Lama possivelmente vai trazer outras características, pois é o que ela enxerga nele a partir de si. Este exercício foi aprendido na época que a pesquisadora foi consultora na DMRH/Cia de Talentos.

A segunda atividade envolveu a escolha de pessoas que eles admiravam (família, amigos, trabalho) e a indicação de pelo menos três características que admiravam nelas. Em seguida, foi pedido para lerem para si mesmos as características como se estivessem descrevendo a si mesmos. Por exemplo: “Carol é uma pessoa: amorosa, dedicada, inteligente e íntegra” (essas seriam características de pessoas que eu admiro). Eles ficaram tímidos, achando que essa era uma “versão melhorada” de si mesmos. Foi reforçado que aquela era a ideia, pois aqueles valores estavam dentro deles, mas nem sempre conseguem exercê-los plenamente.

Não foram feitos muitos comentários sobre esta atividade específica, apenas houve algumas menções na turma da FEA de 2018 na pesquisa após o primeiro workshop:

Apreendi a identificar, com bem mais clareza, **quais são os meus valores e como eles influenciam minha percepção do mundo e das pessoas**. (Aluno B24 – FEA 2018)

Ficou claro para mim também que **meus objetivos podem (talvez devem) estar conectados com meus valores** e minhas qualidades. (Aluna B28 – FEA 2018)

Apreendi, também, **que muito do que busco e admiro ou desprezo nas pessoas não só tem a ver com meus valores**, mas desejos e sentimentos reprimidos. (Aluna B20 – FEA 2018)

Pelos comentários percebe-se que os valores foram um dos componentes de autoconhecimento dos alunos. Entende-se que apesar de o exercício de valor não ter sido mencionado de forma expressiva, pode ser um dos aspectos que contribuem para os alunos compreenderem quem são e como influencia suas percepções.

SWOT

Essa atividade envolveu fazer a análise SWOT - sigla em inglês referente a forças, fraquezas, oportunidades e ameaças - que é uma ferramenta que eles já utilizam em Administração para avaliar a situação de uma empresa, mas voltada ao âmbito pessoal. Então deveriam analisar suas forças e fraquezas (aspecto interno) e oportunidades e ameaças (aspecto externo, a partir de sua interação com o mundo). A Figura 4 a seguir mostra a matriz SWOT, que foi preenchida pelos alunos:

Figura 4 – Matriz SWOT

QUAIS SÃO MINHAS FORÇAS? O QUE ME MOVE AO ALCANCE DOS MEUS OBJETIVOS?	QUAIS SÃO MINHAS FRAQUEZAS? O QUE ME IMPEDE DE CAMINHAR EM DIREÇÃO AOS MEUS OBJETIVOS?
QUE OPORTUNIDADES VISLUMBRO AO LONGO DO CAMINHO?	QUE AMEAÇAS PODEM SURTIR NA MINHA TRAJETÓRIA?

Fonte: autoria própria, a partir do conceito da matriz SWOT

Ela foi feita somente na FEI por haver maior tempo disponível do que na FEA/USP (outras atividades foram priorizadas).

A atividade demandava que os alunos fizessem primeiro uma autoavaliação e preenchessem a matriz SWOT com suas percepções e, em seguida, complementassem essa avaliação a partir de feedbacks de pessoas em quem confiavam.

A autoavaliação não foi simples para muitos alunos, especialmente na parte de analisar as oportunidades e ameaças (avaliar o que suas forças e fraquezas geram de positivo e negativo quando interagem com o mundo externo e com outras pessoas). Eles relataram essa dificuldade nos relatórios de reflexão:

Para mim os mais fáceis foram as forças e fraquezas porque são coisas que eu consigo enxergar com maior facilidade, coisas que as pessoas sempre comentam comigo. **Falar sobre oportunidades e ameaças foi bem difícil porque eu nunca tinha parado para pensar nas coisas que podem ser boas ou ruins externamente para mim diante do meu jeito, personalidade . . .** tive que pensar bastante e até pedir ajuda para ter um entendimento melhor. (Aluna A26 - FEI 2018)

Quando fui para a parte de Oportunidades e Ameaças **tive um pouco de dificuldade, em especial nas oportunidades. Isso talvez signifique que tenho muitos pontos fortes, mas não sei como utilizá-los.** Isso me fez refletir sobre minha carreira, habilidades e na posição que estou atualmente. Talvez se eu soubesse enxergar melhor as oportunidades eu estaria numa melhor posição. (Aluna A31 - FEI 2018)

O problema foi identificar as oportunidades que estas forças me traziam, mas no fim consegui pelo menos umas duas (depois de pensar muuuito). (Aluna A17 - FEI 2018)

Na aula de realizar a análise SWOT pessoal, **senti dificuldades em descrever as oportunidades, para falar a verdade, não consegui identificar nenhuma.** (Aluno A25 - FEI 2018)

Para essa segunda parte, foi pedida uma pré-tarefa para a aula: solicitar cartas para pessoas em que confiam com feedbacks sobre eles. Os feedbacks deveriam estar no formato de 3Cs:

- Continuar: O que eu devo continuar fazendo, pois vem dando certo?
- Começar: O que eu poderia começar a fazer para ser ainda melhor?
- Cessar: O que eu poderia parar de fazer que me ajudaria/ajudaria as pessoas ao meu redor?

Foi solicitado que eles não abrissem as cartinhas até a aula seguinte, pois muitas vezes só se dá atenção ao que as pessoas indicam para ser mudado (cessado), sem se reconhecer os aspectos positivos. A ideia era ajustar o olhar juntos na aula seguinte antes de abrirem as cartas procurando apenas os defeitos indicados pelas pessoas.

Houve ansiedade e uma das alunas enviou um e-mail para a pesquisadora antes da aula dizendo: “Carolllllll, tá sendo quase impossível não ler essas cartinhasss rs estou muito ansiosa!! Beijos” (Aluna A2 – FEI 2017).

Eles já demonstraram ansiedade em ver os conteúdos logo no início da aula. Disseram frases como “não vou aguentar esperar” e “sério mesmo que não pode ver antes?”.

Na turma da FEI 2018 foi incluída uma atividade intermediária de receber feedbacks dos colegas da turma. Foi pedido que cada aluno pendurasse um papel nas costas (a pesquisadora já havia preparado uma folha de papel com um barbante grampeado) para que todos pudessem colar **post-its com feedbacks positivos para os colegas**. A ideia era que fosse anônimo, para que eles pudessem escrever as suas percepções livremente. Essa foi mais uma fonte de pontos fortes para agregarem à sua matriz SWOT.

No começo eles sentiram dificuldade de fazer a atividade, mas depois foram conseguindo traduzir suas percepções em palavras. Foi difícil interromper a atividade, pois eles queriam dar feedback para todos os colegas e havia pessoas que demoravam para escrever seus post-its. Depois de lerem os feedbacks disseram que aquela atividade aumentava a autoestima. E este ponto apareceu nos relatórios de reflexão deles:

Percebi que as pessoas me enxergam além da “casca dura”, mesmo eu achando que mal as conheço. (Aluna A17 - FEI 2018)

ahh, e sobre os feedbacks, mais uma vez amei muito todos e reli várias vezes, **teve um até que elogiou o meu sorriso, nunca imaginei que alguém elogiaria isso em mim.** (Aluna A18 - FEI 2018)

Mas quando trocamos mensagens uns com os outros, **me senti muito amado**, e vi que muitos querem o melhor para mim, para não desistir dos meus objetivos, que eu ainda não sei o tamanho da força que tenho, e o mais legal é que **a grande maioria colocou que sou uma pessoa ALEGRE. Realmente, eu sou uma pessoa alegre, mas tenho os meus problemas**, que não são poucos. rs. (Aluno A25 - FEI 2018)

Foi até engraçado ler alguns post-its, **cheguei a questionar por que ‘estilosa’ apareceu tantas vezes**, a Carol sempre muito carinhosa e atenciosa me explicou que aquilo é sim um ponto forte meu... **no outro dia eu não acordei ainda mais inspirada com meus looks?** Rss (Aluna A19 – FEI 2018)

Os comentários recebidos dos colegas ajudaram a perceberem qualidades neles mesmos que antes não notavam:

Gostei muito de tudo que eu li, muitos comentários positivos!!! **É assim que percebemos que temos qualidades que nós não vemos, mas os outros sim e isso é bom, saber que as pessoas,**

mesmo sem muito contato com você percebem qualidades que nem mesmo eu sei que possuo. Muito interessante! Fiquei pensando nos bilhetinhos antes de dormir rs. E esses bilhetinhos lindos ajudaram a colocar mais força na minha SWOT. (Aluna A32 - FEI 2018)

Nem sempre conseguimos enxergar nossos pontos positivos e nossos pontos negativos da forma correta e por isso que os colegas terem feito post-its falando sobre nós foi muito bom, assim conseguimos ver se a imagem que passamos é a mesma que achamos ter. (Aluna A26 - FEI 2018)

E então chegou o momento de lerem as cartas. Eles estavam muito ansiosos para esta atividade. Isso foi relatado por diversos alunos no relatório de reflexões. Alguns exemplos estão descritos a seguir:

Só que ao mesmo tempo que a atividade foi muito gostosa, **a ansiedade tomava conta de todos nós, queríamos ler as cartinhas que havíamos pedido para pessoas especiais para nós,** foi essencial saber o que pessoas tão próximas e do nosso convívio pensava. (Aluna A19 – FEI 2018)

As cartinhas foi algo extremamente emocionante, **eu me segurei (MUITO!!!) para não ler antes,** mas não me arrependi de ter esperado. (Aluna A17 - FEI 2018)

Foi pedido que eles planejassem a leitura, avaliando se valeria a pena deixar as pessoas de maior impacto por último. E ressaltou-se a importância de absorverem o conteúdo como um todo e não apenas as críticas.

Houve muita emoção nessa atividade. Ao final, discutimos juntos como havia sido ler o conteúdo das cartas e eles disseram que se sentiram muito amados e que esperavam mais feedbacks negativos. Alguns comentários dos alunos foram:

A parte que eu mais amei nesta aula foram as cartas escritas por pessoas que eu amo muito, fiquei bem ansiosa para saber o que tinham para falar ao meu respeito e **confesso que me surpreendi, esperava mais coisas negativas.** (Aluna A27 - FEI 2018)

Ler as cartinhas foi sensacional, me elevou, e fez também eu parar para pensar o que posso mudar e ajudaria muito a mim e as pessoas que tiveram todo o carinho do mundo de me escrever. Adorei a experiência!!! (Aluna A32 - FEI 2018)

Com as cartas acabei me surpreendendo, **vi que tem muitas pessoas que realmente me conhecem.** (Aluno A23 - FEI 2018)

No momento de ler as cartinhas, foi um momento máximo da aula, **me emocionei de verdade com as mensagens.** (Aluna A25 - FEI 2018)

Em relação a sentirem-se amados, há alguns comentários que valem ser destacados:

E a cada carta que eu li, me senti cada vez mais forte e mais amada, e já não conseguia mais esconder a emoção. Minha vontade era de sair dali e abraçar todas as pessoas que eu amo e que me

escreveram, e dizer o quanto elas são importantes para mim e como eu sou abençoada por ter elas na minha vida (de todas as aulas, essa foi a melhor). (Aluna A31 – FEI 2018)

Gostei das cartas porque me mostrou que **tem pessoas que realmente me conhecem, e se preocupam comigo.** (Aluno A23 - FEI 2018)

Foi muito bom saber que sou amada, não que eu não saiba, mas é bom ler e sentir esse amor, a preocupação. (Aluna A17 - FEI 2018)

Houve também quem tivesse se sentido triste pela imagem que transparece ou por ter recebido críticas:

Sinceramente não me sinto feliz em saber que me enxergam assim, pois acabo tendo um rótulo (workaholic) que não é o que eu quero para a minha vida. (Aluna A29 - FEI 2018)

Minha mãe apontou apenas um aspecto negativo, sendo este mexer muito no celular . . . no início não pensei a respeito, mas quando a prof. me disse que poderia ser um chamado de atenção fiquei muito triste, até chorei posteriormente. Hoje, posso dizer que não mexo tanto e estou buscando sempre dar atenção para ela. (Aluna A27 - FEI 2018)

Notei que ela sente tanto a minha falta quanto eu sinto a dela, e **estou colocando em prática as coisas que ela me alertou para fazer.** (Aluna A18 - FEI 2018)

Nos três casos houve uma tomada de atitude dos alunos para reverter essa percepção. A aluna A29 disse ter feito um evento com a família para estabelecer um momento gostoso com eles. E a segunda aluna mudou de atitude como relatou acima, pois percebeu que o recado aparentemente simples sobre mexer no celular poderia ser um pedido de mais atenção da mãe dela. A aluna A18 expressou já estar colocando em prática os alertas recebidos.

No final da atividade alguns alunos relataram terem se sentido empoderados:

Ao final a Prof pediu para que nós escrevêssemos uma frase resumindo todos os comentários que recebemos. Minha frase foi – (Apelido dela), **você é muito amiga e querida por todos. Está rodeada de pessoas maravilhosas que vão sempre te apoiar. Você não está sozinha!** (Aluna A31 – FEI 2018)

A senhora pediu para escrever uma conclusão, o que concluímos de tudo que lemos. Eu escrevi assim na folhinha: **‘Continue sendo você. Você lutou para ser o que é hoje. Mesmo sabendo que a vida não é fácil, você encara e segue a vida.’** (Aluna A24 - FEI 2018)

As pessoas de referência para os jovens podem ser importantes para a identificação do propósito de vida. Os estudos de desenvolvimento de propósito (Dik et al., 2011; Pizzolato et al., 2011) foram conduzidos com alunos mais novos do que os da pesquisa atual, mas em ambos houve o envolvimento dos pais ou da rede pessoal de forma geral como forma de apoio aos jovens.

Percebeu-se nesta pesquisa que para os jovens nessa fase de início da vida adulta o apoio destas pessoas também foi importante.

BMY

A atividade do Business Model You (BMY) ou Modelo de Negócios Pessoal teve o objetivo de traçar uma visão integrada sobre como os alunos estavam conduzindo suas vidas naquele momento. O BMY é um modelo baseado em canvas (espaços em branco para serem preenchidos em uma única página), que traz perguntas sobre como a pessoa gera valor no mundo. As perguntas estão relacionadas aos recursos que a pessoa possui, atividades chave que desenvolve, quem a pessoa ajuda (seus “clientes” na vida), quem a ajuda (seus “fornecedores”), qual é o valor que ela provê no mundo (seria a “proposta de valor”), entre outros. O BMY pode ser visualizado na Figura 5 a seguir:

Figura 5 - Business Model You

<i>Quem ajuda você ?</i> (Key Partners)	<i>O que você faz ?</i> (Key Activities)	<i>Como você os ajuda ?</i> (Value Provided)	<i>Como vocês interagem ?</i> (Customer Relationships)	<i>Quem você ajuda ?</i> (Customers)
7	2	4	6	3
	<i>Quem é você ?</i> <i>O que você possui ?</i> (Key Resources)		<i>Como chegam até você & O que você entrega</i> (Channels)	
<i>O que você dá ?</i> (Costs)		<i>O que você ganha ?</i> (Revenue and Benefits)		
9		8		

Fonte: Clark (2013).

O modelo do BMY (Clark, 2013) derivou da ferramenta de negócios chamada Business Model Generation (Osterwalder & Pigneur, 2011). Os dois modelos de canvas são basicamente iguais, mas o foco é distinto. Enquanto no canvas de negócios (BMG) está voltado a compreender como um negócio (empresa/startup) gera valor no mercado, o canvas pessoal (BMY) tem o objetivo de ajudar a esclarecer como uma pessoa gera valor no mundo. Por exemplo, no BMG, no espaço referente a “clientes” (quem são seus clientes?) deve-se indicar quais segmentos de clientes o negócio visa atender. Já no BMY, os clientes são as pessoas que o aluno ajuda (quem depende dele na vida) como os pais, os amigos, o gestor, etc.

Um dos alunos da FEA da turma de 2017 comentou que tinha achado interessante usar ferramentas de negócios no âmbito pessoal. Duas alunas da FEI também deram este feedback:

Gostei muito de usar essas ferramentas de negócio como ferramenta de análise pessoal, até melhorou o meu entendimento da versão voltada para negócios dessas ferramentas. (Aluna A31 - FEI 2018)

Amei a ideia de utilizar ferramentas de negócios em nós mesmos. (Aluna A30 - FEI 2018)

Pelos comentários dos alunos a seguir, percebeu-se que o BMY os ajudou a ter uma visão integrada de suas vidas, identificar pontos de incoerência, bem como reconhecer aspectos positivos. Em relação à visão integrada, alguns relatos indicam essa percepção:

Adoreiiii! Foi ótimo fazer a perspectiva do canvas, com tópicos tão importantes da minha vida. **Sinto como se eu tivesse uma base com dados totalmente desestruturados e agora consegui organizar de maneira lógica.** (Aluna A29 - FEI 2018)

Nota mil para essa aula, é uma atividade (BMY + Ikigai) que acredito que devemos fazer pelo menos a cada semestre, para nos alinharmos e tomarmos atitudes. **Ver quais são as prioridades das nossas vidas.** (Aluna A24 - FEI 2018)

Com o BMY percebi quanta coisa eu faço, até me impressionei, pensei ‘nossa, dou conta disso tudo?’. Mas percebi também quantas pessoas eu tenho em minha volta que me ajudam no dia a dia e foi muito bom perceber isso, pois sei que não estou sozinha em nenhum momento. (Aluna A17 - FEI 2018)

Foi uma aula (BMY + Ikigai) que **me fez ter uma visão ampla de mim mesmo** que ainda não tinha até esse momento. (Aluno A28 - FEI 2017)

E foram percebidas algumas incoerências em seu modelo de vida a partir da ferramenta do BMY, principalmente em relação às pessoas que eles ajudam:

Mas sobre as atividades, o Business Model You foi interessante para fazermos um mapeamento do nosso presente, **acabei notando que por exemplo eu ajudo mais do que sou ajudada.** (Aluna A19 - FEI 2018)

Vi também que alguns que eu ajudo não são pessoas que de fato eu gostaria de gastar tanto tempo que eu gasto. Gostaria também de dar mais atenção para pessoas que sempre estão disponíveis quando eu preciso. (Aluna A29 - FEI 2018)

Percebi que tenho dedicado muito tempo com coisas que não são tão importantes como: *whatsapp*, me arrumar, fazer as coisas para os outros. **E tenho dedicado pouco tempo para minha família e amigos, por exemplo.** Essa ferramenta . . . facilita e muito, enxergarmos como estamos gastando nossa energia e tempo. (Aluna A31 - FEI 2018)

Mais uma vez foi dolorosa a reflexão. **Por eu ajudar tanto as pessoas, me doar tanto a elas, e não ter o mesmo de muitas, é muito doloroso!** Mas como a prô disse, o que vale é o que irei fazer daqui para frente para ajustar ou melhorar isso. (Aluna A21 - FEI 2018)

O BMY possibilitou também que enxergassem aspectos positivos em suas vidas:

Felizmente, preenchi o Business Model You com facilidade, organizando a vida assim em quadradinhos parece mais fácil, **consegui enxergar melhor todas as pessoas que me ajudam e me apoiam a todo momento**, desde meus pais que sempre me incentivam a estudar, até a minha vó que sempre deixa eu fazer minha marmita com a comida dela. (Aluno A22 - FEI 2018)

O campo mais fácil de preencher foi sobre quem me ajuda, as pessoas que estão comigo sempre, que se importam comigo e meus valores me fazem reconhecer isso. (Aluno A28 - FEI 2017)

Finalmente, um aspecto que ficou evidente foi a dificuldade de eles responderem à pergunta: “quem é você?”, que está relacionada à identidade e reconhecimento de seus pontos fortes e recursos (conhecimento, competências, dinheiro, contatos). Mesmo já tendo realizado diversas atividades que poderiam ajudar a entenderem quem são – história de vida, valores, personalidade, SWOT, cartas com feedbacks – os pontos que coletaram sobre si ainda não pareciam ter sido absorvidos por muitos alunos.

E para responder **QUEM É VOCÊ? Como uma perguntinha tão simples, curta pode ser tão complexa.** (Aluna A19 – FEI 2018)

Na aula de BMY preenchemos uma tabela e eu achei o primeiro tópico muito difícil de preencher sobre **QUEM É VOCÊ? Difícil parar e pensar em quem somos, quase nunca faço isso**, demorei um pouco para preencher essa lacuna. (Aluna A20 – FEI 2018)

De cara, tive dificuldade em reconhecer algum talento em mim, e habilidade também. Fiquei até constrangida comigo mesma, e agora refletindo, sei que para responder isto, precisarei perguntar para outras pessoas . . . o bom é que me senti desafiada a mudar isso. E ainda este ano! (Aluna A21 – FEI 2018)

Tive dificuldade de escrever o que eu sou bom. (Aluno A28 – FEI 2018)

Para mim, esse (canvas ‘quem é você?’) foi um dos mais difíceis, . . . mas logo pensei em atividades que realizamos anteriormente durante as aulas e preenchi esse campo. (Aluna A32 – FEI 2018)

Percebe-se que é necessário um tempo de maturação para que os alunos se apropriem dos feedbacks recebidos e dos pontos positivos identificados em si por meio das atividades.

IKIGAI

O Ikigai é um modelo japonês para ajudar a encontrar a razão de existência de uma pessoa (Garcia & Miralles, 2016). Integra quatro aspectos principais: o que a pessoa ama, o que é boa em fazer, o que o mundo precisa e o que é pago para fazer. A Figura 6 a seguir ilustra o modelo do Ikigai e mostra as conexões entre estes quatro aspectos, trazendo a identificação da paixão, missão, profissão e vocação:

Figura 6 – Ikigai

Fonte: <http://www.geplico.com.br/2017/02/ikigai-razao-de-ser.html>

Esta ferramenta foi feita tanto na FEA quanto na FEI. E era um elemento de conexão de passado/presente (o que a pessoa ama fazer e o que é boa) com o futuro (o que o mundo precisa que ela pode ajudar e o que pode ser pago para fazer). Na lógica das intervenções, que é temporal – do passado até o futuro – fez sentido para concretizar quem eles são até o momento atual e começar a direcionar o olhar para o futuro.

O Ikigai ajudou os alunos a ter mais clareza sobre quem são no presente e o que querem fazer no futuro:

Mas com eles (BMY e Ikigai) **eu senti mais certeza de quem sou, e me fez pensar em quem serei ou melhor o que farei no futuro.** (Aluna A30 – FEA 2018)

Ele realmente **clareia nossa visão sobre o que somos e onde queremos chegar.** (Aluna A31 - FEI 2018)

Já o ikigai me ajudou em relação à reflexão e **relacionamento daquilo que sou com o que preciso fazer.** (Aluno B26 – FEA 2018)

De forma geral, os alunos tiveram mais facilidade de preencher o Ikigai do que o BMY. Isso pode ter acontecido por terem preenchido o BMY primeiro e por reunirem cada vez mais informações sobre si ao longo do processo, como relatam duas alunas da FEI:

Senti que esse exercício é ‘meio’ que **a evolução do canvas, foi muito mais fácil fazê-lo após ter refletido no anterior.** (Aluna A29 - FEI 2018)

Não senti dificuldades no preenchimento do Ikigai, não sei explicar o porquê, mas foi de forma leve e bem natural. Conforme ia lendo os itens já ia vindo coisas na minha cabeça e naturalmente eu já ia preenchendo. Fiquei muito feliz por isso, é como se **com o tempo que estamos praticando**

essas atividades, cada vez fica mais fácil de falarmos de nós mesmos e isso é algo de grande amadurecimento, pelo menos para mim foi dessa forma. (Aluna A26 - FEI 2018)

O Ikigai representou também a primeira reflexão sobre o aspecto “além de si” (*beyond the self*) a que se refere Damon et al. (2003), uma vez que traz a dimensão do que o mundo precisa. Isso foi percebido pelos alunos:

Mas o resultado desse Ikigai foi muito positivo porque é algo que eu realmente tenho vontade de realizar, e **fazer esse exercício faz lembrar dessas vontades de ajudar as pessoas**, no meio de uma rotina corrida. (Aluno A28 - FEI 2017)

O ikigai foi novidade para mim, na verdade nunca tinha visto algo semelhante. Mas também achei importante pois, deveríamos pensar como podemos ser melhores. **Nos fez pensar como podemos ajudar a sociedade e o que ela realmente precisa**. Será que as nossas necessidades coincidam com as dela? Levantei esse tipo de questão quando o fiz. (Aluno A23 - FEI 2018)

E gostei de aprender sobre IKIGAI, porque às vezes fico pensando qual o nosso propósito de existência como uma sociedade . . ., não que eu queira acabar com o capitalismo ou implantar um outro sistema, . . . às vezes sinto que a nossa sociedade tem dificuldade para se comunicar ainda mais depois da tecnologia que está cada dia mais presente nas nossas vidas, estamos perdendo contatos, os vínculos, simplesmente porque não estamos sabendo conciliar as coisas. (Aluna A24 - FEI 2018)

No IKIGAI, consegui refletir mais, não apenas sobre mim, mas sobre o que os outros esperam de mim ao me pagar para fazer certa atividade, sobre o que o mundo em geral está precisando mais atualmente, são reflexões intensas e difíceis pois não há um único mundo para todos, as perspectivas e pontos de vista são extremamente diferentes. (Aluno A22 - FEI 2018)

Nota-se que o Ikigai permitiu que os alunos comesçassem a fazer a transição entre o presente e o futuro, bem como iniciassem a reflexão sobre os aspectos além de si, ou seja, o que outras pessoas precisam e que eles podem contribuir.

OBITUÁRIO

A atividade de escrever o obituário demandou bastante preparação, pois está associada à ideia de morte, que não é um tema que os alunos nessa faixa etária estão habituados a pensar. Tanto é que no questionário LPQ – *Life Purpose Questionnaire* (Hablas & Hutzell, 1982) que avalia a percepção sobre a identificação do propósito de vida, em sua versão adaptada para jovens, foram excluídas questões relativas à morte.

A pesquisadora trouxe a possibilidade de os alunos imaginarem-se com 100 anos de idade – para evitar que pensassem na questão de morte – e avaliassem o que gostariam de ter construído em vida. Ainda assim, a questão da morte impactou alguns alunos:

Para falar a verdade, me senti um pouco estranho fazendo esse exercício. Eu acho que não consegui desenvolver muito o proposto, **pois no momento que me imaginava morto, a sensação de dor (por ver meus pais tristes) e culpa (por ter morrido e deixado eles) me bloqueavam.** (Aluno B13 - FEI 2017)

Foi tenso pensar que um dia isso pode acontecer mesmo, que não estaremos mais aqui e será que quando isso ocorrer eu já terei feito tudo que escrevi naquele papel? (Aluna A17 - FEI 2018)

Foi pedido que os alunos pensassem em uma pessoa que escreveria e leria esse conteúdo sobre quem eles teriam sido em vida. Isso foi proposto para facilitar a atividade, já que é difícil não se julgar ao descrever a pessoa “inesquecível” que se foi. Recomendei que procurassem não pensar em alguém que já tivesse falecido e que ainda gerasse muitas saudades, pois isso poderia desviar a atenção do exercício. No entanto, poderiam escolher alguém que já não estivesse vivo (uma avó, por exemplo) ou que na altura em que viessem a falecer já teria morrido (alguém mais velho que eles, como os pais), desde que isso não os atrapalhasse. Há pessoas que têm mais dificuldade de abstração, então preferem escolher um amigo ou irmão que poderia de fato realizar esta tarefa do obituário.

Depois disso a pesquisadora compartilhou o seu próprio obituário com eles, pedindo antes que tentassem não a julgar, pois o obituário é a concretização de tudo de melhor que se pode ter sido durante a vida. Além disso, foi deixado claro que eles não precisariam compartilhar seus obituários com os colegas e nem os descrever nos relatórios de reflexão. Assim, eles poderiam incluir tudo o que eles quisessem, sem medo de serem julgados.

Foi conduzida uma meditação com base em *mindfulness* (atenção plena) para que eles pudessem relaxar e fazer um exercício de imaginação. Esta atividade durou cerca de dez minutos. Primeiro foi feito um exercício de mapeamento corporal e foco na respiração. Ao final, foi pedido que se imaginassem bem “velhinhos” e visualizassem o que tinham vivido, sentindo as emoções, vendo as cores, sentindo os cheiros e tudo o que fosse possível associar aos sentidos. Depois de alguns minutos, foi solicitado que eles escolhessem três cenas que chamaram a atenção para trazerem de volta para a sala.

Esta atividade trouxe calma para os alunos. Isso foi percebido pelo silêncio na sala, pelos poucos movimentos dos alunos e pelos diversos comentários nos relatórios de reflexão:

De certa forma, até por termos feito o exercício de concentração e meditação no dia deste exercício, **me senti mais calmo, e a calma, para uma pessoa como eu, é um acaso que eu não posso relevar.** (Aluno A3 - FEI 2017)

Foi uma experiência nova para mim, apesar de lembrar um pouco a **sensação que eu tenho em momentos de oração**. Acredito que eu faça essa analogia, pois na oração é como se eu me despisse e fosse eu mesma, sem filtros, às vezes ouvindo e às vezes não ouvindo aquela voz interna, que é o meu Eu interior (e para mim, é também a voz de Deus). (Aluna A29 - FEI 2018)

Gostei muito de fazer a meditação, fizemos na maioria de nossas aulas, **isso devia ser uma lei**. Porque em quase cinco meses de aula, acredito que as únicas vezes que sente, respirei e relaxei só focado na minha respiração foi durante a aula de Coaching, e **realmente traz uma paz interior e força para continuar focado nas atividades**. (Aluno A22 - FEI 2018)

Aprendi ainda sobre o uso da meditação como fonte para equilíbrio, foco e projeção pessoal. (Aluno B11 - FEA 2017)

A aula de meditação foi incrível, entrei totalmente no clima e foi muito relaxante. **Que sensação gostosa de se sentir leve como uma pena, rs**. (Aluna A20 - FEI 2018)

Em meio a correria do dia a dia, tirar um tempinho para fazer uma meditação, é muito gostoso, **relaxa o corpo e a mente**. (Aluno A25 - FEI 2018)

Nunca tinha feito uma meditação antes, confesso, algo tão simples que foi absurdamente relaxante, achei incrível aquela luz quentinha. **É impressionante a tensão que eu estava principalmente nos ombros nesse dia, mas que essa tal luz foi capaz de relaxar**. É uma técnica que tenho tentando utilizar mais vezes, no momento de relaxar no trabalho, em casa antes de fazer trabalhos, enfim, foi algo bem relaxante de fato. (Aluno A28 - FEI 2018)

Percebeu-se que eles sentem falta de momentos de relaxamento. Na turma da FEI de 2018 eles passaram a pedir em algumas aulas que fizéssemos um momento de meditação antes de alguma atividade. Uma aluna chegou a pedir que fizéssemos “a oração” (aluna A19) antes da apresentação final. Imagina-se que essa necessidade de relaxamento apareça pelo ritmo de vida atual somado ao momento de vida e carreira (muitas disciplinas e trabalhos na faculdade e estágio ou trabalho para realizar, fora os deslocamentos).

Além disso, a meditação os ajudou a criar condições para tomarem decisões quanto ao futuro:

Através da meditação que realizamos antes de começar a escrever o obituário, pude perceber que ficou mais fácil pensar sobre a minha vida. **Esvaziar a mente é essencial para tomarmos certas decisões**. (Aluna A12 - FEI 2017)

Aprendi a utilizar a meditação como forma de reflexão interna. (Aluno B13 - FEA 2017)

Com esse workshop aprendi mais sobre minhas perspectivas de propósito, **aprendi como acessar espaços na minha mente que possam me dar algumas respostas que eu procuro**. (Aluna B9 - FEA 2017)

Após a meditação eles escreveram seus obituários. Esta foi uma atividade de grande impacto para eles:

De todas as atividades que fizemos, esta foi a que mais me tocou no íntimo. Fiquei muito emocionada, muito mesmo. . . foi muito importante a aula, pois foi algo que **me fez refletir muito sobre minhas qualidades, e o legado que venho deixando no mundo, e a evolução que espero ter ao decorrer dos anos.** (Aluna A21 - FEI 2018)

Não sei se teria uma carga emocional tão grande se fosse apenas escrever, mas quando imaginei minha avó lendo aquilo e sentindo orgulho realmente me emocionou, os meus valores escritos ali, minhas vontades, planos que pretendo realizar, pessoas que eu sonho em ter perto como esposa e filhos, **foi impactante pensar nas coisas que eu gostaria de fazer antes de morrer e que 21 anos já se foram.** (Aluno A28 - FEI 2018)

O obituário é uma forma de motivar e guiar o caminho que você quer seguir na caminhada da vida. **Ele força você a observar onde você está em relação à onde você quer ser. É uma forma de compreender como se deseja viver a vida para no final valer a pena.** (Aluna A12 - FEI 2017)

Nesse workshop o ponto mais marcante foi **a facilidade de ver os propósitos e onde quero chegar. O exercício do epitáfio foi ótimo para tal.** (Aluno B1 - FEA 2017)

Muitos alunos comentaram sobre ter sido uma oportunidade de avaliarem o que era de fato importante na vida deles:

O epitáfio me ajudou a ver quem realmente é importante para mim. (Aluna B25 – FEA 2018)

Nessa hora, **percebo que o que é realmente importante para mim não é aquilo ao qual mais me dedico.** Investimos tempo e esforço em construir uma carreira, em ser reconhecida e bem sucedida, porém na hora da morte percebi que o que importa para mim, é deixar algo de bom para as pessoas que ficam, deixar uma marca, uma lembrança boa de quem fui. (Aluna A14 - FEI 2017)

A partir da reflexão ao escrever o obituário, pude perceber o quanto são importantes minhas ações, pois são essas ações que dão sentido à vida. **Após a nossa passagem pela terra, o que ficará será apenas o que você fez, nada mais. Por isso, o tão importante são essas ações.** (Aluno A11 - FEI 2017)

Ao fazer o obituário, reparei o quanto o conhecimento e a arte de ensinar alguém me pesam, além de meus valores que me impedem de ser alguém que eu não concorde. E assim com certeza quero continuar. (Aluno A4 - FEI 2017)

A partir da redação do obituário pude perceber que o que mais importa para mim é a relação com a minha família. Nada do que eu sonho terá um significado mais importante ou me ‘completará’ se eu não tiver a presença das pessoas que eu amo para dividir esses momentos importantes comigo. (Aluna A6 - FEI 2017)

Aprendi o significado de propósito; **como quero que me reconheçam no final da vida, consequentemente o que mais busco e valorizo.** (Aluna B3 - FEA 2017)

Acredito que foi a aula mais importante para mim, pois pensando no futuro **consegui perceber o que eu gostaria de deixar para o mundo quando eu partir.** (Aluna A18 - FEI 2018)

Alguns perceberam que já estão no caminho de seus propósitos:

Hoje em dia já possuo ideia do que quero deixar como legado, e algumas de minhas ações já estão direcionadas a ele, como por exemplo, a construção de um vínculo forte com amigos e familiares. (Aluno A11 - FEI 2017)

O mais interessante e que me deixou bem feliz foi que **eu nem sabia, mas já estava indo atrás do meu propósito**. (Aluna A2 - FEI 2017)

Acredito que hoje eu **estou numa fase inicial do meu legado, mas já estou construindo um pouquinho dele a cada dia**, me dedicando à minha família, tendo bons momentos juntos e priorizando essa relação sempre que possível. (Aluna A6 - FEI 2017)

Estou caminhando para o meu legado que é auxiliar as pessoas na construção de uma vida melhor integrando-as à sociedade de forma que participem e lutem ativamente por uma sociedade melhor. (Aluna A16 - FEI 2017)

No entanto, muitos alunos comentaram que precisavam começar a realizar ações para começar a construir o legado que querem deixar, muitas vezes tendo que promover mudanças:

Estou muito distante do que eu gostaria de deixar como legado. Queria que mais pessoas me conhecessem como o meu pai [me conhece]. **Mas estou disposta a trabalhar daqui para frente**. (Aluna A1 - FEI 2017)

Preciso dedicar mais tempo ao que realmente importa e a quem realmente importa. Dar mais atenção à minha família e às pessoas que são importantes para mim, e passar mais tempo de qualidade com eles. As tarefas e atribuições do dia a dia vão consumindo o nosso tempo, e se algo não for feito hoje, a vida vai passando sem perceber. (Aluna A14 - FEI 2017)

Trouxe grandes questionamentos e **me fez pensar mais nas pessoas que vivem comigo, mandei mensagens pra pessoas que não vejo faz tempo, passei mais tempo com minha família e amigos**, e espero um dia alcançar grande parte das coisas que escrevi naquele papel que hoje ocupa um lugar de destaque na gaveta do meu quarto. (Aluno A28 - FEI 2018)

Escrever meu obituário trouxe o sentimento de "o que eu estou fazendo? Será que eu me orgulharia da pessoa que fui?" . . . o mais curioso e estranho disso é que as imagens que vieram eram sempre de uma (nome dela) sorrindo e dando risadas. Estranho e curioso, pois ultimamente ando muito mais introvertida e quieta . . . **sentimento de querer voltar a ser essa menina mulher especial que todos falam para mim**. (Aluna A8 - FEI 2017)

Foi importante para despertar algo em mim, **eu não quero mais esperar as coisas acontecerem**, eu não quero deixar mais nada para depois, porque quando meu dia de partir chegar (bem velinha, ok?) eu quero estar realizada com a minha vida. (Aluna A17 - FEI 2018)

O workshop me fez refletir sobre o futuro de uma forma nunca antes tentada, o exercício de escrever o próprio obituário **me fez pensar em ações que podem ser feitas para a autorrealização** (pessoal, profissional, aquisições materiais), mas destacando a forma com que farei isso e qual o legado que deixaria. (Aluna B17 - FEI 2017)

Depois de hoje ficou muito claro para mim que sair do "agora" e pensar no futuro de maneira livre (como fizemos com o obituário e no exercício da meditação) **nos dá insumos para no "agora" tomarmos atitudes em direção do nosso propósito de vida**, o que consequentemente nos leva em direção a algo bom. (Aluna B15 - FEI 2017)

Foi interessante ver que alguns alunos se deram conta de o quanto podem impactar no mundo:

Quando realizei meu obituário, percebi o quão importante são as minhas ações para o mundo, e de uma forma mais segmentada, quão importante são as minhas ações para com a minha família, amigos e colegas de trabalho . . . as ações que todos nós seres humanos realizamos enquanto temos vida é algo tão intenso que **por mais que não percebemos ela inspira e/ou influencia alguma pessoa de algum modo, seja no nosso caráter, nas escolhas, até na própria educação.** (Aluno A10 - FEI 2017)

Eu imaginava que o meu propósito era algo que eu gostaria de compartilhar e construir junto com a minha família, mas não! **Entendi escrevendo o meu obituário, que seria egoísmo demais não partilhar algo com todos a minha volta;** notei qual era o meu real propósito e que na verdade ele deve mesmo ser compartilhado com o máximo de pessoas possível! (Aluna A18 - FEI 2018)

Houve poucos alunos que não conseguiram fazer a atividade. Houve quem tivesse resistência a fazer meditação, achasse que não era necessário, quem não conseguiu fazer a meditação e quem relatasse não ter clareza para pensar em seu futuro:

Eu confesso que estava bem cansada e em certa parte da dinâmica já não estava ouvindo muito bem o que a Carol estava falando. Não foi a primeira vez que fiz essa dinâmica e assim como na primeira vez que eu fiz, **eu não consegui me aprofundar muito e sentir como se realmente estivesse acontecendo . . . eu não sei se isso aconteceu pelo fato de acreditar que eu ainda tenho muita vida pela frente e muitas coisas para viver ou por estar cansada e não conseguir focar tanto.** (Aluna A31 - FEI 2018)

Para mim, o obituário foi a parte mais difícil, **não tenho clareza suficiente para pensar sobre meu futuro.** (Aluno B14 - FEA 2017)

De forma geral, percebeu-se que o obituário foi uma atividade que possibilitou diversas reflexões para os alunos. Alguns se deram conta que já estão no caminho da realização de seus propósitos, mas a maior parte percebeu que precisa fazer ajustes para ser coerente com o legado que quer deixar. Além disso, algumas declarações dos alunos mostram que eles se sentiram motivados a de fato agir em prol das mudanças que precisam fazer (voltar a ser uma pessoa alegre, buscar sua autorrealização, dar atenção às pessoas que realmente importam). E, finalmente, alguns alunos perceberam que suas ações trazem um impacto para o mundo.

A atividade da meditação com a projeção do futuro que querem construir foi importante para conseguirem relaxar e se concentrar, facilitando o processo.

DECLARAÇÃO DE PROPÓSITO

A próxima atividade foi redigir uma declaração preliminar do propósito de vida (o que seria o propósito de vida de cada um, até onde fosse possível definir). Para isso, eles puderam utilizar os resultados da obituário, pois o propósito seria a intenção de construir esse legado.

Foi feita uma apresentação sobre o que era propósito de vida do ponto de vista da teoria, discutindo as diferentes categorias de propósito e benefícios. Diferenciou-se propósito e projetos de vida e explicou-se que o propósito pode mudar ao longo da vida.

Para que pudessem escrever uma declaração de propósito temporária, a pesquisadora deu uma orientação de estrutura de um propósito com base no livro do BMY (Clark, 2013). A estrutura é a seguinte:

- Quero _____ (verbo?) _____ (quem?) fazendo _____ (o quê?) com _____ (minhas forças).

A pesquisadora deu o exemplo do seu propósito:

- Quero ajudar jovens universitários a descobrirem seus propósitos de vida com minha mistura de rigor e afeto.

A grande maioria dos alunos conseguiu criar uma frase inicial, a ser testada e refinada depois. Eles disseram que ter escrito o obituário ajudou nesse processo. Alguns alunos sentiram muita dificuldade nessa etapa. Pediu-se para começarem com algo mais simples, como o que querem ser para a família sem se preocuparem ainda em definir um grande legado para toda a humanidade.

Alguns exemplos de declarações de propósito temporárias foram:

Eu quero proporcionar uma excelente vida para a minha família por meio de uma sólida carreira em RH e maestria no assunto com a minha dedicação, foco e organização. (Aluno B5 – FEA 2017)

Impactar positivamente a sociedade (ou pessoas próximas) a partir do meu trabalho e que envolva minhas habilidades com empatia e compreensão. obs.: ficou muito vago, mas estamos na busca :) (Aluna B9 – FEA 2017)

Quero impactar a vida de crianças e jovens (antes da adolescência) a partir do esporte e da educação, com dedicação e alegria. (Aluna B10 – FEA 2017)

Quero auxiliar a gestão e o crescimento de empreendedores, especialmente de pessoas socialmente vulneráveis, como consultoria, com organização, dedicação e empatia. (Aluna B22 – FEA 2018)

Quero ajudar meus pais financeiramente arranjando um emprego que eu tenha oportunidade de crescimento e de desenvolvimento com meus esforços e determinação. (Aluna B25 – FEA 2018)

Quero ajudar as pessoas em empresas e no mundo profissional (não precisa ser do mundo corporativo) a trabalhar com os outros com motivação, comunicação e harmonia. (Aluno B21 – FEA 2018)

Percebe-se que as declarações temporárias são bastante diferentes entre si, o que é natural (as pessoas valorizam coisas diferentes). É interessante perceber que ainda que todos os alunos estivessem cursando Administração, nem todos tinham o foco em uma carreira corporativa tradicional. Talvez isso possa indicar que a administração possa ser um meio para adquirir competências e não somente um fim em si.

É válido esclarecer que as declarações temporárias foram solicitadas apenas para os alunos da FEA/USP ao final do segundo workshop. Na FEI essa atividade foi feita em aula, mas não se pediu que os alunos compartilhassem o que redigiram. É por esse motivo que só se tem o resultado dos alunos da FEA nesta atividade. As declarações finais foram pedidas para todos os alunos e serão compartilhadas mais adiante, na última atividade (Pesquisas pós-workshop e Relatórios de Reflexão).

ANÁLISE DE GANHOS E PERDAS

Após terem uma ideia inicial de seu propósito de vida, a pesquisadora propôs uma reflexão sobre os ganhos e as perdas de se realizar ou não o propósito. O objetivo com esta atividade era identificar possíveis motivadores e sabotadores na realização do propósito. Essa matriz foi conhecida pela pesquisadora a partir do material de aula de outro professor da FEI, que também é coach (Marcos Aurélio Martão). A Figura 7 ilustra a matriz de Ganhos & Perdas:

Figura 7 – Matriz de Ganhos & Perdas

1º O que você ganha se realizar o seu propósito? Motivador: prazer	4º O que você perde se realizar o seu propósito? Sabotador: dor
3º O que você ganha se não realizar o seu propósito? Sabotador: prazer	2º O que você perde se não realizar o seu propósito? Motivador: dor

Fonte: Adaptado do material de aula do Prof. Marcos Aurélio Martão.

Antes de os alunos preencherem a sua matriz, a pesquisadora mostrou o seu exemplo da matriz de perdas & ganhos como forma de dar uma referência de como preenchê-la.

Os alunos comentaram que esta atividade ajudou a ponderarem prós e contras de realizarem seus propósitos de vida, aprofundando suas reflexões:

Foi interessante pensar no que eu ganharia se NÃO realizasse o meu propósito, como: menos cobrança; mais dinheiro; mais tempo; menos decepções. Ao final, na balança de prós e contras, **pude perceber que de nada valeria ganhar tempo, dinheiro, etc, se não enxergasse um sentido nisso tudo**, se não tivesse um propósito. (Aluna A31 - FEI 2018)

O modelo de ganhos e perdas me ajudou a **perceber meus medos e quais valores eram mais fortes para mim**. (Aluno B7 - FEI 2017)

Para realizar e concretizar o que realmente temos como propósito, **haverá riscos, aspectos bons e também ruins (as perdas)**. É preciso entender os pontos e “equilibrar na balança”. (Aluna B19 – FEA 2018)

Além disso, deu a oportunidade de rever se o propósito definido preliminarmente era de fato o que a pessoa buscava:

Já a matriz de perdas e ganhos me fez **perceber que talvez o que eu busco não vá me satisfazer de verdade**. (Aluna B25 – FEA 2018)

Essa atividade foi uma forma de prepará-los para a atividade seguinte, o coaching com os colegas. A partir da matriz, poderiam perceber pontos de medo e dúvida (sabotadores) e trazer estes obstáculos para serem trabalhados com os colegas na atividade.

COACHING

O objetivo do coaching era que os alunos pudessem receber apoio para superar obstáculos para a identificação ou realização de seus propósitos. Era também uma forma de praticar uma ação “além de si” (ajudar outra pessoa) e sentir os benefícios disso.

Os alunos da FEA não tinham tempo de realizar esta atividade de coaching pela menor duração de suas intervenções, então precisaram seguir diretamente para a preparação de seus MVPs (protótipos).

Foi pedido que os alunos da FEI se reunissem em trios, podendo escolher os colegas ou deixar que a pesquisadora escolhesse. Na maior parte dos casos, os alunos preferiram deixar a escolha à cargo da professora. Essa situação foi bastante diferente da atividade de História de Vida no

início da eletiva, em que muitos alunos preferiram escolher seus grupos. Isso pode ter sido um indício de maior confiança em si e nos colegas com o decorrer do processo.

Os trios possibilitavam que um aluno assumisse o papel de coach, outro de coachee e o último de observador.

Foi explicado como funciona o processo de coaching, entendendo-se que a resposta para a pergunta do coachee deve ser dada por ele e não pelo coach. Para isso, o coach precisa fazer perguntas para ajudar o coachee a chegar na resposta.

A pesquisadora apresentou as etapas de um coaching para que os alunos que fossem atuar como coaches pudessem se orientar. O quadro a seguir resume este processo:

Quadro 17 – Orientação para o processo de coaching

PROCESSO	O QUE ACONTECE?
ABERTURA	• Recepcionar o seu coachee: “oi, tudo bem?” • Demonstrar postura receptiva
DEFINIÇÃO DA QUESTÃO	• “Me conta o que você gostaria de responder nesse nosso tempo juntos.” • “Qual é a questão que você quer trabalhar aqui?” • “Bom, o que te trouxe aqui?”
EXPLORAR A QUESTÃO	• Entender a questão. • Refletir (espelho): “deixa eu ver se entendi: você quer ajuda para entender por que não consegue colocar o seu propósito em prática?” • Explorar: “quando você diz que ‘não consegue colocar em prática’, o que você quer dizer?” / “Você poderia falar um pouco mais sobre a sua dificuldade?” • Compreender resultado esperado: “o que seria uma possível resposta para a sua questão?” • Aprofundar: “por que essa questão é importante para você?”
PROCESSO	O QUE ACONTECE?
DESENVOLVER CAMINHOS DE SOLUÇÃO	• Possibilidades: “o que você imagina que poderia fazer para resolver a questão?” / “quem poderia te ajudar a encontrar esta resposta?” • Trocar de lugar: “se um amigo seu te trouxesse essa mesma questão, o que você diria para ele?” • Ponderar prós e contras: “o que tem de positivo nessa opção 1? E de negativo?... E na opção 2?”
ENCERRAMENTO	• Solicitar ao coachee que desenhe um plano de ação (pode ser 1 ação para fazer pós sessão) • Entender como ele sai da sessão (nível de satisfação, sentimentos)

Fonte: Autoria própria.

Foi perguntado se alguém não queria fazer a atividade, mas todos aceitaram participar. Na turma de 2018 uma aluna no início disse que preferia não ser coach, mas depois de o processo começar, ela mudou de ideia e exerceu esse papel. Isso era importante, pois o coachee iria trazer

uma questão que ele realmente tinha dificuldade de resolver sozinho e era necessário que o coach que o atendesse tivesse comprometido e em condições de ao menos tentar ajudá-lo.

Orientou-se que a questão a ser trazida deveria ter a ver com o propósito de vida. No entanto, se eles estivessem com algum problema no momento que os impedisse de dar atenção ao propósito, poderia ser trazido como questão também.

Eles tiveram sete minutos para a atividade com o primeiro coachee. Depois disso, foram dados três minutos para discutir os resultados (primeiro o observador, depois o coachee e por último o coach). E esse processo foi repetido mais duas vezes para que os outros coachees participassem.

Os coaches relataram ter sentido que foi um papel de grande responsabilidade para eles:

Senti uma grande responsabilidade, muito mais sério do que dar conselhos, ou falar da nossa própria vida, ser coach exige muita sensibilidade, para perceber a conexão entre as respostas, saber a hora certa de perguntar, e as perguntas certas a fazer, que conduzem às respostas que a pessoa procura. Gostei muito da experiência. (Aluna A14 - FEI 2017)

A sensação que eu tive foi querer ajudar o coachee a encontrar uma solução, além de **sentir um pouco de pressão por ter essa responsabilidade**, mas houve muita limitação pois eu não conseguia pensar em muitas perguntas além das que estavam disponíveis no projetor, fazendo com que não aproveitasse muito a sessão. (Aluno A11 - FEI 2017)

Já no momento de ser a Coach fiquei inquieta. **É muita responsabilidade você ouvir, e também de certa forma ‘orientar’ alguém sobre assuntos tão importante para tais**. Fiquei com muito medo de falar algo inadequado ou indevido. Mas no fim acho que ocorreu tudo bem. Dei umas repostas sem querer, também faz parte. (Risos) (Aluna A21 - FEI 2018)

Essa vontade de “dar respostas” trazida pela Aluna A21 também foi relatada por outros alunos:

O mais desafiador dessa atividade é não poder dar seu ponto de vista, apenas guiar o coachee e ele é quem vai definir os caminhos a serem seguidos e a solução a ser tomada. (Aluna A8 - FEI 2017)

Fazer a pessoa que está com o problema chegue à solução por ela mesma é o mais desafiador, **queremos dar sugestões o tempo todo, o que não é o correto**, mas o resultado foi positivo. (Aluno A28 - FEI 2018)

Nesse exercício a parte mais difícil foi ser coach . . . **meu instinto natural foi aconselhar de alguma forma**. (Aluna A1 - FEI 2017)

Senti mais dificuldade na hora de ‘aconselhar’ a pessoa **tomando cuidado para não dizer a ela alguma sugestão em um tom imperativo**, pois é a própria pessoa que tem que descobrir o seu caminho. (Aluno A22 - FEI 2018)

A parte mais difícil foi a pressão de ter que fazer perguntas que agregue em algo e não qualquer pergunta e principalmente não poder dar conselhos é muito difícil, **fiquei querendo dar um conselho logo e resolver, mas a melhor solução só ele podia dar.** (Aluna A20 - FEI 2018)

No entanto, quando exerceram o papel de coachee, os alunos perceberam que eles eram capazes de chegar à própria resposta:

No momento em que estive do outro lado da cadeira, tive a sensação de que seria orientado a seguir processos onde o coach me diria passo a passo o que fazer, mas **vi que as decisões estão dentro de mim**, são reflexões intrínsecas e com as indagações certas eu posso entender o caminho que devo atravessar. (Aluno A10 - FEI 2017)

Quando fui coachee me senti recebendo conselhos, mas de mim mesma. Engraçado como o coaching é um processo que ajuda a direcionar para o que não enxergamos ou o que não queremos ver. (Aluna A7 - FEI 2017)

No entanto, a ajuda externa foi importante nesse processo:

Percebi que às vezes nós mesmos criamos uma parede envolta de um determinado problema e ficamos travados sem saber como sair dele. **Somente uma pergunta de alguém que está fora do problema, pode te ajudar a pensar fora da caixa** (atividade de coaching). (Aluna A1 - FEI 2017)

Ameiii! . . . ao falar com as pessoas encontrei soluções para problemas meus que eu nem percebia (atividade de coaching). (Aluna A14 - FEI 2018)

Foi muito legal ouvir as meninas falarem a respeito da minha pergunta da morte (no Coaching), **me abriu mais a cabeça.** (Aluno A22 - FEI 2018)

Os alunos comentaram sobre o sentimento positivo de ajudar outra pessoa, que vai ao encontro da definição de propósito em que se baseia esta pesquisa de fazer algo “além de si”:

Quando fui coach me senti satisfeita por ter influenciado a minha coachee a ter uma solução para o problema dela que ela não tinha antes e **eu gosto dessa sensação de ajudar pessoas.** (Aluna A8 - FEI 2017)

Foi muito gostoso poder ajudá-la de alguma forma nesse momento, pois é justamente isso que eu mesma estou passando atualmente. (Aluna A6 - FEI 2017)

Foi a primeira vez que vivi essa experiência e achei incrível. O processo de ouvir o outro é sensacional e **saber que você pode contribuir para a outra pessoa encontrar algum caminho com a decisão mais sensata é melhor ainda.** (Aluna A12 - FEI 2017)

Algumas alunas chegaram a se identificar com o papel de coach, considerando essa opção como carreira para o futuro:

Vou confessar aqui que tenho muita vontade de me especializar para ser uma profissional de coaching. Não que eu tenha descartado essa possibilidade, mas durante a atividade senti o quanto

é complicado desempenhar este papel, porque temos que estar preparados para qualquer assunto que pode surgir naquele momento e saber como argumentar a cada caso. (Aluna A15 - FEI 2017)

Mas naquela aula . . . **me identifiquei com a ideia de ser uma coach.** (Aluna A17 - FEI 2018)

No futuro, talvez em um momento mais estável (e também com mais maturidade), **acho que pode ser uma atividade bem bacana para realizar!** (Aluna A6 - FEI 2017)

Houve algumas reclamações dos alunos quanto ao tempo disponibilizado para a atividade.

Ao final, foi tudo desafiador, **pena que foi pouco tempo.** (Aluna A7 - FEI 2017)

Pude pensar melhor sobre o meu caso, mas não ficou totalmente claro a resposta, **talvez por causa do tempo que era curto** e por ser uma experiência nova não consegui aproveitar o máximo essa metodologia. (Aluno A11 - FEI 2017)

Estou sem palavras para descrever a aula de hoje! . . . **foram os 7 minutos mais curtos (risos) e quantas coisas foram se soltando.** Senti que tínhamos uma liberdade, entrosamento, foi ótimo! (Aluna A30 - FEI 2018)

O chato é que tivemos pouquíssimos minutos para uma atividade tão complexa. (Aluno A22 - FEI 2018)

Entende-se que por ser algo novo, que exige uma mudança de modelo mental, de fato, demanda maior tempo para preparação e realização.

No final, percebeu-se que a atividade do coaching permitiu que os alunos praticassem uma ação “além de si” e se ajudassem a resolver questões impeditivas para a identificação ou implementação do propósito. Isso foi importante para usar o potencial do grupo (e deles mesmos) para eles se aproximarem de seus propósitos e não dependerem somente da professora como fonte de desenvolvimento.

MVP

O conceito de MVP vem do empreendedorismo e propõe fazer o “mínimo produto viável” (*minimum viable product*) para testar o que quer desenvolver como negócio. A ideia é identificar o que é crítico ser avaliado no produto ou serviço, com o mínimo esforço e recursos.

Por exemplo, se um empreendedor deseja abrir um restaurante de comida vegetariana em uma determinada região, é aconselhável que antes de ele gastar dinheiro para comprar ou alugar um imóvel para ser o restaurante, reformar, comprar equipamentos, selecionar a equipe, preparar os cardápios, ele faça um MVP. No caso, poderia ser fazer uma degustação de alguns pratos do cardápio com moradores da região e uma pesquisa de opinião sobre os preços de cada um dos

pratos para ver se haveria demanda. Afinal, se as pessoas da região não apreciarem o cardápio ou não estiverem dispostas a pagar por eles não faz sentido abrir o restaurante.

No caso do propósito de vida, o MVP seria um teste de fácil realização para os alunos checarem se estavam no caminho certo quanto a seus propósitos.

No caso da FEA, o MVP é a última atividade do segundo workshop. Dessa forma, eles tiveram tempo para realizá-lo e analisar os resultados até o workshop seguinte. Na FEI, ofereceu-se o espaço de uma aula para que eles pudessem implementar seus MVPs. Em 2018 marcou-se um plantão de dúvidas na aula anterior à apresentação final para que eles pudessem desenhar melhor seus projetos.

Alguns dos MVPs realizados foram:

Reduzir impedimentos para o Propósito:

- Eliminar a angústia de passar um tempo sozinho: dedicar um tempo para fazer coisas que gosta sem a companhia de ninguém.
- Entender sentimento de incapacidade: fazer diário de gratidão e coletar feedbacks de pessoas importantes.
- Compreender a angústia em relação ao que fazer após a faculdade entrevistando diferentes pessoas sobre suas trajetórias, angústias e pedindo dicas.
- Conversar com empreendedores para entender o que fizeram para conseguir superar o medo de não dar certo.
- Entender a relação entre livre arbítrio e a vontade de Deus para entender o seu papel no momento de tomada de decisão em sua vida.
- Conversar com uma pessoa homossexual sobre como foi fazer este processo de se assumir (ver detalhes sobre este MVP mais adiante nesta seção).

Esclarecer o “como” do propósito:

- Entender como algumas pessoas equilibravam família e carreira: conversar com pessoas que conseguiam fazer isso.
- Entender como superar desafios de conflitos familiares (tem a ver com seu propósito de ter uma família): conversar com mulheres da família que conseguem manter a união familiar.

- Participar de diferentes iniciativas (cursos, palestras, conversas) para direcionar sua carreira.
- Conversar com pessoas que compartilham do seu propósito (inspiram pessoas a amar Jesus).
- Desenhar um plano para se tornar docente.

Checar o propósito:

- Checar se seu propósito era mesmo aquele e avaliar condições para realizá-lo: discutir em sua sessão de psicanálise este assunto.
- Avaliar se deveria empreender ou continuar no mundo corporativo: tomar um café sozinho e fazer uma matriz de prós e contras de cada caminho.
- Perceber como a realização do seu propósito toca as pessoas.
- Testar se a área profissional a seguir seria a que estava: conversa com pessoas que trabalham na área para entender outras visões.

Testar público do seu propósito:

- Público definido: pessoas excluídas socialmente => fazer um projeto social em um final de semana e refletir sobre como se sentiu.

Experimentar o propósito:

- Fazer um primeiro teste de um empreendimento próprio: construir um site do seu futuro negócio.
- Ajudar pessoas de sua família com problemas familiares.
- Avaliar se conseguiria apoiar a família a partir de uma atividade juntos.
- Ajudar amigos a encontrar emprego conectando os que estavam desempregados com aqueles que estavam empregados em alguma empresa.
- Testar a sua capacidade de influenciar pessoas.

É válido destacar uma conversa em particular pela coragem de o aluno dar um passo que há muito tempo queria dar, mas não conseguia. Essa conversa foi com o Aluno A25.

Ele começou dizendo que a principal dificuldade que ele tinha para ser ele mesmo no mundo era **se assumir homossexual**. Falou que poucas pessoas sabiam abertamente sobre sua orientação. Então a pesquisadora perguntou o quanto seria importante para ele que a família soubesse disso. Ele disse que seria importante e que no fundo ele imaginava que eles sabiam,

mas nunca haviam conversado abertamente sobre isso. A pesquisadora propôs que o MVP dele fosse ter essa conversa com a família. Pela expressão do aluno quando ela trouxe esta proposta, ficou claro que aquele não seria o “mínimo” produto viável (seria um desafio muito grande para ele). Tentou-se reduzir o escopo e ver se havia uma única pessoa da família com quem seria mais fácil ele se abrir. Ele disse que seria a sua irmã. Então imaginou-se que se tinha chegado ao MVP.

No entanto, ele parou por um momento para pensar melhor e disse que antes de conversar com a irmã precisava sair de fato com alguém. A pesquisadora se surpreendeu por ele nunca ter saído com ninguém e imaginou como deveria ser difícil para ele não viver quem é. Então percebeu-se que propor um encontro como MVP também seria excessivamente desafiador.

Conversou-se sobre como se fazia para conhecer pessoas “legais” (não em balada, tinder). A pesquisadora disse que no caso das pessoas que ela mais convivia, no caso, pessoas heterossexuais, os melhores encontros vinham de amigos em comum. Perguntou-se quem ele tinha de amigos que fossem gays. Ele disse que não tinha nenhum. Então a pesquisadora sugeriu que ele fizesse amizade com pessoas gays.

Chegou-se à conclusão que o seu MVP seria conversar com uma pessoa sobre esse processo de se assumir. A pesquisadora apresentou uma pessoa da mesma faixa etária que o aluno que passou por esta experiência de se assumir homossexual. E foi este o MVP do aluno.

Percebe-se pelo relato que não é simples definir qual é o pequeno primeiro passo que o aluno deve dar em direção ao seu propósito. **A ajuda de uma pessoa com mais experiência de vida que ele (um professor ou mentor) pode ser muito relevante para ajudar na reflexão e escolha do seu projeto de MVP.**

Pelos relatos dos alunos, o MVP trouxe maior segurança para os alunos de seus propósitos:

O que impactou no meu propósito, fazer o MVP, é que **reafirmou o que eu desejo com a sensação de leveza e certeza do caminho que quero seguir.** (Aluna A7 - FEI 2017)

Falar com essas pessoas, MVP dela, impactou na definição do meu propósito de vida de forma a **reforçar o que eu já imaginava e já esperava de mim.** (Aluna A6 - FEI 2017)

Com as conversas, MVP dela, **pude ter certeza do meu propósito e que estou fazendo a escolha certa** de escolher a carreira pública e que tenho que focar em um concurso e fazer o que gosto. (Aluna A20 - FEI 2018)

(Aprendi a) **colocar em prática se estou no caminho certo do meu propósito.** (Aluno B21 – FEA 2018)

Além de maior segurança quanto ao propósito definido, houve um relato sobre a necessidade de superar seus medos:

Esse MVP, prometi pra mim mesmo que seria feito da melhor maneira que eu conseguiria, e de coração, eu tentei. Pelo menos pra mim, **foi a maior reflexão que eu já tive, não fugi de tentar entender a relação que as partes doloridas da minha história têm com não ter um propósito, ou do que esse propósito um dia poderia ser.** (Aluno A28 - FEI 2018)

E os alunos relataram maior autoconfiança, ou seja, sua capacidade de realizar seus propósitos de vida:

O que levo dessa atividade é que: **EU POSSO MAIS DO QUE EU ACREDITAVA QUE PODIA.** (Aluna A31 - FEI 2018)

Depois do MVP ficou mais claro pra mim a **minha responsabilidade em decidir também esse propósito**, pois até então não tinha me dado conta disso. (Aluna A21 - FEI 2018)

Percebi que não há nada impossível e **que para acontecer só depende de uma única pessoa: eu.** (Aluna A24 - FEI 2018)

Os alunos relataram muitos aprendizados a partir desta atividade. São aprendizados bastante singulares, mas mostram que o MVP ajudou a tornar mais tangível o propósito dos alunos, inclusive reduzindo seu escopo ou mesmo percebendo que naquele momento o aluno não tinha condições emocionais de realizar seu propósito:

Depois dessa experiência consegui ver os dois lados (mulher e mãe de família) e entender que, como sempre fui muito perfeccionista, o meu maior receio era não conseguir "virar a chave" e me tornar 100% uma mãe de família. **Refletindo pensei que é complicado ser 100% em alguma coisa. . . . meu MVP só me mostrou que, na verdade, eu só preciso me aceitar mais e me permitir errar.** (Aluna A2 - FEI 2017)

A conclusão que cheguei é que **eu precisava de uns tempos comigo mesma para entender toda a confusão que está dentro de mim e voltar a confiar em mim.** Apenas com essa atitude de me amar e me colocar como prioridade é que vou voltar a ter confiança no meu eu e só assim poderei ir atrás do meu propósito. (Aluna A8 - FEI 2017)

A parte de me surpreendeu foi a **conclusão de que hoje eu não tenho condição emocional para me dedicar o suficiente para sair do meu emprego atual e buscar um na área** (Gestão de Pessoas). (Aluno A13 - FEI 2017)

Percebi que não tenho vontade de assumir um compromisso maior do que eu posso realizar, mas que eu tenho metas importantes na minha vida que eu gostaria de cumprir, como ter uma esposa e ser o melhor marido pra ela, assim como ter filhos, estabilidade, ser alguém relevante. (Aluno A28 - FEI 2018)

A realização do MVP me fez notar que **a forma de fazer com que o amor de Deus seja algo conhecido e sentido pelas pessoas, é se eu mesma exercer esse amor!** (Aluna A18 - FEI 2018)

Com este MVP defini meu propósito de vida e fui além, além de entender o que quero fazer, **entendi o que não quero fazer.** (Aluna A17 - FEI - 2018)

O MVP demonstrou ser uma atividade muito importante para que os alunos possam ter propósitos de vida factíveis e colocar suas intenções em ações. Pode ser uma forma de jovens na categoria “sonhadores” de Damon (2009) - que têm intenções de fazer uma contribuição significativa para o mundo, mas não a colocam em prática – se aproximarem da realização e concretização de seus propósitos, inclusive ajustando sua dimensão para ser mais coerente com a realidade.

No caso da FEA, o planejamento desta atividade foi a última atividade do segundo workshop. Eles deveriam então implementar seus MVPs até o terceiro (e último) workshop para poderem apresentar os resultados para o grupo.

APRESENTAÇÃO COM FEEDBACK OCULTO

A última atividade dos alunos nas intervenções (tanto os workshops quanto as aulas) foi a apresentação dos alunos seguida de um feedback da turma. Cada aluno tinha 10 minutos para sua atividade, que envolvia 5 minutos de apresentação, 3 de feedback da turma e 2 de devolutiva sobre como se sentiu com os feedbacks recebidos.

Foi explicado para os alunos como seria essa atividade:

- A apresentação deveria ser um resumo do que a pessoa tinha vivido na eletiva/nos workshops: principais pontos da história de vida que definiram quem se era, qual tinha sido o propósito temporário, como foi o MVP e quais ajustes havia feito no seu propósito final a partir dele.
- Em seguida, a pessoa deveria ficar virada de costas para a roda e a turma falaria sobre ela como se ela não estivesse presente. Deveria ser uma conversa contributiva, comentando o que havia sido positivo na apresentação dela e trazendo sugestões a respeito do que ela poderia fazer além do que já havia se proposto.
- Ao final, a pessoa viraria de volta para a roda e comentaria como havia se sentido.

Este foi um exercício que a pesquisadora vivenciou em sua formação de coaching. Ouvir as pessoas falando sobre si sem que seja para si parece muito mais autêntico. E para as pessoas que estão fazendo os comentários tem um efeito diferente não ter que olhar para a pessoa de

quem se fala, permitindo fazer comentários de forma mais livre, especialmente quanto a aspectos positivos.

No entanto, essa atividade gerou bastante apreensão, especialmente na turma da FEI 2017. A ideia que se tem de uma pessoa falar sobre você sem a sua presença está associada a “falar mal” e o fato de ter que ficar de costas gerou incômodo, pois todos poderiam vê-la, enquanto ela não veria ninguém. A pesquisadora foi procurada por sete alunas alguns dias antes da atividade para sinalizar que estavam com receio da atividade. Foi explicado com mais detalhes qual era a proposta e pediu-se um voto de confiança. Além disso, a pesquisadora prometeu que caso alguém se sentisse desconfortável no dia, após sentir como era de fato a atividade, iríamos interromper o processo.

É válido lembrar que essa turma não tinha vivenciado as atividades de apresentação inicial na primeira aula (assumiu-se erroneamente que eles já se conheciam por terem tido aulas juntos nos últimos 3,5 anos), nem a atividade de apresentação das histórias de vida para toda a turma, como foi proposto depois na turma de 2018 para facilitar a integração das turmas que nunca tinham estudado juntas. Então seria a primeira vez que os alunos da FEI 2017 se apresentariam para a sala toda.

Na turma da FEA 2018 um dos receios trazidos pelo grupo logo no início do terceiro workshop foi “Ser muito bizarro. É uma experiência que a maioria das pessoas nunca vai ter na vida.”. Isso demonstra que havia certo desconforto inicial com a atividade também nesta turma.

Nos relatórios de reflexão dos alunos, ficou claro o receio inicial de muitos alunos, seja por ter que se expor na frente dos colegas, seja por ter receio do que as pessoas diriam sobre eles:

Confesso que de início não estava acreditando nessa atividade e **estava com vergonha de expor a minha história para todos**, pois não acreditava que minha história tinha fatos marcantes para serem expostos. (Aluna A8 - FEI 2017)

Como apresentador do feedback oculto **tive a sensação de que é bem desafiador**, principalmente para alguém que está tentando eliminar a sua timidez e insegurança de falar em público. (Aluno A10 - FEI 2017)

Como apresentador, **fiquei muito ansioso sobre o que as pessoas falaria de mim** no feedback oculto. (Aluno A11 - FEI 2017)

Inicialmente o feedback **oculto me causou ansio por conta de não saber o que falaria de mim**, porém, após a primeira semana fiquei mais tranquilo e o ansio se transformou apenas em ansiedade. (Aluno A4 - FEI 2017)

Como a pesquisadora novamente começou a atividade demonstrando com seu próprio exemplo como funcionaria o processo, os alunos tiveram a oportunidade de vivenciá-la sem precisar se expor. Com isso, todos demonstraram ter ficado mais tranquilos e até animados para fazer a atividade da apresentação com feedback oculto.

Ao final da atividade, os alunos expressaram como foi importante ouvir os feedbacks dos colegas e muitos não esperavam a visão positiva que tinham sobre eles:

O mais legal foi ouvir o feedback deles e me surpreender com a opinião e as observações que foram feitas. As pessoas acrescentaram aspectos do meu jeito de ser que não imaginei que tivessem observando durante a jornada que passamos juntos em classe. (Aluno A5 - FEI 2017)

Fiquei aliviada de falar tudo que falei, e depois **receber tantos comentários gentis, de pessoas que eu nem esperava.** Foi muito bom. (Aluna A14 - FEI 2017)

Na hora do feedback foi algo muito rico. **Gostei muito de ouvir a opinião das pessoas que convivi durante tanto tempo sem saber a opinião.** (Aluno A4 - FEI 2017)

E quando fui receber os feedbacks, me emocionei bastante, pois analisar as pessoas falando coisas que eu precisava ouvir e eu me senti muito feliz com cada comentário. **Os feedbacks me trouxeram uma sensação de que estou no caminho certo e muitas vezes eu não percebo isso.** (Aluna A8 - FEI 2017)

A energia que me foi passada pela turma foi algo único. **Ouvir que as pessoas me admiram e até mesmo me seguem como exemplo foi tocante e inspirador.** Também serviu para reafirmar que estou alinhado com meu propósito e caminhando pelas veredas corretas para atingi-lo. (Aluno A9 - FEI 2017)

Foi uma experiência bem legal, **fiquei surpreso ao ouvir a opinião de colegas que não sou tão próximo.** Porém, o que mais me surpreendeu foi a característica que todos apontaram: a coragem. (Aluno A13 - FEI 2017)

Me senti emocionada durante a história e muito surpresa, pelos inúmeros feedbacks positivos que recebi. **Talvez durante estes 04 anos que passei junto à minha turma diariamente, não tenha notado muitas coisas que para mim são comuns, mas para eles são coisas especiais que tenho como características.** (Aluna A16 - FEI 2017)

Fiquei feliz, porque em nenhum momento **ninguém me olhou com cara feia**, cara de nojo ou coisas do tipo (ao contar para a turma sua orientação sexual). **E ao sentar de costas e ouvir os comentários, foi uma chuva de emoções e alegrias.** (Aluno A25 - FEI 2018)

Acho que as ideias dos outros sobre aspectos que eu não falo muito permitiram uma **nova visão sobre mim mesma.** (Aluna B12 - FEA 2017)

Foi uma experiência bem legal, fiquei surpreso ao ouvir a opinião de colegas que não sou tão próximo. Porém, **o que mais me surpreendeu foi a característica que todos apontaram: a coragem. Antes da atividade eu nunca tinha reparado que eu sou corajoso.** (Aluno A13 - FEI 2017)

Além de ter sido positivo receber os feedbacks dos demais, os alunos comentaram sobre como foi um exercício de empatia, de entender o outro dentro de sua história e contexto:

Procurei sempre colocar o meu sentimento vendo aquela história para que a pessoa percebesse que por mais que eu não fale com ela no dia-a-dia, eu me sensibilizo com ela e que **eu estou ali e que, às vezes, também passei por situações parecidas e que ela não está sozinha**. (Aluna A8 - FEI 2017)

Foi incrível ver como as histórias de cada um estão tão diretamente relacionadas à nossa forma de ver as coisas hoje. **Alguns criaram força como forma de resiliência, outros sensibilidade. Foi muito legal ver que todos nós temos muitas coisas em comum** e que apesar de querermos seguir caminhos diferentes, somos pessoas muito do bem e preocupadas com os demais à nossa volta. (Aluna A6 - FEI 2017)

Essa atividade foi muito rica, até para nos conhecer melhor, pois no dia a dia não conhecemos quem são os outros em sua essência e ouvir a história de cada um **foi importante até para buscarmos entender o porquê nossos amigos/colegas são como são**, nada mais do que aquilo que está na essência deles. (Aluna A15 - FEI 2017)

Essa disciplina foi uma lição de empatia. Se, utopicamente, claro, todas as pessoas na cidade pudessem se conhecer dessa maneira, pequenos desajustes e conflitos seriam evitados. **A empatia, quando despertada, não tolera nossa própria estupidez**. (Aluno A3 - FEI 2017)

Houve muitos aprendizados individuais, tal como se perceber com orgulho da própria história ao se apresentar:

Enquanto apresentador foi muito bom falar da minha história, **pois o sentimento que estava me norteando era o de orgulho e satisfação pela minha jornada até aquele momento**. (Aluno A9 - FEI 2017)

Incrivelmente sempre vou me emocionar ao falar da minha vida pessoal e trajetória que segui durante estes [idade dela] anos de vida. **Sinto-me muito orgulhosa de onde saí, onde estou e para onde estou caminhando tanto pessoal como profissionalmente falando**. (Aluna A16 - FEI 2017)

E alguns sentiram gratidão pela história que teve, especialmente quando se depararam com as dificuldades que os colegas de sala vivenciaram:

Alguns de nós já passaram por tantas coisas nesses 20 anos que em alguns momentos **eu me sentia privilegiada pela minha estrutura familiar e de tudo que meus pais se sacrificaram para poder me possibilitar**. (Aluna A6 - FEI 2017)

Por fim, ficou claro que a atividade da Apresentação com Feedback Oculto foi bastante marcante para os alunos:

Essa atividade foi a melhor atividade que fizemos em todos os quatro anos. E, apesar dos receios que muitas pessoas estavam de fazê-la, pelas nossas conversas informais após essa aula, todos adoraram a experiência. (Aluno A3 - FEI 2017)

Foi a atividade mais surpreendente de todo o semestre . . . foi uma experiência libertadora. (Aluna A1 - FEI 2017)

A atividade dos últimos dois dias de aula **foi muito emocionante e incrível!** (Aluna A6 - FEI 2017)

Ser apresentador e participante do feedback oculto **é uma experiência que todos deveriam experimentar.** Você passa a se conhecer e entender melhor o que fez você chegar até aqui e o que te leva ao seu propósito. (Aluna A12 - FEI 2017)

A atividade de hoje foi muito importante para os aprendizados. **Foi a 1a vez que experimentei comentar sobre os outros e ouvir sobre mim de forma mais livre.** É um ótimo espaço para auxiliar as pessoas e adquirir conhecimentos sobre você ao ouvir o outro. (Aluna B8 - FEA 2017)

(O que leva como aprendizado?) . . . principalmente, **a experiência de feedback positivo como algo construtivo e motivador.** (Aluno B1 - FEA 2017)

Com toda a certeza toda a primeira parte foi essencial para esse aprendizado, porém **o que mais me agregou foi a parte do feedback oculto.** (Aluna B15 - FEA 2017)

Foi importante perceber como receber feedbacks de pessoas foi importante para os alunos para reforçarem suas autopercepções das qualidades e forças que possuem. Além disso, a atividade possibilitou o exercício da empatia, que é um elemento fundamental para o desenvolvimento de um propósito de vida “além de si”.

PESQUISAS PÓS-WORKSHOP E RELATÓRIOS DE REFLEXÃO

Ao longo das intervenções foi solicitado aos alunos que escrevessem suas reflexões a respeito dos aprendizados com as atividades. No caso da FEI essa atividade constituiu as “provas” da eletiva, que são chamadas de P1 (prova parcial, realizada no meio do semestre) e P2 (prova final). Na FEA/USP, as pesquisas foram feitas após cada workshop (pesquisas 1, 2 e 3) e perguntou-se: (1) Quais foram os aprendizados com o workshop? E (2) O que o levou a ter estes aprendizados? No caso das pesquisas 2 e 3 foi incluída a pergunta sobre qual seria o propósito de vida temporário e o propósito de vida final.

O conteúdo destes materiais foi a base para os comentários dos alunos sobre as atividades, bem como para analisar os fatores facilitadores e dificultadores do desenvolvimento do propósito, que será discutido mais adiante nos objetivos específicos.

Foi interessante poder acompanhar o desenvolvimento das declarações de propósito de vida. Na FEA, a pesquisa inicial foi feita no começo do 2º semestre de 2017 tanto para a turma que participou das intervenções naquele semestre (após a pesquisa) quanto para a turma que

participou no semestre seguinte. No caso da FEI ambos responderam à pesquisa como a primeira atividade da eletiva.

PROPOSTA DE MÉTODO

A partir da análise do processo completo desenvolvido nas intervenções junto aos quatros grupos (FEA 2017, FEI 2017, FEA 2018 e FEI 2018), **percebe-se a importância de propiciar atividades que promovam cada um dos pilares extraídos da definição de propósito: (1) autoconhecimento, (2) empatia, (3) planejamento e (4) experimentação.** O autoconhecimento está relacionado à descoberta do que é “significativo para si”, a visão e o planejamento ligados a definir uma “intenção estável e generalizada”, a empatia é necessária para identificar interesses “além do eu” e a experimentação é importante para que seja possível “gerar consequências no mundo”.

Como foram encontrados poucos estudos que propusessem atividades voltadas ao desenvolvimento do propósito dos estudantes, foi necessário desenhar o método a partir da experiência profissional da pesquisadora.

Entre os estudos voltados à promoção do propósito dos estudantes, estão os de Dik et al. (2011) com alunos do 8º ano (13 anos), Pizzolato et al. (2011) com alunos do Ensino Médio e o de Cernik, Glasson, Howell e Mueller realizado nos anos 50 com alunos do 7º ao 9º ano, relatados por Koshy e Mariano (2011).

Entre as atividades propostas por Dik et al. (2011) estavam: entrevistas com os pais para estimular a conversa com seus filhos sobre valores e trabalho, jogo ordenação de cartas de valores para trazer mais clareza sobre valores pessoais e jogo da vila para estimular os alunos a refletirem sobre as ocupações (ideia de serviço). Percebe-se que as atividades estão bastante voltadas à identificação da carreira, mas também trabalham o pilar de autoconhecimento (valores) e empatia (funções sociais das ocupações). É interessante a proposta de envolver os pais, pois nessa fase, eles têm muita influência como modelos de atuação e podem oferecer oportunidades de experimentação de trabalhos para os jovens, como mostrou o estudo de Malin et al. (2013).

No estudo de Pizzolato et al. (2011), por sua vez, foram realizadas sete sessões com os alunos que envolviam: identificação do propósito dos adolescentes, discussão sobre como realizar este propósito, construção de uma linha do tempo com metas e pessoas que poderiam apoiá-los

nestas realizações e atividades voltadas para o desenvolvimento da percepção de controle dos estudantes, que também era foco da pesquisa. No entanto, as pesquisadoras não detalham o método para cada sessão (atividades, sequência etc.), sendo difícil partir dessa base para o desenho de um método de pesquisa. É possível perceber, entretanto, o foco no autoconhecimento (identificação do propósito) e planejamento (discussão de como realizar o propósito e desenho de linha do tempo). A rede pessoal também é trabalhada no método ao estimular que os jovens tenham consciência das pessoas que podem ajudá-los a realizar as metas definidas.

Já o estudo de Cernik, Glasson, Howell e Mueller comentado por Koshy e Mariano (2011) consistiu na implementação de um programa para os alunos de Ensino Médio de uma escola nos EUA com atividades antes de um congresso, durante e depois. Antes do congresso foi feita a coleta de dados sobre os projetos de vida dos jovens, durante o congresso (06 dias) eram propostas atividades para desenvolverem seus propósitos e após o congresso foi feito o acompanhamento por um ano com base em relatórios mensais sobre a realização dos objetivos definidos. No entanto, novamente não fica claro quais atividades eram realizadas no congresso para ajudar a desenvolver o propósito dos jovens. A única atividade que é mencionada é a redação da autobiografia (história de vida) quando os alunos desta escola estavam no 8º ano (antes desse programa realizado no Ensino Médio).

Dada a dificuldade de obter um método detalhado para o desenvolvimento do propósito dos alunos, foi necessário desenhar um método a partir da experiência profissional da pesquisadora como coach, consultora de desenvolvimento humano e professora de carreira, embasando-se na definição de propósito de Damon et al. (2003).

No final de 2018, quando as intervenções já haviam sido concluídas, foi lançado o livro de Malin (2018) chamado “*Teaching for Purpose*”, que relata algumas experiências de escolas nos EUA que se propuseram a estimular o desenvolvimento do propósito de seus alunos. E o interessante foi que em mais de um caso os pilares utilizados (ou fases) foram coerentes com o que se propôs nesta pesquisa.

Um dos projetos descritos por Malin (2018, pp. 170-172), voltado ao Ensino Médio, chama-se “*Project Wayfinder*”, criado por Patrick Cook-Deegan e Kelly Schmutte, na escola de design de Stanford, que usaram o *design thinking* como um processo para lidar com os problemas que os alunos identificaram nas escolas. O projeto é composto por três fases: (1) autoconsciência,

(2) conscientização do mundo além de si e (3) planejamento e ação sobre algo que queria fazer no mundo. O projeto dura de um semestre até um ano, dependendo do tempo que a escola destina. Estas fases são bastante semelhantes aos pilares da presente pesquisa: a autoconsciência está ligada ao pilar de autoconhecimento, a conscientização do mundo além de si ao pilar da empatia e o planejamento e ação ligado aos pilares de Planejamento e de Experimentação.

Foi apresentado também o projeto chamado “*Noble Impact*” desenvolvido por Chad Williamson e alguns colaboradores e oferecido como uma eletiva em algumas escolas (ensino fundamental e médio) na região de Arkansas, nos Estados Unidos (Malin, 2018, pp. 164-165). Este projeto é construído a partir de quatro unidades: (1) identidade (exploração de valores e compartilhamento de histórias de vida), (2) desenvolvimento de habilidades empreendedoras (identificação de problema na escola ou comunidade e definição de um plano coletivo para resolvê-lo), (3) pesquisa e interação com organizações que refletem seus propósitos e (4) proposta de um plano de ação de um produto ou serviço que ajude ao mundo.

É válido destacar que na unidade de identidade os alunos precisam fazer um “pitch” (apresentação rápida e direta ao ponto) de suas histórias de vida, exercício muito similar ao que foi proposto na eletiva da FEI na presente pesquisa.

Percebe-se que no “*Noble Impact*” o autoconhecimento (unidade voltada à identidade), a empatia (ouvir histórias dos colegas, identificação de problema social, proposta de algo voltado ao mundo), o planejamento (tanto para propor plano de ação para o problema social quanto para traçar o plano para seus produtos/serviços) e a experimentação (interação com empresas relacionadas a seus propósitos) estão presentes. Há também um foco no desenvolvimento de habilidades empreendedoras, que é um aspecto adicional e pode ser bastante útil para que os alunos se sintam capazes de colocar em prática seus propósitos, além da questão do trabalho coletivo com os colegas. Estes aspectos podem ser estudados e incluídos no método futuramente.

Assim, apesar de não se ter tido acesso a estas referências no momento de planejamento e realização das intervenções, percebe-se que há coerência e alinhamento entre as propostas, o que reforça que o desenho proposto nesta pesquisa é adequado para o desenvolvimento do propósito dos estudantes.

Entende-se que as atividades de autoconhecimento promovidas nas intervenções do presente estudo ajudaram os alunos a ganhar consciência de quem são em termos de história, forças,

pontos de desenvolvimento, valores e da rede de apoio que possuem. A história de vida foi a atividade que pareceu oferecer a maior contribuição para a compreensão de quem eles eram e foi importante para a identificação dos “*sparks*” (interesses, paixões, aptidões) que Benson (2008) destaca em seu estudo.

As atividades voltadas ao outro e ao desenvolvimento da empatia foram importantes para que os alunos revisassem sua postura de julgamento e percebessem que cada pessoa tem uma história e vive seus desafios. Um destaque nesse sentido foi a apresentação das histórias de vida e a atividade do feedback oculto, em que os alunos puderam ter acesso a quem eram seus colegas de forma mais aberta e profunda. No entanto, acredita-se que poderiam ser incluídas atividades que despertassem a empatia dos alunos para pessoas além de seus colegas (pessoas de outras idades e contextos sociais).

Quanto às atividades de visão e planejamento, fazer atividades que os apoiasse a identificar os passos futuros que querem dar foram importantes. O obituário foi uma atividade de grande impacto na visão dos alunos, pois eles se deram conta do que realmente importa para eles deixar como legado. Isso trouxe foco e priorização, o que pareceu trazer calma para eles.

E a atividade de experimentação realizada (o MVP) fez muita diferença para os alunos saírem do campo das ideias e irem para a prática, verificar se suas intenções eram factíveis. Eles puderam confirmar ou modificar suas intenções futuras, reduzindo a chance de serem apenas “sonhadores” como Damon (2008) propôs como categoria dos jovens que têm grandes intenções, mas não fazem nada prático ou realista para realizá-las no mundo.

Acredita-se ser necessário criar mais oportunidades de experimentação, mas isso também requer tempo, que era bastante escasso na intervenção realizada.

Entende-se que o método proposto foi adequado para a finalidade de promover o desenvolvimento do propósito de vida dos estudantes. Combinado com os fatores influenciadores discutidos no objetivo específico 5, podem apoiar os jovens nesse processo de identificação e amadurecimento de seus propósitos.

4.2.4 Objetivo específico 4 - Comparar o grau de senso de propósito antes e após as intervenções

Para atender a este objetivo foi realizado um experimento com os alunos da FEA/USP. Não foi possível fazer este experimento na FEI, por não se ter condição de sortear quem participaria e

quem não participaria da eletiva. Como na FEA o experimento foi realizado de forma separada do calendário de aulas (foi uma oferta adicional para os alunos que se interessassem), isso foi viável.

É interessante notar que dos 75 alunos que responderam à pesquisa nas turmas A e B, praticamente metade demonstrou interesse pelos Workshops de Propósito (37 demonstraram interesse e 38 não se interessaram). Dos 37 alunos que afirmaram querer participar dos workshops, 19 alunos eram da turma A, 17 alunos da turma B e 01 aluna da turma C (foi convidada por ser do 4º semestre). Dado que se exigiu o compromisso de presença nas três datas e que o período era relativamente extenso (das 11:30h às 16:30h), entendeu-se que o interesse dos alunos foi significativo.

O resumo do perfil dos alunos interessados e dos não interessados pelos workshops pode ser visualizado no quadro a seguir, que segmenta os alunos interessados entre o grupo experimental (participaram dos workshops no 2º semestre de 2017) e o grupo de controle (interessados, mas que não participaram dos workshops no 2º semestre de 2017).

Quadro 18 – Perfil dos grupos de alunos da FEA/USP

	Não interessados	Interessados	Interessados que realizaram os workshops (Grupo do Experimento)	Interessados que não realizaram os workshops (Grupo de Controle)
Número	38 alunos	37 alunos	18 alunos	19 alunos
Sexo				
Feminino	10	20	09	11
Masculino	28	17	09	08
Média Global	7,4	7,5	7,5	7,5
Idade	20 anos	21 anos	21 anos	21 anos
Fez/faz outra faculdade	18%	41%	44%	37%
Participação em entidades	61%	76%	72%	79%
Voluntariado (já fez)	55%	70%	78%	63%

Fonte: Autoria própria a partir dos dados da pesquisa.

Para os cruzamentos com as variáveis categóricas (com e sem interesse nos workshops), foram feitas análises com cada uma das variáveis de interesse com a utilização do teste chi quadrado (tabelas de contingência).

Foram encontradas associações significativas com o interesse no workshop para as seguintes variáveis:

- **Sexo ($\chi^2 = 0,019 < 5\%$): mulheres manifestam mais interesse nos workshops em comparação aos homens**
- **Se a pessoa fez/faz outro curso ($\chi^2 = 0,045 < 5\%$): quem iniciou ou concluiu outro curso antes da FEA manifesta mais interesse em comparação a quem não iniciou ou concluiu outro curso anteriormente**

Pode-se supor que as mulheres demonstrem mais interesse em discutir assuntos relativos a autoconhecimento, pois talvez haja maior abertura social para este tipo de conteúdo nos grupos femininos do que masculinos. Isso foi trazido por alguns alunos (e alunas) que participaram dos grupos focais realizados na pesquisa. Um exemplo é a fala abaixo:

Eu comentei (sobre os workshops) com alguns deles (**amigos homens**) e eles disseram assim ‘ai, que bacana’. **Não queriam saber muito sobre**. Percebi que não tinha essa intenção. (Aluno B1 – FEA 2017 – Grupo Focal)

Quando você fala: ‘você vai aprender a lidar com você mesmo’. O cara: ‘isso é matéria de menina’. (Aluna A31 - FEI 2018 – Grupo Focal)

Quanto ao segundo aspecto, é possível que pessoas que já fizeram outro curso tenham mais estímulo para “acertar” dessa vez, pois devem saber o impacto de ter que fazer uma nova mudança acadêmica:

Daqui a pouco ia trocar de curso de novo (rs) e não ia sair desse ciclo. Eu virei e falei assim: ‘essa é uma oportunidade de eu dar uma pausa e, tá, vamos validar mais aquilo que eu quero’. (Aluno B1 – FEA 2017 – Grupo Focal)

Para o experimento feita a comparação entre alunos interessados que participaram dos workshops no 2º semestre de 2017 (Grupo do Experimento) e alunos interessados que não participaram dos workshops naquele semestre (Grupo de Controle). O Grupo de Controle participou posteriormente dos workshops, no 1º semestre de 2018, quando a pesquisa relacionada ao experimento já havia sido concluída.

A comparação foi feita somente entre os alunos que demonstraram interesse pelos workshops (intervenções). Isso foi necessário, pois é bastante possível que os alunos que disseram querer participar dos workshops tivessem um perfil diferente dos alunos que não demonstraram

interesse (talvez pessoas mais interessadas em autodesenvolvimento). Sendo assim, se os alunos interessados que participaram do workshop aumentassem seu score na escala de propósito ao final do semestre, mas os alunos interessados que não participaram também aumentassem seu score, não se poderia dizer que esse aumento tivesse sido proveniente da participação no Workshop.

O que foi comparado entre os dois grupos foram as médias da subescala relativa à identificação do propósito (afirmações sobre já ter encontrado o propósito de vida). A escala de senso de propósito utilizada (*COA Purpose Scale*) era composta de dois construtos: 1. Identificação do Propósito, referente a quanto a pessoa acredita ter encontrado seu propósito (chamada de *Found* nesta pesquisa) e 2. Busca pelo Propósito, que diz respeito a quanto a pessoa se percebe buscando seu propósito (denominada *Seeking*).

O resultado da média de todos os itens da escala de *Found* na pesquisa inicial foi chamado de *Found1* e o resultado da média destes mesmos itens na pesquisa final foi chamado de *Found2*. Assim, foi empregada a técnica estatística chama de Análise de Covariâncias (ANCOVA), que é adequada para o caso de existirem medidas anteriores e posteriores ao tratamento.

Os resultados das médias podem ser visualizados na Tabela 2:

Tabela 2 – Médias para Identificação do Senso de Propósito para os grupos

	Found1 (média)	Found2 (média)	Diferença de médias (Found 2- Found1)
Grupo do Experimento	4,52	5,53	1,01
Grupo de Controle	3,94	4,01	0,07

Fonte: Autoria própria a partir dos dados da pesquisa.

Percebe-se que a média dos participantes dos workshops aumentou 1,01 ponto (em uma escala de 1 até 7 pontos) enquanto os alunos do grupo de controle permaneceram praticamente com a mesma média do início do semestre (aumento de 0,07).

Neste resultado foi excluído o aluno do grupo do experimento que participou somente do workshop 1, por não se considerar que ele teve as mesmas condições dos demais participantes. A aluna que participou somente dos workshops 1 e 2 foi mantida, pois o workshop 3 foi uma consolidação do trabalho do grupo, de forma que se entendeu que grande parte do processo foi vivenciada pela participante.

No caso do grupo de controle apenas uma pessoa foi excluída, pois ela não respondeu ao questionário final.

Foram feitos testes para avaliar as premissas da ANCOVA: (1) ausência de outliers, (2) homogeneidade da variância nos grupos, (3) distribuição normal da variável dependente nos grupos, (4) independência dos erros, (5) linearidade da relação entre a covariável e a variável dependente e (6) homogeneidade dos coeficientes lineares.

No caso da variável “Found”, verificou-se que todas as premissas foram atendidas, com exceção da homogeneidade dos coeficientes lineares. Isso pode ser explicado pelo fato de os grupos de tratamento e de controle terem sido, de fato, submetido a condições diferentes e isso ter gerado uma atitude diferente entre eles. Isso não foi considerado crítico a ponto de invalidar o experimento uma vez que a interação acontece na parte superior das retas de cada grupo, de forma que os pontos não se misturam (a reta do grupo de tratamento fica sempre acima da reta do grupo de controle). Isso pode ser visto na figura a seguir:

Figura 8 – Médias da subescala de Identificação de Propósito (tratamento x controle)

Fonte: Autoria própria a partir dos dados da pesquisa.

A partir desse resultado, pode-se afirmar que **os alunos que participaram dos workshops aumentaram a sua média de identificação de propósito em relação aos alunos que se interessaram, mas não participaram dos workshops.**

Assim como nas pesquisas desenvolvidas por Bundick (2011), Dik et al. (2011) e Pizzolatto et al. (2011), uma intervenção pontual para promoção do propósito de vida já pode gerar resultados significativos para os participantes.

Foi interessante perceber que para três alunos do Grupo Experimental, a média do “*Found*” caiu após as intervenções e para uma aluna a média ficou exatamente a mesma. A pesquisadora fez uma entrevista com a aluna que manteve o seu resultado e comentou esse fato com ela. A explicação da aluna revela que a percepção qualitativa precisa ser levada em consideração para avaliar os resultados:

Eu acho que, tipo, o workshop mudou muito para mim. **Eu consegui abrir muito mais a minha cabeça. Mas eu acho que foi o ‘start’.** Então, pós workshop eu ter feito a pesquisa, de novo, foi tipo ‘ah, eu ainda não sei o que eu quero, ainda não sei o que eu vou fazer, tô meio na dúvida, mas tenho outras coisas abertas já, que eu tenho caminho a ser seguido. Não decidi se vou seguir ele’. Eu acho que depois desse tempo que eu acabei tipo, ‘nossa, verdade, é isso mesmo’. **Ele abriu portas, mas isso não significa que eu entrei nas portas. Então, acho que deve ter sido isso. Não sei, ... estou caminhando, mas ainda não cheguei.** (Aluna B3 – FEA 2017 – Conversa pontual)

Pode-se entender que a aluna percebeu uma evolução qualitativa (“o workshop mudou muito para mim. Eu consegui abrir muito mais a minha cabeça.”), mas não acredita que conseguiu chegar a definir um propósito (“ah, eu ainda não sei o que eu quero, ainda não sei o que eu vou fazer”). Ela avançou (“tenho outras coisas abertas já, que eu tenho caminho a ser seguido”), mas não concluiu esta etapa. Sendo assim, a média na escala não mudou - ela continua não tendo definido um propósito de vida -, mas ela evoluiu em direção ao que quer.

No reencontro com os alunos da FEA, foi possível discutir esse resultado com o grupo. A fala de um dos participantes - que foi um dos três que apresentou uma média menor após o workshop - reforça a necessidade de considerar o aspecto qualitativo nos resultados:

A primeira nota que a gente deu, a gente não tem o parâmetro do que é discordar e do que é concordar. Você ‘acha’. Então qualquer coisa que você vai dar depois da primeira nota, o parâmetro é a primeira. **Então, por exemplo, hoje eu tenho noção que o que eu achava que eu sabia, na verdade não é naaada.** (rs) (Aluno B5 – FEA 2017 – Grupo Focal)

Ao analisar a fala do aluno, percebe-se que a primeira avaliação dele na escala de propósito foi feita de uma forma diferente da segunda avaliação. Quando respondeu pela primeira vez, ele achava que sabia mais sobre o propósito dele do que de fato sabia (percebeu o quanto faltava se conhecer quando participou das intervenções). Sendo assim, a primeira resposta teve um viés mais positivo (foi mais alta).

O aluno B1 também trouxe essa percepção:

Eu tinha uma certa concepção lá no começo ‘Meu Deus, eu tinha uma baita certeza’ e depois eu até passei a ter mais certeza, só que eu virei e tipo assim, **“meu, isso é muito maior do que imaginava” (rs), tipo, o propósito é muito mais amplo do que eu imaginava.** (Aluno B1 - FEA 2017 – Grupo Focal)

É como se no momento inicial em que responderam à pesquisa, a dimensão do que eles imaginavam sobre a nota máxima (a nota 7, em uma escala de 1 até 7) fosse mais limitada do que no momento final da pesquisa. Então, se na pesquisa inicial eles dessem uma nota 6, seria como perceber que identificaram quase tudo o que eles imaginaram ser possível sobre seus propósitos. No entanto, com o tempo e as experiências vividas, eles perceberam que a referência do 7 (nota máxima) incluía saber muito mais coisas sobre si. Logo, eles até acreditam que sua percepção aumentou (seria maior do que o “6” que se deram na primeira pesquisa), mas é como se a escala ganhasse uma nova dimensão. Mesmo que eles se atribuam a nota 6 novamente, esta mesma nota quantitativa, pode representar um avanço em termos qualitativos.

Essa mudança de percepção da escala foi comentada por uma aluna:

Lendo os materiais do começo do curso e da sua duração percebi que, **no mínimo, as minhas ‘medidas’ mudaram.** Isso no sentido de que eu olhei para certas notas que dei e hoje eu tive um olhar de ‘nossa, mas as coisas não são bem assim’, . . . eu tava vendo principalmente a grade de notas . . . por ter vivido mais coisas, por ter passado por mais experiências, eu olhei para algumas notas que eu atribuí e fiquei pensando: ‘nossa, mas . . . É bem assim mesmo?’ (Aluna B15 - FEA 2017 – Grupo Focal)

Percebe-se, que a participação nas intervenções trouxe melhorias quanto à percepção de encontrar o propósito de vida tanto do ponto de vista quantitativo quanto qualitativo. Mesmo em casos em que não houve aumento quantitativo (ou até que houve redução no *score*), quando se escuta a percepção dos alunos, percebe-se que eles se dão conta de que evoluíram. Há casos em que o aluno não chega ao ponto de definir um propósito durante as intervenções (não formula uma frase declarando qual é a contribuição que quer fazer no mundo, para quem e de que forma exatamente), mas ele evolui nessa direção ao ampliar o seu nível de autoconhecimento.

Na pesquisa do tipo *survey* aplicada no final do semestre com os alunos foi feita a seguinte pergunta: “Este semestre você acredita ter mudado algo em relação ao seu Propósito de Vida? Exemplos: mais clareza do que quer para a sua vida/carreira, mudança de rumo. Se sim, poderia me contar o que aconteceu para gerar esta mudança?”. Dos 18 participantes dos workshops no

2º semestre de 2017 (sendo que apenas 17 realizaram os três encontros), 17 responderam que a participação nos workshops foi um fator de mudança.

Tabela 3 - Categorias de Mudanças no semestre

Categorias	Total	Grupo Experimental (18 alunos)	Grupo de Controle (19 alunos)	Grupo sem Interesse nos Workshops (38 alunos)
Workshops (vários fatores relacionados)	17	17	-	-
Não houve mudança	15	-	5	10
Sem resposta	2	-	-	2
Processos seletivos	5	2	1	2
Começar a trabalhar	4	1	1	2
Categorias	Total	Grupo Experimental (18 alunos)	Grupo de Controle (19 alunos)	Grupo sem Interesse nos Workshops (38 alunos)
Mais clareza da área que quer trabalhar	4	-	-	4
Mudança de interesse de emprego	4	-	3	1
Maior autoconhecimento	4	-	2	2
Muita demanda (faculdade)/stress	4	-	2	2
Mais certeza de seu propósito	3	-	-	3
Entidades (liderança/descobertas)	3	1	2	-
Piorou	3	-	2	1
Cuidar da saúde (depressão/ansiedade)	2	-	2	-
Mais cético/descrença em propósito	2	-	-	2
Pensou mais sobre propósito	2	-	-	2
Mais clareza do propósito/em geral	2	-	-	2
Decisão de fazer intercâmbio	2	-	2	-
Começou a namorar	2	-	-	2

Fonte: Autoria própria a partir dos dados da pesquisa.

Alguns exemplos de resposta para esta pergunta foram:

Sim, acredito que a participação do workshop foi o que mais causou a mudança. Passei a refletir mais sobre mim e meu propósito, podendo analisar características minhas, gostos e o que

valorizo mais na vida e carreira. Acredito agora ter uma base melhor para visar o rumo em algo que eu tenha potencial e me agrade. (Aluna B8 – FEA 2017)

Com certeza! A partir dos Workshops de Propósito de Vida, em especial, o feedback aos MVPs, pude entender como minha história de vida e meus valores se unem para **formar meu propósito e como consegui relacioná-lo à carreira**. (Aluno B11 – FEA 2017)

Percebe-se que não é apenas ter participado dos workshops que os fez perceber uma mudança, mas a consciência do que exatamente aconteceu nos workshops (maior reflexão, autoconhecimento, relação com a carreira) que gerou a mudança.

Vale destacar que 15 alunos disseram não terem mudado nada em relação ao propósito naquele período, 3 alunos afirmaram ter tido uma piora nessa questão e 2 pessoas manifestaram maior ceticismo ou descrença na questão de propósito. Nenhum destes alunos participou dos workshops (são do grupo de controle e dos alunos sem interesse nos workshops). Ou seja, algumas pessoas que não tiveram acesso às intervenções chegaram a piorar sua percepção quanto a questões relativas a seus propósitos.

A participação nas intervenções aumentou a percepção do propósito (tanto do ponto de vista quantitativo quanto qualitativo) e talvez possa ter impedido que piorasse, como foi o caso dos alunos citados.

Com o tempo e as vivências é possível ainda que os alunos que participaram dos workshops amadureçam algumas reflexões ali iniciadas. No grupo focal promovido com alunos da turma da FEA 2017, nove meses depois da última intervenção, a fala de uma aluna contribuiu nesse sentido:

O que eu acho muito bonito também é que é . . . muita coisa mudou também. Muito do que eu pensava antes, eu não penso igual, mas **eu acho bonito o fato de que eu só não penso igual porque houve o estímulo de eu pensá-las uma primeira vez, entendeu?** Então se não fosse o seu workshop talvez eu nunca tenha pensado nessas coisas. (Aluna B9 - FEA 2017 – Grupo Focal)

É interessante perceber que as intervenções criaram um espaço de reflexão para os alunos, em que algumas ideias e percepções emergiram, mas não necessariamente foram concluídas nesse momento. Sendo assim, supõe-se que o processo de desenvolvimento irá evoluir após as intervenções (e a partir delas).

4.2.5 Objetivo específico 5 - Identificar os fatores influenciadores – tanto os facilitadores quanto os dificultadores - no desenvolvimento do propósito dos estudantes durante as intervenções

Durante as intervenções realizadas na FEI e na FEA/USP, foram coletados dados por meio da observação (da pesquisadora e das observadoras da equipe de pesquisa), de áudios das gravações dos workshops/aulas e dos materiais produzidos pelos participantes. Foram identificados 23 fatores facilitadores e 16 fatores dificultadores do processo de desenvolvimento do propósito. Estes fatores foram agrupados em cinco categorias (participantes, professor, processo, atividades e estrutura).

Foram diversas as fontes de dados resultantes da coleta. Entre elas encontram-se: questionário sobre propósito de vida (início e final do semestre), relatórios de reflexão dos alunos da FEI, pesquisas pós workshop dos alunos da FEA/USP, relatos das intervenções (produzido pela pesquisadora a partir da observação e dos áudios das gravações), relatos dos grupos focais, MVP da pesquisadora, mensagens trocadas com os alunos por e-mail e mensagens e áudios de *whatsapp*.

Estas fontes foram reunidas em um único documento, que tinha 420 páginas. Havia materiais escritos à mão anexados ao material, que não tinham a mesma formatação do restante, mas o número de páginas é somente para dar uma referência da quantidade de informação disponível para análise.

Cada um dos documentos foi avaliado, em busca de aspectos que poderiam indicar fatores facilitadores ou dificultadores do desenvolvimento do propósito de vida dos estudantes. Estes fatores foram posteriormente agrupados por temas comuns. Foram identificados aspectos relacionados aos participantes (os estudantes), ao professor (quem conduz as atividades), ao processo (como acontecem as atividades), às atividades (exercícios realizados) e à estrutura (aspectos mais amplos, estruturais).

A seguir, podem ser observados os principais fatores facilitadores identificados na pesquisa. Posteriormente serão apresentados os fatores dificultadores. Ao final, ambos os fatores – facilitadores e dificultadores - foram consolidados de forma a compreender de forma integrada os fatores influenciadores do desenvolvimento do propósito de vida.

Fatores Facilitadores

O quadro a seguir reúne os Fatores Facilitadores identificados ao longo da pesquisa:

Quadro 19 – Fatores Facilitadores

Participantes	Professor	Processo	Atividades	Estrutura
1. Participação voluntária 2. Sexo feminino 3. Histórico de mudanças	4. Participação horizontal 5. Admiração 6. Diversidade de professores 7. Direcionamento	8. Momento dedicado à reflexão 9. Intervalo entre os encontros 10. Clima de confiança 11. Variação do ritmo: dinamismo x pausas 12. Organização do espaço em roda 13. Desenvolvimento em grupo 14. Momentos individuais	15. Atividades de reflexão 16. Atividades de experimentação 17. Atividades de troca com colegas 18. Envolvimento da rede pessoal 19. Uso de ferramentas de negócios para autoconhecimento	20. Momento de escolha do estágio 21. Número reduzido de participantes 22. Possibilitar alimentação 23. Canais de comunicação adicionais à aula

Fonte: Autoria própria.

De forma resumida, os fatores facilitadores são:

Participantes

1. Participação voluntária

Os alunos foram convidados a participar do processo de desenvolvimento de seus propósitos de vida, seja no caso da eletiva na FEI (os alunos votam na eletiva que têm maior interesse) ou dos workshops na FEA (convite para participarem das atividades, que aconteceriam fora dos momentos de aula). Houve apenas alguns poucos alunos da FEI em 2017 (não é possível saber o número exato) que tiveram que cursar a eletiva de coaching (não foi a primeira escolha deles), pois a outra eletiva já não comportava mais alunos. Na FEI em 2018 todos os alunos escolheram a eletiva de Coaching.

2. Sexo feminino

As mulheres demonstraram maior interesse por desenvolver o propósito de vida do que os homens. No caso dos alunos pesquisados na FEA, das 30 mulheres pesquisadas, 20 manifestaram interesse pelos workshops (67%). Já entre os homens, dos 45 homens pesquisados, apenas 17 quiseram participar dos workshops (38%). Essa diferença foi estatisticamente significativa.

3. Histórico de mudanças

Houve uma diferença estatisticamente significativa entre os grupos de alunos da FEA interessados e não interessados nos workshops. Entre os interessados, 41% tinham iniciado ou concluído outro curso antes de Administração. Já entre os alunos que não demonstraram interesse nos workshops, apenas 18% dos alunos tinham iniciado ou concluído outro curso antes de Administração. As falas de alguns participantes indicaram que fazer escolhas erradas gera sofrimento e ter a oportunidade de refletir sobre o que de fato querem para suas vidas é visto como uma possibilidade de reduzir sofrimentos futuros. Sendo assim, as pessoas que têm um histórico de mudanças - não apenas de curso, mas foi percebido que outras mudanças como de cidade e de escola também influenciam – tendem a ter mais abertura para participar do processo de desenvolvimento de propósito.

Professor

4. Participação horizontal

Estabelecer uma postura mais igualitária entre professor e alunos facilita a proximidade. Isso foi feito na medida em que a professora/facilitadora realizou as atividades com eles (mostrou o seu próprio exercício como exemplo) e sentou-se na roda junto com eles ao invés de se posicionar no palanque na frente da sala de aula.

5. Admiração

O professor/facilitador ser admirado pelos alunos/participantes facilita a abertura para o processo. A admiração pode ser tanto pelo aspecto profissional quanto pessoal. O fato de os alunos conhecerem o professor antes da intervenção (ter tido aulas de outras disciplinas com ele, por exemplo), pode ajudar na admiração. Perceber a dedicação do professor para as aulas também contribui para a admiração. O fato de o professor admitir quando comete algum erro (assumir a imperfeição e vulnerabilidade) também favorece a admiração.

6. Diversidade de Professores

Ter mais de um professor atuando no processo de desenvolvimento dos alunos é positivo, pois cada um contribui de uma forma diferente para o crescimento deles e gera pontos de identificação distintos. Por exemplo, quando a professora que fez o papel de observadora nas aulas da FEI 2018 contou a sua história de vida, muitos alunos que tinham uma história semelhante se identificaram e passaram a se espelhar nela para o futuro.

7. Direcionamento

O professor deve direcionar o processo e servir como orientador dos alunos. Além disso, ter um método, com uma sequência estruturada de atividades, uma lógica de desenvolvimento, facilita o processo. Apresentar ferramentas direcionadas, com perguntas a serem respondidas, ajuda os alunos a terem uma estrutura para direcionar suas reflexões. Além disso, o envio de mensagens para os alunos com a orientação escrita das atividades a serem desenvolvidas entre as aulas os ajuda a ter um lembrete do que devem fazer. Dada a rotina intensa, com trabalhos de diversas disciplinas, atividades do estágio/trabalho e atividades pessoais, esses lembretes ajudam a ter um direcionamento do que precisam fazer até o próximo encontro.

Processo

8. Momento dedicado à reflexão

Estabelecer momentos focados no processo de desenvolvimento com dia, horário e sala definidos é positivo para os alunos. Estes momentos, que podem ser aulas, workshops ou qualquer configuração que permita um conjunto de espaços de desenvolvimento, permitem que os alunos se preparem, façam as atividades, reflitam sobre elas e tragam seus pontos para discussão.

9. Intervalo entre os encontros

Definir intervalos entre os encontros é necessário para que absorvam os conteúdos e emoções experimentados em cada encontro e vivenciem a sua rotina por um período com estes novos aprendizados. As aulas, por exemplo, tiveram um intervalo de uma semana entre elas (em algumas ocasiões, quando havia feriados, os intervalos foram de duas semanas). Já os workshops tiveram um intervalo de um mês entre eles. Esse espaço permite gerar reflexões a partir do encontro dos aprendizados que tiveram com a vida deles no dia a dia.

10. Clima de confiança

Criar um clima de confiança, em que haja espaço para as emoções (poder chorar, compartilhar sentimentos), onde seja possível se colocar para o grupo sem receber atitudes de julgamento e sem pressão para fazer as atividades (liberdade para decidir participar), favorece a abertura e permite que as pessoas compartilhem pontos mais íntimos, aprofundando as reflexões do grupo.

11. Variação do ritmo: dinamismo x pausas

É importante variar o ritmo durante as atividades. Há necessidade de momentos mais dinâmicos, que demandem movimentação dos alunos na sala, mudança de posição das carteiras, atividades de interação em pequenos grupos ou duplas. No entanto, há necessidade também de momentos de pausa e silêncio, para que eles possam acomodar as reflexões e emoções vividas nas atividades.

12. Organização do espaço em roda

A roda permite que todos se olhem, favorecendo a conexão entre eles. Especialmente quando alguém traz um ponto de dificuldade, que gera emoção, poder ver a expressão da pessoa que se coloca ajuda a ter empatia e a acolhê-la. Seria diferente se todos estivessem enfileirados, vendo apenas as costas dos colegas, como acontece no modelo tradicional de sala de aula. Além disso, estar em roda ajuda na concentração dos alunos no tema da aula, reduzindo conversas paralelas que dividem a atenção.

13. Desenvolvimento em grupo

Estar em grupo traz muitos aspectos positivos para o desenvolvimento dos alunos. Estar junto com outros colegas permite que observem a experiência de outras pessoas, enriquecendo sua vivência e favorecendo que se enxerguem na semelhança ou diferença com o outro.

14. Momentos individuais

Estabelecer alguns momentos individuais com os alunos ajuda a entender situações mais particulares, que eles têm receio de expor ao grupo todo. É válido para acompanhar o desenvolvimento de cada um e saber se há algum obstáculo ao processo.

Atividades**15. Atividades de reflexão**

As atividades de reflexão são um meio importante para acessar o autoconhecimento e definir o propósito de vida. Destaques para a história de vida, o exercício de entender luz e sombra de cada aspecto da personalidade, a meditação com obituário e a apresentação com feedback oculto. No caso da FEI, o diário de reflexão escrito por cada um dos alunos os ajudou a consolidar as reflexões ao longo do processo de desenvolvimento.

16. Atividades de experimentação

A reflexão deve ser acompanhada de atividades de experimentação, para que os alunos possam testar na prática o que imaginam para seus propósitos de vida. Isso permite aproximar suas idealizações e sonhos da realidade e fazer os ajustes necessários. A principal atividade de experimentação proposta nas intervenções foi o MVP (teste de algum aspecto relacionado ao propósito que eles definiram).

17. Atividades de troca com colegas

As atividades que propiciam troca com os colegas permitem que eles recebam feedbacks, o que os ajuda no reconhecimento de suas qualidades e no empoderamento. Além disso, os estimula a ouvir o outro, desenvolver percepção sobre as pessoas e os faz praticar ajudar pessoas “além de si”, aspecto importante para se ter um propósito de vida. Exemplos de atividades de troca com colegas: compartilhar histórias de vida (em pequenos grupos e no grupo geral), post-its com feedback após história de vida, post-its com feedback para matriz SWOT, coaching e feedback oculto.

18. Envolvimento da rede pessoal

Conhecer a percepção sobre eles das pessoas que admiram – pais, familiares, amigos fora da faculdade, pessoas do trabalho - ajuda a se conhecerem, sentirem-se amados, ganharem confiança e perceberem mudanças que precisam fazer. Entre as atividades que demandaram o envolvimento da rede pessoal estão a pesquisa sobre propósito de vida e as cartinhas com feedback.

19. Uso de ferramentas de negócios para autoconhecimento

Utilizar ferramentas de negócio adaptadas ao autodesenvolvimento gera identificação por eles serem administradores. Esse foi o caso da SWOT pessoal (modelo de identificação de pontos fortes, fracos, oportunidades e ameaças), do Business Model You (definição de um modelo de negócio para entender como eles geram valor no mundo), do PM Canvas (modelo de planejamento de projetos, usada para desenharem o MVP do propósito de vida) e do MVP (protótipo para testarem as intenções futuras deles).

Estrutura

20. Momento de escolha do estágio

Parece haver diferentes níveis de abertura para o autodesenvolvimento de acordo com o momento do curso em que os alunos se encontram. O momento de escolha do estágio parece impulsionar a busca pelo autoconhecimento e a reflexão.

Número reduzido de participantes

O número reduzido de participantes (por volta de 15 pessoas) permite que eles tenham espaço para se colocar no grupo (em uma mesma aula, há espaço para cada aluno falar o que pensa). Além disso, permite maior proximidade, pois manifestar a opinião para um grupo pequeno pode ser mais fácil do que para um grupo de 30 ou 50 alunos (número de alunos em uma turma na FEI e na FEA, respectivamente).

21. Possibilitar alimentação

Garantir que os alunos possam se alimentar antes ou mesmo durante as intervenções é importante para que eles possam estar focados e presentes. Pode parecer um detalhe, mas eles demonstraram atribuir grande valor para a questão da alimentação.

22. Canais de comunicação adicionais à aula

A possibilidade de uso de canais de comunicação além da aula em si, tais como *whatsapp* (principalmente), *messenger* do *facebook* e e-mail, aproxima os alunos do professor. O uso do *whatsapp* merece um destaque pela velocidade de resposta que ele permite, além da possibilidade de gravar áudios (é possível exprimir emoções pela fala e voz) e formar um grupo com todos da turma. Há ainda um aspecto sutil, mas relevante: para que se troquem mensagens pelo *whatsapp*, é necessário que o professor disponibilize o seu número de celular, o que representa um voto de confiança nos alunos, no sentido de fazerem uso adequado deste canal (não ligar no final de semana ou em horários inadequados).

A seguir, cada um dos fatores facilitadores será detalhado e suportado por evidências que emergiram na pesquisa.

Participantes

1. Participação voluntária

O fato de a participação nas intervenções ter sido voluntária contribuiu para que os alunos que escolheram participar do processo estivessem bastante abertos ao processo de desenvolvimento.

Algumas frases escritas pelos alunos revelam a motivação e interesse deles em participar da eletiva e dos workshops:

Finalmente havia chegado o grande dia! Nosso primeiro encontro com a prô Carol Shinoda, e **sua eletiva tão esperada e desejada por mim** rsrs. Desde quando votei nessa matéria, antes mesmo de saber o que exatamente trabalharíamos nas aulas, **eu sabia que era disso que eu precisava nesse momento da minha vida**, e que seria algo que transformaria de certa forma meus dias. (Aluna A21 - FEI 2018)

Fiquei muito empolgada ao responder o questionário, pude confirmar que a disciplina trataria de temas relevantes e de meu total interesse. (A31 - FEI 2018)

(O que ajudou nos aprendizados?) Participação positiva do grupo, energia positiva da "facilitadora" Carol, **meu interesse no tema**, profundidade do conteúdo abordado . . . **disposição minha em lidar com ferramentas desconhecidas.** (Aluno B11 - FEA 2017)

Algumas expressões como “eletiva tão esperada e desejada por mim”, “temas relevantes e do meu total interesse” e “meu interesse no tema” indicam a vontade dos alunos de participar. Essa abertura para vivenciar o processo de desenvolvimento pareceu facilitar a efetiva vivência dos alunos na eletiva e nos workshops.

No caso da FEI, os alunos das turmas de 2017 e de 2018 disseram em mais de uma ocasião que a eletiva era a única matéria que eles tinham vontade de ir e que procuravam nunca faltar.

Foi a primeira aula que falei de coaching (aula de Business Model You), e **me senti triste por isso** . . . em contrapartida, as outras aulas, se pudesse, faltaria todas! (Aluna A18 – FEI 2018 – P1)

Quando questionados sobre como seria se a participação fosse obrigatória durante o reencontro com os alunos eles comentaram que não acreditam que funcionaria:

Acho que o nível de engajamento ia ser menor. **Quando a gente vai voluntário, a gente tá querendo entender o que é propósito de vida, participar das atividades...** quando é meio obrigatório, a gente tem que fazer, não importa o quê. Às vezes você nem tá tão interessado, você já tem uma certeza do que vai fazer, então pra ela não faz diferença. (Aluna B4 – FEA 2017 – Grupo Focal)

Eu acho que tudo que é obrigatório, tipo, é uma coisa que você tem que se expor até, e tem que se entregar. **E se for obrigatório, eu acho que as pessoas podem ficar meio, meio com raiva de**

serem obrigadas a se exporem, de entrarem em contato com esses assuntos, sabe? (Aluna B2 – FEA 2017 – Grupo Focal)

(Se fosse uma matéria obrigatória) **A gente ia ficar mais resistente**. ‘Ah, vocês vão ter que escrever sua história de vida. Você fala: hã?’ (Aluna A1 - FEI 2017 - Grupo Focal)

Igual terapia: se você vai na terapia e você não quiser falar da sua vida, você vai fazer o que lá? (Aluna B22 - FEA 2018 - Grupo Focal)

Eu sinto que o workshop depende muito de você estar disposto. (Aluno B24 - FEA 2018 - Grupo Focal)

Essas falas reforçam a importância de a participação ser voluntária. A aluna B4 trouxe o aspecto de algumas pessoas já terem mais certeza do que irão fazer, de forma que não faria diferença para elas participar das atividades. Já a aluna B2 da FEA chegou a manifestar que acredita que as pessoas sentiriam “raiva” e a aluna A1 comentou sobre a resistência de serem obrigadas a se expor e de entrar em contato com os assuntos tratados nas intervenções.

Isso mostra a importância de deixar claro como serão as aulas e workshops para que os alunos façam uma escolha consciente. Houve casos em que os alunos não tinham muita clareza do que iriam vivenciar e tiveram que se ajustar:

Risquei Direito das minhas eletivas para ficar mais tranquilo, **entrei em coaching achando que ia ser algo mais relaxante, mas NÃO**, logo nas primeiras apresentações . . . eu percebi como era uma aula de coaching, nervos à flor da pele, reflexões profundas, julgamentos internos e buscando compreender e a compreensão em todos. (Aluno A22 - FEI 2018)

Essa percepção de a eletiva ser uma matéria mais “relaxante” vai ao encontro de uma fala de um aluno da FEA. Ele disse que se os workshops de Propósito de Vida fossem transformados em uma eletiva, algumas pessoas imaginariam ser uma matéria “coxa” (sentido de fácil, sem muita dificuldade) e depois poderiam prejudicar o seu andamento:

Só que também eu tenho receio assim que às vezes muita gente pega a eletiva **‘ah, propósito de vida é uma matéria coxa’, então eu vou fazer essa só pra ganhar o crédito**. Aí essa pessoa acaba se tornando um sabotador lá dentro. Ela tá indo lá e ela só quer o crédito dela. E ela não vai ser alguém que contribui, sabe? (Aluno B1 – FEA 2017 – Grupo Focal)

Essa fala reforça a importância de deixar as expectativas claras antes de os alunos fazerem a escolha de participar.

Um ponto interessante é que uma vez que os alunos escolhem fazer parte do processo, a “obrigação” de responder às atividades propostas os ajuda a ter que entrar em contato consigo. Essa obrigação foi tanto formal (na eletiva, eles tinham uma nota de participação pelas entregas)

quanto informal (nos workshops havia um acordo coletivo de todos realizarem as atividades). Uma vez escolhido participar das intervenções, essa obrigatoriedade de fazer as atividades parece ter ajudado no processo, como relatou uma aluna meses após a intervenção:

Assim, se fosse um workshop que eu não tivesse . . . se eu não fizesse, se eu não entregasse nada, se eu saísse do workshop sem fazer nada, tipo, ok. Você participou de uma tarde, teve várias reflexões, mas não chegou em nada. **Eu acho que por ela ser uma matéria, e eu ser avaliada por ela, dá uma forcinha.** (Aluna A2 - FEI 2017 – Grupo Focal)

É válido esclarecer que não foi testado como seria um processo de desenvolvimento obrigatório. Pode ser que os alunos se engajassem ao longo do processo, mesmo que inicialmente não quisessem participar. Isso precisaria ser testado.

Entretanto, apesar de não ser possível afirmar que o processo de desenvolvimento precisa necessariamente ser uma escolha dos alunos, o que foi possível perceber na pesquisa foi que a participação ter sido voluntária facilitou o processo de abertura e engajamento.

2. Sexo feminino

As mulheres mostraram maior interesse em participar dos workshops. Esse resultado foi estatisticamente significativo na pesquisa com alunos da FEA. Do total de mulheres, 67% se interessaram pelos workshops, enquanto do total de homens apenas 38% demonstraram interesse.

Na FEI, em 2017 a proporção de mulheres que escolheram a eletiva de coaching foi de 69% (muito semelhante à proporção da FEA). No caso dos homens, 57% escolheram a eletiva de coaching, uma proporção muito superior ao resultado da FEA. É importante ressaltar que os alunos dessa turma já conheciam a pesquisadora (foi professora deles de Gestão de Projetos no semestre anterior à eletiva). Sendo assim, os homens talvez já tivessem uma ideia do que esperar e um maior nível de confiança na professora, aumentando a proporção de interessados.

Na FEI 2018, havia 45 alunos no 7º semestre e os alunos não conheciam a pesquisadora/professora. A proporção de escolha da eletiva foi muito inferior à proporção do semestre anterior tanto para mulheres quanto homens, mas ainda assim as mulheres se interessaram mais do que os homens: 40% das mulheres escolheram a eletiva de coaching e apenas 27% dos homens a elegeram.

Quadro 20 – Proporção de Homens e Mulheres que escolheram participar das intervenções

	Mulheres	Homens	Diferença	Observações
FEA	67%	38%	29 pontos percentuais	Não havia outra opção de workshop. Poderiam escolher participar ou não participar.
FEI 2017	69%	57%	12 pontos percentuais	Havia outra opção de eletiva (Marketing Digital). Eles já conheciam a professora de Coaching.
FEI 2018	40%	27%	13 pontos percentuais	Havia outra opção de eletiva (Direito do Trabalho). Eles não conheciam a professora de Coaching.

Fonte: Autoria própria a partir dos dados da pesquisa.

É possível que esse resultado aconteça por existir maior autorização social para as mulheres quando se trata de assuntos relacionados a sentimentos. Quando discutida essa hipótese com os alunos nos reencontros, alguns alunos reforçaram:

Devido a machismo e tudo o mais geralmente os homens não se predispõem. (Aluno B5 – FEA 2017 – Grupo Focal)

Eu comentei (sobre os workshops) com alguns deles (**amigos homens**) e eles disseram assim ‘ai, que bacana’. **Não queriam saber muito sobre.** Percebi que não tinha essa intenção. (Aluno B1 – FEA 2017 – Grupo Focal)

Para homem, você se abrir, você mostrar sentimento, tal é fraqueza . . . homem tem que ter a resposta na ponta da língua: é ou não é. Eu lembro que no banco, que é um ambiente extremamente masculino, uma coisa que me falavam o tempo inteiro era: (nome dele): não existe não sei, não existe eu vou pesquisar... é melhor você dar uma resposta errada do que você não dar resposta nenhuma. Isso na minha cabeça era absurdo . . . você mostrar incerteza, é mostrar fraqueza. (Aluno B24 - FEA 2018 – Grupo Focal)

Quando você fala: ‘você vai aprender a lidar com você mesmo’. O cara: ‘isso é matéria de menina’. (Aluna A31 - FEI 2018 – Grupo Focal)

Além do aspecto da escolha em si (maior interesse das mulheres do que dos homens), foi interessante comparar as diferenças durante as intervenções. Alguns homens estavam evitando pensar sobre o tema de Propósito de Vida. Algumas falas apontam nesse sentido:

Conversando com ela (professora), percebi que tenho dentro de mim muitos assuntos para serem tratados que se referem a algumas **frustrações**. E que de alguma forma isso **me deixou um pouco sem vontade de ter algum propósito** pra buscar e me esforçar pensando em possivelmente me frustrar mais uma vez. (Aluno A28 - FEI 2018)

Apreendi a ter mais confiança em minhas convicções e crenças, mesmo que elas pareçam ser temporárias, o que em parte pode me ajudar a dar um início verdadeiro em muitos **projetos e**

iniciativas que provavelmente teriam sido abandonados antes, por medo de que eu eventualmente fosse mudar de ideia. (Aluno B24 - FEA 2018)

Aprendi também que embora a vida me frustrasse, eu consigo seguir o meu propósito e, no fim das contas, ser feliz. (Aluno B13 - FEA 2017)

Eu tava num aspecto de negação de pensar no propósito. (Aluno B1 – FEA 2017 – Grupo Focal)

Houve uma fala de uma menina que também revela uma tentativa de não pensar sobre o propósito, mas foi apenas um caso:

Acho que sigo me “sabotando” e tentando não pensar em mim ou no meu futuro, mas de modo geral, fico feliz em perceber o que me define como meu propósito de vida ainda se mantém. (Aluna B10 – FEA 2017 – Grupo Focal)

Além disso, algumas falas de meninos que participaram das intervenções revelam uma concepção de serem jovens e, portanto, não acharem que tiveram experiências suficientes para se posicionarem quanto ao propósito:

E por eu ser jovem ainda, possuo muito tempo para o término dessa construção. (Aluno A11 - FEI 2017)

Falta ainda descobrir se realmente sou bom nisso que acredito, sou novo e tenho pouco tempo de experiência no mundo corporativo, sinto afinidade pela área de vendas, mas **é impossível saber se é nisso mesmo que sou bom com quase nenhuma vivência**. Falta tempo de experiência e vivência com mais responsabilidades, e não apenas um estágio. (Aluno A22 - FEI 2018)

Essas falas não foram identificadas nas meninas. Houve uma percepção de que as meninas esperam mais de si mesmas quanto a definições sobre quem são e o que querem fazer no futuro, mesmo sendo jovens.

Ao longo das intervenções, notou-se uma diferença na dimensão dos relatórios de reflexão. Em geral, os relatórios dos meninos eram bastante curtos (alguns com apenas 2 páginas) e havia um nível menor de aprofundamento na questão dos sentimentos. Por outro lado, no caso dos relatórios mais extensos, estes foram em geral de meninas. Houve, por exemplo, um diário de uma menina referente apenas à segunda parte da eletiva (P2) que tinha 32 páginas.

Além disso, durante as aulas, as meninas se colocavam mais, compartilhando exemplos e fazendo um número maior de perguntas do que os meninos.

Quanto a este aspecto, houve um ponto que chamou a atenção: alguns meninos que apresentavam um nível de autoconhecimento grande e capacidade de reflexão elevada eram

homossexuais. Havia casos em que os alunos com esse perfil não eram gays, como no caso de um aluno que era mais velho do que a média da turma ou de um aluno que tinha uma personalidade bastante extrovertida e gostava de interagir e participar bastante. No entanto, isso levantou a hipótese de que ter que lidar com a orientação sexual diferente do padrão esperado pela sociedade e assumir-se gay exige um mergulho interior e maior nível de autoconhecimento do que quem é heterossexual.

Como resultado final das intervenções, não se percebeu diferenças entre homens e mulheres no que diz respeito a quão longe chegaram em termos de definição de propósito. Houve tanto meninos quanto meninas que não se sentiram capazes de propor uma frase que definisse a sua intenção futura, assim como pessoas que propuseram intenções claras e coerentes com sua história de vida foram de ambos os sexos.

É possível traçar uma hipótese de que antes de ter um espaço para refletir e discutir o tema de propósito de vida, haja uma resistência maior dos homens e uma abertura maior das mulheres. Durante o processo parece haver algumas diferenças em relação à forma de expressão (mulheres mais falantes e expressando mais os sentimentos). No entanto, não parece haver diferenças significativas no que tange aos resultados de ambos os sexos quanto à capacidade de definir um propósito de vida.

3. Histórico de mudanças

Na *survey* aplicada no início do semestre foi identificado que os alunos que tinham um histórico de mudança de curso demonstraram mais interesse em participar dos workshops na FEA. Esse resultado foi estatisticamente significativo.

Tabela 4 - Percentual de alunos que fizeram outra faculdade antes da FEA

	Não interessados nos workshops	Interessados nos workshops
Fez/faz outra faculdade	18%	41%

Fonte: Autoria própria a partir dos dados da pesquisa.

Durante o primeiro workshop na FEA notou-se que além da mudança de curso, havia outras mudanças que os alunos vivenciaram:

- Mudanças quanto ao curso de graduação que iriam fazer (Engenharia, Economia, Astrologia, Comunicação, Direito);
- Mudanças de cidade e de casa (houve quem já tivesse morado em 12 casas diferentes);
- Mudanças sobre qual entidade estudantil querer participar;
- Experimentação de diferentes hobbies (maquiagem de efeitos especiais, direção de filmes, tambor japonês, canto);
- Mudança de nível social (prosperou a partir de um negócio aberto pela família).

As mudanças em muitos casos geraram angústia, seja por medo de tomar a decisão errada, seja por de fato sofrer para se adaptar após a mudança acontecer.

Um aluno da FEA expressou o motivo de ter manifestado o desejo de participar dos workshops:

O meu foi o medo na realidade porque . . . desde que eu tomei a decisão . . . [contou as mudanças do que queria fazer da vida desde quando era criança até o Ensino Médio]. Depois desisti da Engenharia e tô em Administração. Gente, eu tô mudando muito! . . . **medo de que se eu não começasse a pensar sobre o meu propósito – que eu tava num aspecto de negação de pensar no propósito – eu tava mais ‘indo’, eu daqui a pouco ia trocar de curso de novo (rs) e não ia sair desse ciclo.** Eu virei e falei assim: ‘essa é uma oportunidade de eu dar uma pausa e, tá, vamos validar mais aquilo que eu quero’. (Aluno B1 – FEA 2017 – Grupo Focal)

Percebe-se na fala do aluno que o receio de tomar decisões erradas, dado que já havia tido essa experiência, foi o motivador de participar do processo de desenvolvimento e entender melhor o que ele queria para sua vida.

Houve casos também de alunos homossexuais que relataram sua orientação nas aulas e workshops. Entende-se que nem sempre isso pode ser classificado como uma “mudança” para a pessoa, pois muitas vezes a orientação da pessoa nunca mudou (sempre se percebeu gay). No entanto, incluiu-se dentro desse tema de mudança, pois há modificações que precisam enfrentar a partir do momento em que isso é trazido para a família, amigos, sociedade.

No caso da FEA não é possível saber se os alunos que escolheram a eletiva de coaching tinham vivenciado mais mudanças do que os alunos que elegeram a outra eletiva (Marketing Digital em 2017 e Direito do Consumidor em 2018), pois não se pesquisou o perfil dos alunos da outra eletiva. Apenas pode-se dizer que foram percebidas muitas situações de mudança na vida ou redefinição dos alunos que escolheram a eletiva (perceber que tinham outra orientação sexual, separação dos pais, morte de um dos pais, necessidade de sair de casa).

Dessa forma, ficou claro que ter vivenciado mudanças durante a vida ou sentir dificuldades em suas escolhas favorece a abertura ao processo de autoconhecimento, tendo em vista reduzir as chances de erros futuros.

Professor

4. Participação horizontal

Interagir com os alunos de forma mais horizontal, com menor distância de poder, facilita o processo, pois os alunos se sentem mais à vontade para se expor.

Um dos aspectos que contribuiu para essa participação mais horizontal foi o fato de a pesquisadora sentar-se junto a eles na roda ao invés de ficar em pé na frente da sala. Além do posicionamento corporal, as falas do professor também precisam gerar abertura para os alunos se sentirem com espaço para se colocar na disciplina.

Esse aspecto demandou da pesquisadora/professora uma reavaliação de postura. Na FEI, ela havia sido professora dos alunos de Gerenciamento de Projetos e havia uma relação de maior distanciamento, pois eram demandadas entregas de projetos, era necessário controlar de forma rigorosa a frequência e atribuir notas em provas. Quando, no semestre seguinte, a professora foi facilitar a eletiva de Coaching para parte dos alunos da turma anterior, foi difícil se permitir aproximar mais dos alunos e estar aberta às sugestões de mudanças deles.

Um fato marcante foi a entrega da P1 (avaliação parcial) da eletiva. A professora enviou um roteiro de perguntas para guiá-los na redação de suas reflexões e eles consideraram as questões muito difíceis de serem respondidas. No entanto, eles não mandaram nenhuma mensagem para a professora questionando a “prova”. Apenas quando foi percebido um clima mais sério na aula seguinte, que foi a aula de entrega da P1, a professora questionou se havia algo errado e eles falaram que tinham sentido muita dificuldade na atividade. Um dos alunos chegou a dizer que tinha ficado com raiva quando viu as questões. Então a pesquisadora percebeu a necessidade de reduzir esse distanciamento e abrir real espaço para eles trazerem seus questionamentos e incômodos, inclusive com a própria eletiva.

Além da postura aberta, fazer as atividades propostas como forma de exemplo foi visto pelos alunos como positivo, pois trouxe proximidade e os deixou mais à vontade para contar a história deles. Eles comentaram sobre esse fato:

A Carol disse **que assim como nós iríamos nos expor ela deveria fazer o mesmo, então leu sua história de vida. Achei isso legal da parte dela**, pois assim como nós teríamos que nos abrir, ela deu o pontapé inicial e nos contou a sua história. (Aluna A32 - FEI 2018)

Mostrava que além de tudo **era nossa amiga e sem medo compartilhava seus momentos mais tristes e os mais alegres**. (Aluno A10 - FEI 2017)

Gosto de como os assuntos são tratados e dos feedbacks, **acredito que quando a prof conta sobre suas histórias pessoais, nos deixa mais à vontade para falar da nossa**. (Aluna A27 - FEI 2018)

Adorei a didática da aula e **a entrega da professora quando fazia as atividades que tínhamos que fazer**. (Aluna A7 - FEI 2017)

As falas dos alunos mostram uma relação justa (“assim como nós teríamos que nos abrir, ela deu o pontapé inicial e nos contou a sua história”) e até de amizade (“mostrava que além de tudo era nossa amiga e sem medo compartilhava seus momentos mais tristes e os mais alegres”).

Alguns gestos simples, como levar um bolo para o dia das apresentações finais, foram percebidos de forma positiva pelos alunos:

E achei bem legal da sua parte levar um bolinho rs . . . não pela forma, mas porque demonstra ainda mais o quanto está próxima de nós, o quanto querendo ou se preocupa conosco. Obrigada rs. (Aluna A24 - FEI 2018)

É possível perceber que a postura mais horizontal da professora em relação aos alunos influenciou positivamente na eletiva.

Nas intervenções e depois também nas discussões com os alunos nos grupos focais (reencontro), eles expressaram a vontade de se aproximar dos professores:

Antes de falar de Plano de Aula, das entregas, nananã, não! A primeira coisa: fala porque você fez faculdade de matemática. (Aluna A6 - FEI 2017 – Grupo Focal)

Esse negócio do professor abrir a vida é muito importante mesmo. Porque eu lembro a professora (nome da professora) uma vez ela falou assim: ‘eu vivi na periferia, meu pai era porteiro, limpava lá a PUC’, ela tinha bolsa. **Nossa, tá vendo, meu? Não é só você que tá na luta**. (Aluna A24 - FEI 2018 – Grupo Focal)

Eu reconheço que quando o professor abre um pouco, a gente já enxerga mais valor nisso. **Sempre que o professor conta um pouquinho da história dele não só profissional**. . . ‘ah . . . eu trabalhei, eu fiz’ . . . não. ‘Eu sou . . .’, ‘eu me tornei professor x’ . . . conta um pouquinho mais da história de vida, **a gente consegue enxergar melhor os pontos semelhantes que a gente tem com eles**. (Aluna B3 – FEA 2017)

Você criar uma conexão um pouco mais pessoal, **eu acho que ajuda a criar um vínculo positivo. Você saber a realidade da pessoa**. (Aluno B1 - FEA 2017 – Grupo Focal)

E foi comentado como é difícil não ter essa proximidade com os professores para poder compartilhar como se sentem:

Mais liberdade para falar. Eu lembro na apresentação do (nome do professor) . . . meu pai sofreu um acidente e eu vim chorando. **Eu não tinha condições de apresentar. Eu vim chorando no caminho inteiro. E eu cheguei, mas eu não tinha liberdade de falar com o professor.** (Aluna A1 - FEI 2017 – Grupo Focal)

Percebe-se o desejo e necessidade dos alunos de terem uma maior proximidade com os professores. E, uma vez que isso é percebido por eles, facilita o processo de desenvolvimento.

5. Admiração

A admiração pelo professor é um fator facilitador, por aumentar a confiança dos alunos na condução do processo de desenvolvimento deles.

Já me apaixonei pela professora no primeiro dia, **uma mestiça ‘baixinha’, que quando abria a boca se tornava ‘gigante’, muito firme e me trouxe confiança.** (Aluna A29 - FEI 2018)

Além disso, **sua habilidade de lidar com as pessoas é excepcional.** Estava em um misto de estar receoso e ao mesmo tempo animado com o workshop e acredito que **esse receio foi-se embora na primeira conversa.** E conversando com os outros, pelo menos para mim, se mostraram animados a cada workshop que passa. (Aluno B13 – FEA 2017 – MVP)

E sei lá **o que a senhora me disse é como um guia para continuar sabe, porque é a senhora né, mulher, jovem, inteligente, professora de graduação, mba, etc.** (Aluna A24 - FEI 2018)

É possível que o fato de os alunos conhecerem a professora antes da intervenção tenha ajudado na escolha de participar da eletiva e dos workshops. No caso da FEI, quando a eletiva de coaching foi proposta em 2017, os alunos já haviam tido aula com a professora no semestre anterior (ela ministrou Gestão de Projetos) e a eletiva foi muito procurada pelos alunos. Chegou a atingir o limite de vagas (como há duas eletivas no semestre, no máximo 60% dos alunos podem escolher cada eletiva).

No entanto, em 2018 os alunos não conheciam a professora e o inverso aconteceu, pois, a outra eletiva alcançou o número máximo de alunos. Uma aluna desta turma da FEI 2018 (Aluna A24) comentou que uma professora que ela admirava havia falado bem da professora que iria conduzir a eletiva, o que motivou a sua escolha.

No caso da FEA, apesar de a pesquisadora não ter sido professora dos alunos, muitos deles haviam tido algumas aulas pontuais quando a pesquisadora foi monitora deles em alguns

semestres antes (disciplina de Gerenciamento de Projetos). Houve comentários de alguns alunos que quiseram participar dos workshops também para ajudar a pesquisadora em sua tese.

Acho que o principal foi, acho que... gostar de você, que a gente já teve o seu contato. Outro ponto é que a gente sabe o quanto é difícil fazer pesquisa e saber que eu poderia te ajudar de alguma maneira acho que é o segundo ponto. E para ser sincero, eu acho que esses dois foram mais fortes do que realmente ir atrás do meu propósito. Tipo, eu não fiquei desesperado, eu não sei o que é, mas **eu falei ‘ela precisa de ajuda pra pesquisa, é uma pessoa que eu acho bacana’** (Aluno B5 - FEA 2017 – Grupo Focal).

Ou seja, há evidências mostrando que conhecer previamente o professor que irá conduzir as intervenções (e ter admiração/carinho por ele) pode facilitar a abertura e interesse pelo processo de desenvolvimento. Supõe-se que como é um processo que exige confiança devido à exposição pessoal, conhecer previamente quem irá conduzir o processo pode ajudar na abertura.

Além disso, quando os alunos percebem a dedicação do professor na preparação e condução das aulas, isso contribui para a admiração e para o empenho deles no processo:

Não sei nem se é uma habilidade, mas eu acho que destaco a paixão aqui - **paixão** pelo seu próprio propósito e por ajudar a gente a encontrar o nosso (**acho que isso me move e move muito meus colegas**). (Aluna B10 – FEA 2017 - MVP)

Realmente a professora parece muito entusiasmada com nossa aula, e isso acaba contagiando os alunos. (Aluna A32 - FEI 2018)

Uma professora que além de amar o que faz, **dedica ao máximo todo o seu conhecimento em prol dos alunos** . . . cada aula era absorvida por nós alunos com muita intensidade e a **hora passava tão rápido que nem víamos**. (Aluno A10 - FEI 2017)

Todos os workshops foram realizados de forma que se pode observar que você se dedicou e se esforçou em pensar nas atividades que mais nos desafiariam. **Essa dedicação por si só gera em nós uma influência de querer dar o melhor**. (Aluno anônimo – FEA ou FEI 2017 – MVP)

Percebe-se que ao verem o professor se dedicando a eles, os alunos se sentem estimulados a se dedicar também.

Além disso, o professor assumir os próprios erros também pode ser um fator de aproximação dos alunos.

Chegou a aula, e primeiro **a professora pediu desculpas** pelo ocorrido da última aula (passamos do horário), sobre o atraso, **achei bem legal** da parte dela. (Aluna A32 – FEI 2018)

Quanto à esta questão de assumir os erros, foi interessante que após o episódio da P1 na turma da FEI 2017 - em que se conversou sobre eles trazerem os pontos de incômodo para a professora, pois ela poderia tomar uma decisão errada sem saber - os alunos de fato se

posicionaram em um momento posterior da eletiva. Antes da atividade final (feedback oculto), alguns alunos se reuniram e vieram conversar com a professora sobre o desconforto com a atividade. Foi um momento muito positivo, pois mostrou que os alunos se sentiram no direito de se manifestar. Acredita-se que o fato de a professora ter assumido o seu erro aproximou os alunos.

Vale ressaltar que os alunos não sentem confiança em qualquer professor para conduzir o processo de desenvolvimento pessoal deles:

Mas já dar um curso como esse, trabalhar isso durante a aula eu não sei se seria tão bom porque a gente confia muito em você e tem que ter essa confiança, entendeu? **Não sei até que ponto um professor criaria essa confiança. Não são todos que conseguiriam isso.** (Aluna B2 – FEA 2017 – Grupo Focal)

Sendo assim, parece ser importante que haja admiração (ou que essa admiração seja construída ao longo da intervenção) para que o processo de confiança possa se estabelecer.

6. Diversidade de Professores

A diversidade de professores é muito positiva, pois oferece a possibilidade de os alunos terem mais de um modelo de referência.

Foi interessante ter experienciado a participação da Elaine como observadora nas aulas da FEI, pois ficou claro que uma participação ainda que reduzida - papel somente de observação, quase sem falas na aula - durante o processo de desenvolvimento deles, já era suficiente para gerar vínculo com os alunos.

A Prof^ª Elaine também tem uma grande importância na aula . . . ela observa, dá suporte, faz comentários sobre detalhes que passariam despercebidos. **É como se a Elaine fosse olhos e a Carol a voz . . . a duas são diferentes, mas se completam e a aula não é mesma quando não tem as duas.** (Aluna A31 - FEI 2018)

Shinoda é a boca, e a Elaine os olhos e as duas muito coração. Fiquei simplesmente apaixonada. (Aluna A19 - FEI 2018)

Elaine, você estava conectada em todas as aulas, mesmo não falando muito rs, a **sua presença foi fundamental. No dia que você não conseguiu comparecer a aula, parecia que estava faltando algo. Não foi a mesma coisa.** (Aluno A25 - FEI 2018)

É importante levar isso em consideração, pois os alunos de fato se envolvem com os professores que fazem parte do processo de desenvolvimento deles. É importante garantir continuidade. Nos dias em que a Elaine não pôde comparecer, eles sentiram falta dela e manifestaram isso.

Chegamos a fazer um vídeo e enviar para ela em uma das aulas que ela teve um problema pessoal e não conseguiu ir.

Além disso, cada professor tem uma história diferente com a qual eles podem se identificar. A fala de uma aluna demonstra isso:

Queria que ela (Elaine) participasse mais das aulas com a gente . . . gostei de conhecer as duas, das histórias de vida . . . **me identifiquei bastante** com a Elaine, porque **meus pais são nordestinos e não temos uma boa condição financeira**, mas acredito que isso na vida da Elaine mudou, porque pelo o que ela contou a família dela tem muito amor, muita união, o que na minha família isso é quase nulo, então continuamos na mesma. (Aluna A24 - FEI 2018)

Seria impossível um mesmo professor ter vivido todas as experiências. Sendo assim, ter diversidade de professores nesse papel de facilitadores do desenvolvimento deles pode ser muito positivo.

Além disso, a diversidade de formações também é relevante. Houve um aluno da FEA que comentou no reencontro que o fato de a Daniela (pesquisadora com papel de observadora na FEA/USP) ter formação em psicologia deu mais segurança para ele no processo:

A Dani me ajudou a ficar mais calmo. Saber que não era uma loucura só da Carol. Tem outra pessoa responsável. Você fica nervoso, tem um estranhamento a mais. Cara, vou ter que me abrir com todo mundo. Até ela ser psicóloga também me ajudou. Se eu me abrir aqui e tiver algum problema ela vai dizer alguma coisa. (Aluno B25 - FEA 2018)

Em resumo, foi possível perceber que cada pessoa traz uma bagagem diferente, tanto de vida quanto de formação, que ajuda os alunos de diferentes maneiras. Portanto, é positivo quando o desenvolvimento do propósito de vida dos alunos é feito por diferentes professores (não fica concentrado em uma única pessoa).

7. Direcionamento

Apesar de ser importante ter uma postura mais horizontal em relação à distância de poder (professor x alunos), o professor tem um papel diferente dos alunos. Ele deve orientar, guiar, ajustar e reforçar os aspectos positivos ao longo do processo.

Além disso, ter uma proposta de sequência de exercícios com uma lógica de desenvolvimento (resgate do passado, entendimento do presente e projeção para o futuro) e atividades orientadas facilitou o processo de desenvolvimento dos alunos. Algumas falas deles refletem a importância

do direcionamento do professor no processo, seja por seu papel ou por meio das atividades propostas:

As pessoas foram quem mais me ajudaram, além da **Carol como guia**. (Aluna B9 - FEA 2017)

O que me ajudou foi o direcionamento dado . . . o qual permitiu uma estruturação clara. **Tudo o que eu preciso para aprender com mais facilidade é um direcionamento!** (Aluna B9 - FEA 2017)

A sequência dos exercícios, na minha opinião, é ideal, porque eles todos fluem de maneira muito natural. (Aluna B15 - FEA 2017)

A metodologia com exercícios bem estruturados é muito boa para direcionar o processo. (Aluna B22 - FEA 2018)

Enviar lembretes das atividades também os ajuda a ter uma orientação do que devem fazer entre as aulas ou workshops. Eles têm uma vida muito intensa, durante a semana tendo aulas da faculdade e fazendo o estágio, e no final de semana estudando idiomas (especialmente o inglês), fazendo os trabalhos das disciplinas e procurando ficar com a família, amigos e namorados. Sendo assim, os e-mails com orientações das atividades ajudam a não esquecerem como devem fazer as atividades. Alguns comentários dos alunos nesse sentido foram:

Mas como sempre muito prestativa e organizada, **os e-mails da Carol me ajudaram muito!** (Aluna A21 - FEI 2018)

Acho que a aula deve continuar dinâmica, que a prof. deve continuar se incluindo na aula . . . **deve continuar enviando os e-mails com comentários e lembretes (isso me ajuda muito).** (Aluna A17 - FEI 2018)

Depois das aulas **fico esperando pelos e-mails com a próxima tarefa, amo fazê-las!** (Aluna A18 - FEI 2018)

Um exemplo de e-mail com orientações foi o enviado após uma das primeiras aulas da turma da FEI 2018:

Pessoal,

Adorei conhecê-los ontem! :)

A Elaine e eu voltamos para São Paulo muito animadas. Já deu para sentir que temos muitas pessoas "do bem" na turma, interessadas e verdadeiras.

Ainda faltou conhecer o xxx e o yyy (nomes dos alunos). Espero que possamos nos ver na semana que vem!

Envio o material da Aula 01 e o Plano de Aula para vocês. Quaisquer dúvidas, por favor, me escrevam.

O que temos para a nossa próxima aula?

Responder a pesquisa (quem ainda não respondeu): <https://shinoda.typeform.com/to/qYuvJi> (o prazo limite desta entrega é dia 05/03, 2a feira).

Escrever a história de vida de vocês (01 a 02 páginas) para lerem/contarem nos trios que vocês mesmos irão decidir como formar (podem ser pessoas que você já conhece ou pessoas que nunca teve oportunidade de conhecer melhor).

Trazer 03 a 05 fotos significativas para vocês (de preferência trazer impressa ou revelada para facilitar a visualização).

Orientações para escreverem a história de vida:

- Comece anotando os principais eventos da sua vida na ordem que aconteceram. Inclua todos os eventos marcantes (os momentos positivos e também os difíceis). Depois você escolhe o que irá compartilhar com os seus colegas (e o que não quer compartilhar nesse momento), mas nesse 1o rascunho, anote tudo o que puder
- Avalie se todas as pessoas que foram importantes na sua vida estão incluídas nos eventos que você anotou.
- Busque com avós, tios, pais, irmãos saber como você era dos 0 aos 7 anos. Que brincadeiras você gostava? Que papel exercia nestas brincadeiras? Como você era (personalidade)?
- Agora escreva em formato de redação a sua história, contando também como foi viver cada momento (emoções, sentimentos). A ideia não é ser um relato de "fatos" (do tipo: "eu nasci em 1984 em São Paulo. Aí quando eu tinha 5 anos a minha irmã nasceu. Aí eu estudei até os 15 anos na Escola Morumbi"), mas sim, da sua história (exemplo: "A minha história começa quando os meus pais se conheceram em 1980 na farmácia do meu avô em Higienópolis. Isso é importante, pois a pessoa que eu sou hoje vem muito deles, uma mistura de um rigor japonês com a afetividade espanhola. Nasci em setembro de 1984 (uma típica virginiana!) e aos 5 anos recebi um presente da vida que foi a Lu, minha irmã.").

É importante que você respeite o seu estilo de escrita. Tem pessoas que são mesmo mais diretas (só tente incluir uma pouca de emoção para não virar um "currículo" de vida) e tem pessoas mais poéticas ("a minha história de vida começa quando o oriente encontrou o ocidente"). E não se julgue ao escrever a sua história. ;)

Na aula, você não precisa ler exatamente como escreveu. Pode simplesmente contar aos seus dois colegas do seu trio com as suas próprias palavras.

Lembrando que vocês só precisarão me entregar a história de vocês daqui a 2 semanas. Essa atividade é um preparo para esta entrega e para vocês não ficarem na frente das pessoas do seu trio usando o tempo para lembrar dos fatos.

Pessoal, essa é uma das atividades MAIS importantes da nossa eletiva. É da nossa história de vida que entendemos como nos tornamos a pessoa que somos hoje. Não irá definir a pessoa que escolheremos ser amanhã, mas é um passo importante para o autoconhecimento. Espero que reservem um tempo de qualidade para escrever a sua história. E se respeitem também... se houver algum fato muito difícil de lidar neste momento, não se force a mexer com ele ainda. Tudo tem seu tempo. Escreva o que estiver preparado para assumir como sua história nesse momento da sua vida.

Se tiverem dúvidas e preferirem falar pelo whatsapp, podem me escrever no (11) XXXX-XXXX.

Espero que gostem dessa nossa eletiva, que é preparada com muito carinho para vocês.

Um beijo, Carol.

Como o tempo das intervenções era curto (18 horas de aulas e 12 horas de workshops), é necessário que os alunos façam parte das atividades entre os encontros. Para isso, as orientações os ajudam a garantir que farão as atividades corretamente.

Processo

8. Momento dedicado à reflexão

Ter dia, hora e local para refletir ajuda os alunos a dedicar tempo para esse processo. As declarações dos alunos apontam para a importância de ter um momento focado na reflexão, especialmente no contexto intenso de atividades em que vivem:

Ultimamente não estou tendo esse tempo para mim, tenho me doado muito para outras pessoas e acho que é isso que me desestabiliza. **E com essa disciplina estou tendo essa oportunidade, de parar para refletir.** (Aluna A31 - FEI 2018)

A reflexão foi o processo pelo qual eu consegui chegar nas conclusões. **Acredito que pela correria do dia a dia, tenho deixado essa parte passar.** (Aluna B22 - FEA 2018)

É uma aula que me faz bem, consigo parar e analisar certas atitudes que tomo em minha vida e acredito que poderia melhorar. (Aluna A27 - FEI 2018)

Foi impressionante eu diria a maneira com que as atividades tiveram impacto, **foram aulas e atividades que de fato nos tiram do automático, de uma rotina que temos que cumprir e te traz assuntos que de fato mexem com nosso interior.** Não esperava que seria tão intenso e que eu levaria tão a sério essas aulas. (Aluno A28 - FEI 2018)

É engraçado como eu espero chegar as quartas-feiras para ter esse momento, onde eu desacelero e respiro. (Aluna A17 - FEI 2018)

Não é possível saber como seria o processo de reflexão dos alunos se não houvesse um momento estruturado para isso, ou seja, por meio de um desenvolvimento natural ao longo do tempo. No entanto, os comentários dos alunos mostram que ter um espaço para pensar sobre eles, em que saem do “automático” do dia a dia, os ajuda a conseguir refletir.

Conforme foi comentado na seção referente ao Objetivo Geral da Análise de Dados, os alunos consideraram positivo ter que fazer as atividades, no formato de uma aula, em que há entregas, com datas e cobrança. Uma das alunas chegou a expressar que tinha sido importante fazer os exercícios, “mesmo que forçados”:

(O que ajudou nos seus aprendizados?) **Ter tempo para entender pensamentos e fazer exercícios para autorreflexão (mesmo que forçados).** (Aluna B19 - FEA 2018)

No reencontro da turma da FEI 2017 também foram feitos comentários nesse sentido:

Assim, se fosse um workshop que eu não tivesse . . . se eu não fizesse, se eu não entregasse nada, se eu sáísse do workshop sem fazer nada, tipo, ok. Você participou de uma tarde, teve várias reflexões, mas não chegou em nada. **Eu acho que por ela ser uma matéria, e eu ser avaliada por ela, dá uma forcinha.** (Aluna A2 - FEI 2017 – Grupo Focal)

Eu não queria pegar feedback das pessoas, mas eu tinha que, eu precisava daquilo para mim e para a matéria. (Aluna A8 - FEI 2017 – Grupo Focal)

Se não tivesse uma coisa de precisa fazer, o feedback oculto, por exemplo, eu não teria feito. (Aluna A1 - FEI 2017 – Grupo Focal)

Sendo assim, parece que ter entregas determinadas a serem feitas os estimula a participar e realizar as atividades propostas. É possível que com pessoas mais velhas (alunos de MBA's, por exemplo) essa cobrança externa seja vista de forma menos positiva, mas o fato é que com os jovens ter uma cobrança externa pareceu ajudar no processo.

Os aprendizados de cada encontro parecem ter sido levados para o dia a dia dos alunos:

Sempre quando saio das aulas de coaching, tento mudar algumas ideias/pensamentos para ser uma pessoa melhor. Como por exemplo, se colocar no lugar das pessoas e não julgá-las, pois ninguém sabe o que ela está passando. (Aluno A25 - FEI 2018)

Nunca tinha feito uma meditação antes . . . é uma técnica que tenho tentando utilizar mais vezes, no momento de relaxar no trabalho, em casa antes de fazer trabalhos, enfim, foi algo bem relaxante de fato. (Aluno A28 - FEI 2018)

Começamos o workshop entendendo o que tinha acontecido com eles desde o último encontro. A aluna B22 disse que estava pensando mais sobre se **o que estava fazendo era mesmo o caminho dela.** A aluna B19 comentou que estava falando mais com as pessoas sobre o tema de propósito e que estava **tendo conversas mais profundas,** além de estar **ouvindo mais as pessoas.** O aluno B26 disse que estava pensando um pouco mais **nas razões por trás do que faz.** A aluna B20 contou que começou a **perceber mais os traços de personalidade nas pessoas e ficando menos brava com o que elas faziam,** pois talvez a personalidade as influenciasse e elas não percebessem que afetavam a outra pessoa. (FEA 2018 – Anotações da pesquisadora)

Esse processo parece ter continuidade após as intervenções. Alguns alunos indicam em suas falas ter essa perspectiva de que eles continuarão se desenvolvendo após as intervenções:

Vocês transformam a energia do ambiente, alegram vidas e **plantam sementes que brotarão ao seu tempo.** (Aluna A31 - FEI 2018)

Eu só tenho a agradecer, o desenvolvimento, a paciência, eu gostei muito . . . eu acho que **vocês plantaram sementinhas e a gente vai fazer florescer.** (Aluna A30 - FEI 2018)

Mas posso garantir que ouvir a história de meus colegas foi algo emocionante. **Levarei pra vida que todo mundo tem uma história e que merece ser ouvida e respeitada.** (Aluna A21 - FEI 2018)

Ao reencontrar os alunos após as intervenções, fica claro que de fato houve continuidade no desenvolvimento, que teve início nas aulas e workshops:

Muita coisa mudou também. Muito do que eu pensava antes, eu não penso igual, mas **eu acho bonito o fato de que eu só não penso igual porque houve o estímulo de eu pensá-las uma primeira vez, entendeu?** (Aluna B9 - FEA 2017 – Grupo Focal)

No meu caso, a principal coisa que ficou foi uma **noção maior do que é empatia . . .** e eu me senti mais tranquilo, eu me senti mais convidado a mudar a maneira como eu estava lidando com as pessoas inclusive na sala de aula. Então pessoas que às vezes eu olhava meio torto, eu **já comecei a sentar do lado e tentar criar uma ponte de convivência.** (Aluno B1 – FEA 2017 – Grupo Focal)

É sair dali com uma certeza do que eu queria num futuro próximo. Porque até então eu tinha certeza do futuro distante . . . e a partir do momento que eu **comecei a estabelecer aquelas metas** que a gente fez no último exercício que eu comecei a ver mais cadenciamento entre as coisas que eu preciso fazer na minha vida para **tirar aquilo que eu quero do papel.** Tanto que eu comecei a abrir empresa, tá começando a fluir. (Aluno B1 – FEA 2017 – Grupo Focal)

Se eu fosse resumir acho que seria autoconhecimento e **colocar na minha dedicação outras coisas que podem ser importantes para as outras pessoas e não coisas que só pra mim.** (Aluno B5 – FEA 2017 – Grupo Focal)

Eu percebi que todo mundo tem essa parte emocional. Todo mundo sofre igual você, sente como você. Então **‘não admite algumas certas coisas antes de conhecê-las, sabe?’ . . .** eu acho que **o workshop foi um primeiro momento em que eu comecei a tomar mais a rédea da minha vida.** Antes a vida tava me levando, agora eu sinto que tá mais o contrário: eu estou levando a vida. E eu acho que ali foi o primeiro momento para o caminhar que eu tô indo ainda. (Aluna B15 – FEA 2017 – Grupo Focal)

Um dia eu tava tentando decidir alguma coisa um dia e **aí eu lembrei assim ‘ah, eu posso fazer tipo, sei lá, uma meditação antes de decidir’.** E eu lembro que dessa vez ajudou muito, sabe? (Aluna B2 – FEA 2017 – Grupo Focal)

Eu nem sei qual é o meu propósito hoje, mas eu sei que não é aquele inicial, mas pelo menos **o processo de se autoconhecer, dar valor para outras coisas que eu não dava, hoje permanece.** (Aluno B5 - FEA 2017 – Grupo Focal)

Sendo assim, as intervenções mostraram representar um espaço para reflexão dos alunos, uma oportunidade para pararem e conseguirem ter foco no seu processo de autoconhecimento e projeção do que querem ser no futuro. Esse processo não termina com o encerramento das aulas/workshops. Os alunos mostraram que alguns aprendizados (buscar entender as razões por trás do que faz, não julgar as pessoas sem conhecer, definir metas de curto prazo para conseguir atingir a intenção de longo prazo) e hábitos (meditar para se acalmar) foram incorporados ao seu dia a dia.

Ter um momento direcionado para os alunos reunirem os fatos de suas histórias, os diversos aspectos que os compõem (personalidade, valores, competências), assumirem uma intenção futura e experimentarem algo nesse sentido é um passo importante para consolidarem quem são

e o que querem para si. A partir desse aprendizado, eles seguem no dia a dia incorporando com mais naturalidade esse processo de análise e reflexão.

A fala de uma aluna colabora com este argumento da importância de reunir algumas informações sobre si e organizar:

Sinto como se eu tivesse uma base de dados totalmente desestruturada e agora (com atividade do *Business Model You*) **consegui organizar de maneira lógica**. (Aluna A29 – FEI 2018)

A aluno mencionou a frase no contexto de um dos exercícios da eletiva (BMY) que reunia informações sobre diversos aspectos trabalhados até então (pontos fortes, áreas de interesse, rede de contatos). Assim, entende-se que pode ser representativa de uma percepção referente à eletiva como um todo. Essa estruturação é um passo importante no processo de desenvolvimento futuro deles.

9. Intervalo entre os encontros

É importante que haja espaços de intervalo entre os encontros para que seja possível levarem os conhecimentos para o seu dia a dia e viverem experiências para trazer para discussão nos encontros seguintes. As aulas tiveram um intervalo de uma semana a duas semanas entre elas e os workshops tiveram um espaço de um mês entre eles.

Os alunos não chegaram a mencionar explicitamente os espaçamentos entre os encontros, mas no início de cada aula e de cada workshop foi possível perceber que eles passavam a incorporar alguns aprendizados no dia a dia (na seção anterior foram trazidas algumas falas dos alunos nesse sentido).

Além disso, o processo de reflexão demanda bastante energia e concentrar muitas atividades de uma única vez pode ser desgastante. No caso da FEA as intervenções eram de 04 horas (três workshops) enquanto na FEI eram aulas de 01 hora e 40 minutos (de 11 a 15 aulas, dependendo do semestre). A percepção da pesquisadora foi de que as intervenções mais longas foram mais cansativas. Na FEI ouviu-se muitos comentários sobre o fato de aula ter passado muito rápido, por exemplo. Chegou-se a ultrapassar o horário de término da aula em uma ocasião.

Uma aluna da FEA disse que seria interessante inclusive dar um espaço maior de intervalo após o terceiro workshop (seria o último) para que os alunos pudessem experimentar algumas vivências e fazer então um novo encontro para refletir sobre o que aconteceu:

Eu acho que a gente devia manter esse período de três meses, só que depois de uns dois meses, você fazer alguma outra coisa, novamente com as mesmas pessoas e tentar trocar ideias. **Vai ter um espaço de tempo grande ali que pode ter acontecido várias coisas.** (Aluna B3 – FEA 2017 – entrevista individual)

O fato de ter intervalos permite também que os alunos revejam suas percepções quanto aos colegas após cada encontro e se aproximem ao longo do tempo:

Admirei muitas pessoas a partir de suas histórias, comecei a olhar cada um com outros olhos, antes a **‘sala separada’ se uniu na minha mente e coração.** (Aluna A17 - FEI 2018)

Sendo assim, percebeu-se a importância de haver intervalos entre os encontros para que os aprendizados pudessem ser absorvidos e incorporados ao dia a dia.

10. Clima de confiança

Estabelecer um clima de confiança, em que as pessoas possam participar da sua forma, sem serem julgadas é muito importante para a abertura e expressão autêntica. Para isso, é importante que o professor dê o exemplo por meio de suas palavras e ações (não julgar e se expor de forma verdadeira), peça a todos que façam um acordo de confidencialidade para proteger os conteúdos de cada pessoa, prepare cada atividade de forma a dar espaço para cada um participar à sua maneira (e até eventualmente não participar).

A partir disso, o próprio grupo começa a reforçar este clima de abertura e não julgamento. Alguns alunos trouxeram falas que apontam para a importância do estabelecimento desse clima:

Tenho a dizer que essa eletiva de início me deixou apreensiva, . . . não sou o tipo de pessoa que adora falar e me expor, mas **com o passar das aulas fui relaxando, a professora deixa todos à vontade, isso é ótimo!!!** Não sou de falar muito, sou mais de ouvir, e sinto que a professora está entendendo as diferenças que todos nós temos. **Não fica cobrando nem pressionando a gente para se manifestar, e isso é bom.** (Aluna A32 - FEI 2018)

Acho que **a forma como a professora Carol deixou os alunos à vontade** deveria continuar, deixar que eles se sintam bem em compartilhar sua vida com os demais sem se parecer exposto (Aluno A23 - FEI 2018)

(O que contribuiu para os seus aprendizados?) Ouvir a história dos outros e **sentir o ambiente favorável e confortável para se abrir.** (Aluna B3 - FEA 2017)

Aprendi que as pessoas sempre podem ter algo que agregue em você, mas para **isso é preciso que se crie um ‘ambiente seguro’ . . . a princípio tive bastante medo de como seria ao me abrir** e depois de ter me exposto vi que não tinha o que temer, pois as pessoas compreenderam e na medida do possível posso dizer que até me ‘acolheram’. **O clima criado nesta sala e o comportamento das pessoas presentes somado a sua orientação e postura me permitiram sair daqui com esse sentimento talvez único.** (Aluna B15 - FEA 2017)

O ambiente é acolhedor e compreensivo, o que favoreceu a interação. (Aluno B14 - FEA 2017)

É difícil dizer exatamente como o clima de confiança é criado. É possível que o número reduzido de participantes e a organização do espaço em roda influenciem no clima, uma vez que os alunos conseguem olhar nos olhos uns dos outros durante as intervenções. Um aluno chegou a comentar esse ponto no reencontro de alunos da FEA:

Eu sinto que carteira fixa sempre dá vontade de se esconder. Quando você tá em roda você se expõe mais. (Aluno B24 - FEA 2018 – Grupo Focal)

Além disso, a postura do professor de fazer as atividades com eles e mostrar o seu conteúdo como exemplo (história de vida, valores, personalidade, BMY, matriz de perdas e ganhos, MVP, apresentação final com feedback oculto) também contribui para o clima de confiança. Este tema foi discutido no tópico “4. Participação Horizontal”.

Ao ouvir as gravações, é possível perceber que em vários momentos, antes das atividades, a professora pediu aos alunos que abram a cabeça e tentem não fazer julgamentos. Acredita-se que todos estes aspectos contribuíram para gerar um clima de confiança para que os alunos pudessem se abrir e se apresentar de forma verdadeira no grupo.

11. Variação do ritmo: dinamismo x pausas

Para que o aprendizado e as reflexões aconteçam são necessários tanto momentos de dinamismo (fazer atividades, interagir com os colegas, mudar de lugar na sala) quanto de pausa (momentos de reflexão individuais, silêncios após um exercício).

Os alunos comentaram bastante sobre o aspecto positivo do dinamismo:

Amo o dinamismo da aula, sempre estamos interagindo uns com os outros. (Aluna A18 - FEI 2018)

As atividades mais práticas em que falamos de acordo com a nossa personalidade deixa a aula muito dinâmica e interessante, sendo que na maioria delas não vemos o tempo passar, só percebo que já passou do horário quando meu celular começa a vibrar sem parar com mensagens do grupo da van. (Aluno A22 - FEI 2018)

As aulas foram mais dinâmicas e fugiram do comum, isso no último ano faz total diferença. Me senti mais participativo nas aulas e tivemos bastante momentos de descontração. (Aluno A23 - FEI 2018)

Quanto aos momentos de silêncio não foram registradas muitas falas dos alunos comentando este aspecto. O que ficou marcante foi a troca da pesquisadora /professora com as observadoras, pois enquanto a primeira ficava muitas vezes angustiada achando que havia algo errado devido ao silêncio, as observadoras traziam que o assunto que havia sido trabalhado na aula demandava tempo para absorção e processamento interno pelos alunos.

De qualquer forma, é necessário checar se os alunos estão bem ou se estão com alguma dúvida (como em uma aula sobre MVP na FEI 2018 em que houve um silêncio geral na hora de eles planejarem seus experimentos), pois nesses casos não é benéfico mantermos esse silêncio.

12. Organização do espaço em roda

Estar em poucos participantes e conseguir sentar em forma de roda (círculo) favorece a conexão entre os participantes. O formato tradicional de aula, em que todos ficam enfileirados, e o professor na frente da sala não favorece que eles se vejam. Além destes aspectos, o fato de ser possível ver a todos reduz o incentivo para conversas paralelas, que acabam desviando a atenção das atividades.

A fala de um aluno da FEI mostra o reconhecimento da organização da sala “em círculo” e o impacto na aproximação dos colegas, somado à atividade de ouvir a história de vida.

Agora com o final da eletiva, gostaria de agradecer a Professora Carol e a Elaine por terem nos proporcionado uma aula tão diferente, **em quatro anos de faculdade foi a primeira vez que sentei em círculo com meus colegas e consegui ver um pouco mais fundo do que apenas um colega de turma, quando todos compartilharam suas histórias de vida.** (Aluno A22 - FEI 2018)

É válido reforçar que esta configuração é mais difícil de ter efeito em uma turma com muitos participantes, pois mesmo que seja possível formar uma roda, as pessoas não ficam tão próximas umas das outras. É a combinação do formato com o número reduzido de participantes que favorece a conexão.

13. Desenvolvimento em grupo

Este aspecto de as intervenções terem sido feitas em grupo favoreceu muito o desenvolvimento dos alunos. Isso possibilitou ampliar a perspectiva deles, na medida em que puderam acessar à experiência de seus colegas e, assim, comparar-se. Além disso, possibilitou que recebessem feedbacks dos demais alunos do grupo. Este aspecto do feedback será discutido no fator “atividades de trocas com colegas”, mas é interligado a este fator de estar em grupo.

Quanto à possibilidade de se conhecer melhor, a partir do outro, tem-se algumas falas dos alunos:

Nessa aula enquanto a prô dava um feedback ao (nome do aluno), ela disse algo que me impactou, ‘mas assim, ok também falar NÃO! Tudo bem sabe? É importante em alguns momentos quando não gostamos de algo, simplesmente falarmos NÃO, olha não gostei disso pronto e acabou! Isso não vai te fazer uma pessoa menos legal.’ **Isso mexeu tanto comigo! Para mim é muito difícil falar não, eu quase que não consigo sabe?** (Aluna A21 - FEI 2018)

Porque a gente se identifica, porque a gente às vezes conhece a forma . . . a mesma coisa, **mas a reflexão da outra pessoa às vezes acrescenta na sua. Poxa, não pensei assim, mas ela pensou . . .** pode ser que . . . aí você fica assim, caramba . . . que legal. A forma diferente de reagir na mesma situação faz a gente crescer como pessoa. (Aluna A31 - FEI 2018 – áudio da aula)

Eu fiz um coaching quando eu mudei de faculdade. E uma dificuldade que eu tinha muito grande era assim: é tudo muito novo então você não sabe direito como fazer. E no grupo... tipo, ah . . . um entendeu melhor. Ah... entendi como é que faz. **No sozinho, você e a psicóloga, você fica tipo: ‘não tô entendendo, o que ela quer que eu faça?’ . . . você precisa às vezes olhar pro lado.** (Aluna A2 - FEI 2017 – Grupo Focal)

Aprendi o quanto nos entender ajuda a entender o outro e o quanto entender o outro ajuda a nos entender. (Aluna A29 - FEI 2018)

Não saber o propósito de vida gera algumas angústias e é importante entenderem que cada um tem uma situação (há pessoas que como ele/ela ainda não encontraram seu propósito e há pessoas que estão mais avançadas no processo) assim como eles podem se ajudar nessa definição do propósito:

(O que ajudou a chegar nos aprendizados?) **Ouvir exemplos de pessoas que também não possuem certeza absoluta sobre tudo.** (Aluna B19 – FEA 2018)

(O que ajudou a chegar nos aprendizados?) **As discussões e reflexões propostas, os insights de quem está mais consciente e compreende melhor o propósito de vida.** (Aluna B20 – FEA 2018)

(O que você aprendeu neste workshop?) Em primeiro lugar, que há muito tempo estou alinhado e engajado no desenvolvimento do meu propósito. **Em segundo lugar que meus colegas e eu temos muito a complementar/acrescentar a nossos planos de propósito.** (Aluno A23 – FEA 2018)

Percebe-se que o fato de estar em grupo facilitou o processo de autoconhecimento na medida em que foi possível se comparar e aprender com o outro, assim como ajudou no processo de desenvolvimento do propósito, pois pode-se ter uma referência de como outras pessoas estão caminhando neste processo, assim como podem se complementar.

É curioso que o fato de conhecerem previamente as pessoas do grupo foi visto tanto como facilitador quanto dificultador. É facilitador quando já gostam das pessoas e têm confiança em pelo menos parte delas:

Nossa sala apesar de não ser tão unida, pois cada um vive nos seus grupinhos, **todos se dão bem e se respeitam, e temos um ambiente bem agradável. Isso facilitou muito o processo**, se fossem as duas turmas juntas essa atividade (feedback oculto) não funcionaria, e talvez se fosse nos semestres iniciais também não, pois não teríamos tanta intimidade para abrir nossas vidas assim uns com os outros. (Aluna A14 - FEI 2017)

Pode ser facilitador também se não conhecem ninguém do grupo, pois isso demanda que se exponham com mais detalhes (já que a pessoa não os conhece) e, assim, podem entrar mais em contato consigo:

Eu acho que é bom ter pessoas que não te conhecem porque quando você tem que contar, sei lá, a sua história, você tem que explicar de uma maneira que não é óbvia já. Tipo, se eu contasse para a (nome da amiga) alguma coisa da minha vida, eu falaria muito, tipo, ‘ah, é isso’, porque ela sabe todo o resto, sabe? Mas **quando tem pessoas que não conhecem, você tem que fazer o caminho todo, assim. E isso te ajuda a entrar em contato com algumas partes da sua vida.** (Aluna B2 - FEA 2017 – Grupo Focal)

É mais fácil se tornar confortável do que se só tem pessoas estranhas. Mas concordo com a (aluna B2) que **pessoas diferentes colabora com o processo, para você contar as coisas com mais clareza.** (Aluna B15 - FEA 2017 – Grupo Focal)

E eu acho que fazer também em um grupo que você não conhece ninguém pode ser algo interessante também. Por que às vezes você fala: **‘ninguém me conhece, ninguém faz parte do meu grupo social, eu posso falar o que eu quiser’**. . . acho isso talvez seja interessante. (Aluno B5 - FEA 2017)

Foi discutida a situação de ter alguém no grupo que não gostam. Houve uma troca de ideias interessantes entre duas alunas da FEA no reencontro:

E eu só acho que o extremo, que seria **não gostar de uma pessoa específica que tá lá, aí eu acho que pode ser um grande problema** . . . não sei se estragaria o geral, mas acho que perderia bastante. (Aluna B15 - FEA 2017 – Grupo Focal)

Mas eu acho que isso pode gerar empatia também. Se você tem alguma coisa contra a pessoa e aí você vê: ‘nossa, mas olha o que ela passou’. E aí você já fica meu, o que será que eu tenho com essa pessoa, sabe? Não sei. (Aluna B2 - FEA 2017 – Grupo Focal)

Dessa forma, não pareceu ser um problema a constituição dos grupos. Podem ser pessoas que se conhecem ou que não se conhecem. Talvez conhecer e ter confiança em algumas pessoas pode ajudar nos momentos iniciais, assim como não gostar de alguém do grupo pode dificultar no início, mas as atividades podem gerar proximidade entre as pessoas. Isso foi percebido no caso das turmas da FEI 2018 que nos três anos anteriores eram separadas e tiveram que se integrar no início do semestre da eletiva de Coaching. Após a atividade de compartilhar as histórias de vida, as pessoas das turmas de uniram.

O importante é estarem em grupo, pois esse foi um fator facilitador no processo de desenvolvimento.

14. Momentos individuais

É importante que se possibilitem alguns momentos individuais ao longo do processo. Estar o tempo todo em grupo inibe que algumas pessoas se coloquem no que diz respeito a situações muito delicadas ou que elas ainda têm dúvidas sobre como lidar. Além disso, às vezes os alunos não percebem que estão com algum obstáculo e, na conversa individual, pode-se perceber algum ponto de impedimento.

A necessidade de ter momentos individuais foi percebida pela primeira vez a partir do feedback do aluno B13 da FEA 2017, que precisou faltar no primeiro workshop e a pesquisadora fez uma sessão individual com ele para que pudesse seguir com a turma.

(O que ajudou nos aprendizados?) História de vida, reflexão (canvas e ikigai) e **conversa mais pessoal** (**‘exclusividade’**). (Aluno B13 - FEA 2017)

Ele teve a oportunidade de conversar somente com a pesquisadora. E, a partir disso, sentiu que se beneficiou da atenção “exclusiva”.

Isso aconteceu depois em outras situações durante as aulas e workshops.

Na FEA 2017, durante o segundo workshop, houve uma discussão sobre a dificuldade que os alunos tinham para admirar pessoas. Eles tinham uma ideia de que para admirar alguém, era necessário admirar completamente a pessoa, quase como se fosse necessário que ela não tivesse falhas. A pesquisadora achou que se eles se percebessem dignos de serem admirados, mesmo sendo imperfeitos, talvez pudessem perceber que outras pessoas eram também merecedoras de sua admiração. Então ela gravou um áudio para cada um deles, comentando os aspectos que admirava neles. Isso gerou muitas mensagens de retorno, muito entusiasmadas e carinhosas (repletas de pontos de exclamação e emojis) e mostrou que a atenção individual é importante para eles.

Algumas falas reforçam esse argumento:

Caroooooool, vc conseguiu conhecer a gente tão bem em tão pouco tempo que fiquei até emocionado, e olha que pra eu me emocionar é preciso muita coisa hahaha. (Aluno B6 - FEA 2017 – grupo de *whatsapp*)

Ah, e gostei do que você falou sobre mim. ♥ . . . obrigada pela dedicação e por ser tão carinhosa conosco. (Aluna B4 – FEA 2017 – grupo de *whatsapp*)

Ah e obrigado por seu comentário sobre mim! Está bem alinhado com quem eu tento ser :) (Aluno B7 - FEA 2017 – grupo de *whatsapp*)

E obrigada também pelo áudio sobre a admiração, adorei o que vc falou sobre mim 😊! Acho que vai nos ajudar a ver tudo q está por trás da admiração e pensar nas pessoas próximas! Obrigada mesmo por todo carinho e dedicação! ♥ (Aluna B8 - FEA 2017 – grupo de *whatsapp*)

Que coisa linda! Ouvi todos os audios e adorei, gostei muito do que disse sobre mim hahaha ri bastante! (Aluna B3 - FEA 2017 – grupo de *whatsapp*)

Você é uma ótima observadora e seus áudios falando um pouquinho sobre cada um de nós só mostra o quanto cada um ali é importante pra você. (Aluna B17 - FEA 2017 – grupo de *whatsapp*)

A partir das mensagens dos alunos, percebeu-se que saber que cada um é visto de forma individual é algo bastante relevante para eles.

Na FEI 2018 logo após a meditação e redação do obituário a pesquisadora/professora conversou com cada aluno conforme eles terminavam a atividade para entender como tinha sido para eles fazer este exercício. Foi um momento que gerou proximidade, pois foi a primeira vez que a pesquisadora falou individualmente com a maior parte dos alunos da turma.

No caso de todas as turmas, tanto na FEI quanto na FEA, foi dada atenção individual aos alunos no momento de construção do MVP, que acontece na parte quase final do processo. Essa etapa costuma ser uma parte difícil, pois os alunos precisam identificar qual é o maior desafio para eles quanto ao propósito e construir um projeto para experimentar algo na prática que ajude nesse desafio.

Durante a conversa, foi possível entender onde reside a maior dificuldade do aluno. Isso seria difícil se fosse feito no grupo. Algumas falas retratam a importância desse processo:

Primeiro que **conversar com a professora me deu uma luz sobre o que fazer**, a nossa conversa foi muito boa, por mim teria ficado a noite inteira lá . . . conversando com ela (professora), **percebi que tenho dentro de mim muitos assuntos para serem tratados que se referem a algumas frustrações**. E que de alguma forma isso me deixou um pouco sem vontade de ter algum propósito pra buscar e me esforçar pensando em possivelmente me frustrar mais uma vez. (Aluno A28 - FEI 2018)

Prô, quando fizemos o MVP, achei muito bacana a conversa que tivemos, pois **como você tem muita experiência, consegue conduzir melhor as coisas** . . . eu pensava a princípio que já sabia qual o teste iria realizar, que era decidir qual especialização seguir após o término da graduação. **Quando conversei com a Prô ela me fez enxergar** que isso não era uma dúvida pra mim. **Que a insegurança com relação a propósito de vida (Deus) x Livre Arbítrio (Responsabilidade**

Humana), estavam de certa forma bloqueando muitas coisas na minha vida. A princípio pensei que não, mas depois consegui entender melhor o que ela quis me dizer. (Aluna A21 - FEI 2018)

Efetivamente era um dia que não tivemos aula, porém nos encontramos para uma ‘sessão’ individual para que pudemos escrever nosso CANVAS/MVP . . . **então a Shinoda meio que colocou meus pés no chão**, porque ao conversar com a senhora eu pensei em três coisas diferentes, acredito que irá lembrar rs, e até a senhora disse: ‘parece que estou conversando com três (nome da aluna)’. (Aluna A24 - FEI 2018)

Cada conversa com eles sobre MVP foi interessante, por ter começado muito diferente do que terminou (houve avanço deles). No entanto, destaca-se uma conversa em particular pela coragem de o aluno dar um passo que há muito tempo queria dar, mas não conseguia (assumir a sua homossexualidade). Essa conversa foi com o aluno A25. A descrição desta conversa pode ser acessada na página 198.

Seria difícil ter uma conversa sobre um aspecto tão íntimo e difícil para o aluno em uma roda com todos os demais alunos presentes. Sendo assim, planejar alguns momentos individuais é importante para o processo de desenvolvimento dos alunos.

Foi interessante que alguns alunos expressam mais necessidade de atenção individual. No reencontro com os alunos da FEI 2018, duas alunas comentaram que gostariam de receber um feedback individual da professora:

Prô, o que eu senti falta foi um feedback pessoal seu. Eu acho que você tem uma visão . . . eu tenho certeza que você lê ela, você me lê. **Você tem mais o que falar do que às vezes você fala em grupo.** (Aluna A31 - FEI 2018 – Grupo Focal)

É legal, pô. Complementaria (receber um feedback meu). Tipo, uma análise de cada um. (Aluna A30 - FEI 2018 – Grupo Focal)

Por mais que a pesquisadora relembresse dos feedbacks individuais oferecidos nos dois relatórios de reflexão e no feedback oculto, ainda não pareceu ser suficiente. Ou seja, há uma necessidade de atenção individual que é válida ser observada e, na medida do possível, atendida.

Atividades

15. Atividades de reflexão

As atividades voltadas à reflexão contribuíram para ampliar o autoconhecimento e fazer conexões. Há alguns exercícios que foram mencionados com maior frequência e relatados como sendo de maior impacto pelos alunos. São eles: a história de vida, personalidade, meditação com redação do obituario e apresentação final com o feedback oculto. No caso da FEI, o diário

de reflexão escrito por cada um dos alunos foi uma atividade de reflexão contínua que os ajudou a consolidar as reflexões ao longo do processo de desenvolvimento.

A história de vida foi uma das primeiras atividades realizadas nas intervenções. Entretanto, apesar de ser realizada em um momento inicial do processo, é uma atividade que demanda uma reflexão profunda para resgatar e analisar a própria história, empatia para ouvir a história das outras pessoas e coragem para se expor para o grupo. A atividade foi feita em algumas etapas: escrever a história, compartilhar em trios e compartilhar no grupo.

A parte de redigir a história de vida foi percebida de forma muito diferente pelos alunos. Antes mesmo de começar escrever, houve quem achasse que não tinha muito o que contar e quem tivesse a percepção de que seria difícil resumir tudo o que já tinha vivido. A fala de uma aluna mostra essa situação bastante diversa:

Gostei da proposta e imaginei que daria trabalho, pois **apesar da pouca idade, tenho muitas histórias (acho que daria um livro . . . Hahahaha). Durante a aula ouvi alguns colegas dizendo que não sabiam ou não teriam muito o que escrever, fiquei pensando: - Como assim?** Em um ano vivemos tantas coisas e aprendemos tanto, como não ter o que dizer de uma vida inteira, seja ela de 20, 30 ou 40 anos? (Aluna A31 - FEI 2018)

Isso pode revelar que o nível de reflexão dos alunos era diferente antes de iniciarem a eletiva. Outro fato que reforça essa percepção é que alguns sentiram uma emoção inesperada no momento de contar a história:

Meu Deus que aula! Turbilhão de emoções; a professora propôs que contássemos em poucos minutos um resumo de nossa autobiografia; **eu que achava já estar recuperada e que conseguiria contar a parte boa, me afoguei em um mar de lama.** (Aluna A29 – FEI 2018)

Já sabia o que iria falar, mas quando cheguei lá na frente tudo mudou, todo o **texto racional que eu preparei na mente desapareceu em meio as lágrimas ao lembrar da minha infância, família e dificuldades.** Foi muito bom e muitos, inclusive eu, reviveram sentimentos que estavam adormecidos há muito tempo. (Aluna A31 - FEI 2018)

Entrei na sala convicto de que seria apenas falar de fatos e de acontecimentos que marcaram a minha vida, e que ler a folha seria tudo que faria de pé na frente das pessoas que estavam assistindo, **mas às vezes as emoções tomam conta**, principalmente quando nos lembramos dos pontos que marcaram a nossa vida, pessoas que fazem falta, . . . foi uma experiência riquíssima que experimentei pela primeira vez de contar a minha história e também ouvir os feedbacks das pessoas. (Aluno A28 - FEI 2017)

Enquanto escrevia sobre mim, escrevi com tanta leveza que não refleti sobre o que estava falando no momento, porém quando me expus para as minhas amigas e para a sala, tudo se tornou bem diferente do que eu imaginava. Comecei a lembrar de tudo enquanto lia o que tinha escrito, **chorei horrores, mas no fim, consegui me sentir aliviada de espírito.** (Aluna A27 - FEI 2018)

Fiquei surpreso com o nível de sensibilização que a dinâmica despertou em mim. (Aluno B23 – FEA 2017)

Acredita-se que devido ao baixo tempo dedicado à reflexão, os alunos muitas vezes não entram em contato com suas emoções. Sendo assim, quando há um espaço para sentir, as emoções emergem sem que eles prevejam.

A reflexão sobre a história de vida pareceu ter um impacto direto na definição de seus propósitos:

O que me ajudou na definição do meu propósito foi a minha história de vida. Os ensinamentos que eu sempre tive, os valores que possuo e principalmente o amor que sempre recebi e que recebo todos os dias da minha vida pela minha família, namorado e amigos. **Por crescer no meio de tanta gente boa, foi o que me ajudou a construir o amor pelo próximo.** (Aluna A12 - FEI 2017)

Lembrei da minha história de vida e reconheci traços que me acompanham desde a infância. **Desde pequena o que realmente me realiza é ajudar as pessoas . . .** ao escrever meu propósito tive a certeza daquilo que me realiza e que eu quero para a minha vida e tudo me leva a crer que trabalhar com aquilo que amamos é no mínimo incrível e motivador. (Aluna A31 - FEI 2018)

Os alunos relataram muitos aprendizados a partir desta atividade. Alguns dos aprendizados incluem: a história de vida os torna quem eles são, são protagonistas de sua história, conseguiram superar fatos difíceis e ainda há pontos não superados.

Houve uma aluna que decidiu reescrever a sua história após a atividade. Isso foi visto como um momento de superação, pois ela conseguiu mostrar na segunda versão da história que os momentos difíceis que viveu a tornou a pessoa que é, com muitas qualidades.

Após contarem as histórias, os colegas tiveram um tempo para dar feedback para eles. Alguns não quiseram falar, mas escreveram suas percepções em post-its. Estes aspectos estão comentados na sessão “atividades de troca com colegas”.

Ouvir as histórias de vida foi bastante marcante para os alunos. Foram relatados muitos comentários sobre como gostaram de poder ouvir a história dos colegas (apesar de haver alguns comentários sobre a dificuldade de ouvir os momentos tristes), ter sido uma oportunidade de conhecer melhor as pessoas com quem convivem diariamente e os aprendizados sobre as pessoas serem muito mais parecidas do que diferentes e sobre a importância de não julgar as pessoas sem antes de conhecê-las.

Além da atividade da história de vida, o exercício da personalidade foi bastante mencionado positivamente pelos alunos. O aspecto que recebeu um número significativo de comentários está relacionado ao respeito e valorização das diferenças. Outro aspecto mencionado pelos alunos foi a possibilidade de comparar o resultado da personalidade deles com a própria percepção. Alguns chegaram a revelar que compreender o resultado de alguns aspectos de personalidade ajudou a se aceitar melhor. Estes comentários podem ser acessados na seção que apresenta esta atividade (páginas 169-172).

Outra atividade marcante nas intervenções é a meditação seguida da redação do obituário. Foi importante fazer a meditação, pois eles se acalmaram, relaxaram o corpo e a cabeça e esvaziaram a mente para que houvesse espaço para projeções sobre o futuro. A sala ficou em silêncio total após a atividade.

É importante mencionar que a atividade não é considerada simples por todas as pessoas. Na FEA 2018 houve uma aluna (Aluna B22) que disse que não via sentido em meditar e que preferia simplesmente pensar diretamente sobre o obituário (sem esta atividade antes).

Quanto ao obituário (ou epitáfio), os alunos consideraram uma atividade relevante para entender o que querem ser e deixar como legado:

O obituário é uma forma de motivar e guiar o caminho que você quer seguir na caminhada da vida. **Ele força você a observar onde você está em relação a onde você quer ser.** É uma forma de compreender como se deseja viver a vida para no final valer a pena. (Aluna A12 - FEI 2017)

Nesse workshop o ponto mais marcante foi a **facilidade de ver os propósitos e onde quero chegar. O exercício do epitáfio foi ótimo para tal.** (Aluno B1 - FEA 2017)

De todas as atividades que fizemos, esta foi a que mais me tocou no íntimo. Fiquei muito emocionada, muito mesmo . . . foi muito importante a aula, pois **foi algo que me fez refletir muito sobre minhas qualidades, e o legado que venho deixando no mundo**, e a evolução que espero ter ao decorrer dos anos. (Aluna A21 - FEI 2018)

Acredito que foi a aula mais importante para mim, pois pensando no futuro **consegui perceber o que eu gostaria de deixar para o mundo quando eu partir.** (Aluna A18 - FEI 2018)

Além disso, a atividade de escrever o próprio obituário ajudou a entender o que é prioridade na vida para eles. Ao observar as prioridades, alguns alunos percebem que estão se dedicando a aspectos da vida que não necessariamente são os mais relevantes para eles. Este é o caso de duas alunas que perceberam que estão se dedicando mais à carreira do que à família:

É engraçado e aterrorizante pensar que, quando pequena ou até mesmo alguns anos atrás no início da faculdade, **tinha certeza que me dedicaria mais ao trabalho do que à minha futura família,**

. . . **porém agora me importa muito mais o suporte e estar perto dos meus filhos (que virão) ao invés de alcançar um alto cargo e dar a alma por isso** . . . por isso o conflito interno geral, agora estou tentando negar tudo o que sempre foi certo para mim, o cargo tão almejado, no final das contas, não seria lembrado no meu obituário, só teria tirado horas, dias e noites da minha vida. (Aluna A2 - FEI 2017)

Nessa hora, percebo que o que é realmente importante para mim não é aquilo ao qual mais me dedico. **Investimos tempo e esforço em construir uma carreira**, em ser reconhecida e bem-sucedida, **porém na hora da morte percebi que o que importa para mim, é deixar algo de bom para as pessoas que ficam**, deixar uma marca, uma lembrança boa de quem fui. (Aluna A14 - FEA 2017)

Além disso, a reflexão fez com que alguns ficassem preocupados se estavam no caminho certo.

Mas o obituário foi algo um pouco difícil, não houve dificuldade em escrevê-lo ou definir quem iria ler, **mas foi tenso pensar que um dia isso pode acontecer mesmo, que não estaremos mais aqui e será que quando isso ocorrer eu já terei feito tudo que escrevi naquele papel?** (Aluna A17 - FEI 2018)

Achei que a meditação combinou muito com o exercício que viria em sequência, que foi de fato bem pesado, **escrever meu obituário me deixou duas semanas pensando no que eu tinha escrito e no que eu estava fazendo pra tentar tornar aquilo possível.** (Aluno A28 - FEI 2018)

Ainda que tenha havido certa preocupação para alguns, pareceu ter sido uma oportunidade positiva de reflexão, que permitiu que parassem e avaliassem se estavam realizando ações coerentes com o legado que querem deixar.

16. Atividades de experimentação

Além das atividades de reflexão, é importante que haja momentos de experimentação prática durante o processo de desenvolvimento. Dessa forma, os alunos podem testar o que imaginam ser seus propósitos de vida e avaliar se precisam fazer ajustes. A principal atividade nesse sentido foi o MVP (mínimo produto viável, em inglês), que é uma prática do empreendedorismo de testar o que se deseja implementar no mundo, mas de uma forma simples, em forma de protótipo. Assim, se obtém feedback antes de se decidir investir de forma mais significativa em uma ideia que talvez não se viabilize.

Para isso, ofereceu-se um modelo de PM Canvas (Project Model Canvas), que é um plano de projeto em uma única página para que eles pudessem se planejar para a atividade. Alguns alunos comentaram que esse modelo os ajudou no planejamento para o MVP:

Mas montar minha apresentação, **fazer meu CANVAS/MVP, me mostrou o que eu realmente preciso para alcançá-lo, porque antes ficava só no abstrato o que eu precisava fazer, mas agora está escrito, é como um roteiro**, agora tenho que continuar com a mão na massa para alcançar . . .

foi muito interessante, pude ver que eu realmente não tenho algo definido, mas que há várias coisas que posso fazer para definir, fiquei muito feliz mesmo. (Aluna A24 - FEI 2018)

O obituário e o PM Canvas aplicado ao propósito são ferramentas que me ajudaram a perceber isso. O primeiro me fez refletir sobre o meu propósito e os caminhos para alcançá-lo, enquanto o segundo **me ajudou a pensar e planejar os passos a serem tomados**. (Aluno B26 – FEA 2018)

Como exemplos de MVPs, tiveram-se:

- Reduzir impedimento para propósito => MVP: Eliminar a angústia de passar um tempo sozinho: dedicar um tempo para fazer coisas que gosta sem a companhia de ninguém.
- Esclarecer o “como” do propósito => MVP: Testar se a área profissional a seguir seria a que estava: conversa com pessoas que trabalham na área para entender outras visões.
- Checar o propósito => MVP: Avaliar se deveria empreender ou continuar no mundo corporativo: tomar um café sozinho e fazer uma matriz de prós e contras de cada caminho.
- Testar o público do seu propósito => MVP: Público definido: pessoas excluídas socialmente => fazer um projeto social em um final de semana e refletir sobre como se sentiu.
- Experimentar propósito => MVP: Fazer um primeiro teste de um empreendimento próprio (construir um site do seu futuro negócio).

Os alunos relataram ter ganhado maior segurança sobre seu propósito, enfrentado medos, maior empoderamento e gerou muitos aprendizados pessoais. Essas declarações podem ser acessadas na seção que discute este exercício (páginas 197-199). Um exemplo de aprendizado pode ser visto a seguir:

Depois dessa experiência consegui ver os dois lados (mulher e mãe de família) e entender que, como sempre fui muito perfeccionista, o meu maior receio era não conseguir "virar a chave" e me tornar 100% uma mãe de família. Refletindo pensei que é complicado ser 100% em alguma coisa . . . **meu MVP só me mostrou que, na verdade, eu só preciso me aceitar mais e me permitir errar.** (Aluna A2 - FEI 2017)

Os relatos dos alunos após a realização do MVP indicam que esta atividade é um ponto essencial no processo de desenvolvimento do propósito, pois os alunos deixam de apenas “achar” que querem algo e passam a ter resultados reais sobre pequenos experimentos. Isso aproxima suas idealizações da realidade e os deixa mais conscientes do que é possível e também do que não é possível fazer.

17. Atividades de troca com colegas

O fato de as intervenções terem sido em grupo permitiu que os alunos interagissem e trocassem feedbacks ao longo do processo. Isso os ajudou tanto a reconhecer suas qualidades e aumentar a autoconfiança (quando recebem feedback) quanto a praticar observação e reconhecimento dos aspectos positivos no outro (quando oferecem feedback).

Entre as atividades que propiciaram troca com os colegas estão: feedbacks após compartilhamento das histórias de vida, troca de post-its com feedbacks para complementar a matriz SWOT, Coaching e Feedback Oculto.

Diversos comentários sobre as trocas nestas atividades podem ser observados nas seções que apresentam os resultados dos exercícios (objetivo específico 3).

Os feedbacks permitiram que se sentissem acolhidos, reconhecessem suas qualidades, resolvessem dificuldades que estavam enfrentando, ganhassem autoconfiança e praticassem o fazer o bem para o outro (aspecto “*beyond the self*” do propósito).

A partir do apontamento de qualidades pelos colegas, alguns alunos conseguiram reconhecer pontos fortes em si. Às vezes uma característica evidente para outras pessoas não é percebida pela pessoa, por ser muito natural exercer determinada qualidade (a pessoa não se esforça para ser corajosa, ela naturalmente é). A partir desse reconhecimento, os alunos se sentiram mais confiantes, seja para serem eles mesmos, seja para seguirem com seus propósitos de vida.

Este aspecto da ajuda do outro foi apontada em especial na atividade de Coaching, em que os alunos tinham como tarefa apoiar um colega na resolução de um problema pessoal. A partir de perguntas feitas pelos colegas que estavam exercendo a função de “coach”, os alunos conseguiram vislumbrar soluções ou novas possibilidades para resolver suas questões.

Ao darem feedbacks para os colegas, eles puderam ter a experiência de fazer algo “além de si” (*beyond the self*), que é apontado por Damon (2008) como uma parte importante do propósito de vida.

18. Envolvimento da rede pessoal

Durante o processo de desenvolvimento dos alunos, é importante conhecer a percepção que as pessoas da rede pessoal têm sobre eles. Estas pessoas podem ser pais, pessoas da família,

amigos, colegas de trabalho. São pessoas importantes para eles e que os conhecem bastante, além de serem de diferentes ambientes, o que permite comparação das percepções.

Houve duas atividades que solicitaram o envolvimento da rede pessoal, que foram a pesquisa sobre propósito de vida (entender o que as pessoas pensavam sobre propósito e se tinham uma intenção futura) e as cartinhas com feedback (pedir que as pessoas escrevessem cartas sobre o que os alunos deveriam continuar, começar e cessar).

Na atividade de pesquisar com pessoas que admiravam o que seria propósito e se elas tinham propósito, foi interessante para ampliarem sua visão sobre o tema a partir do outro:

A segunda pessoa foi um dos meus melhores amigos e ele sem pensar **respondeu que não tinha um propósito, que prefere viver um dia de cada vez** e que as coisas vão se resolvendo dia após dia, me identifiquei com algumas respostas dele, mas a visão que ele começou a passar era de revolta com a vida e **algumas coisas não faziam muito sentido**, tudo parecia ser ruim, sem cor, etc. Também não encontrei meu propósito, mas eu busco a felicidade, prefiro ver o lado bom das coisas do meu jeito. (Aluno A28 - FEI 2018)

Através da pesquisa com pessoas que admiro, **percebi que a maioria das pessoas não sabia o verdadeiro significado de propósito de vida ou não tinham e não acreditavam**, achavam que é algo que podemos conquistar em pouco tempo, como bens materiais, mas como aprendi na aula não devemos julgar porque elas não tiveram a oportunidade que tive de estudar essa matéria. (Aluna A20 - FEI 2018)

Foi interessante pesquisar mais sobre o propósito de vida das pessoas, e saber que **as pessoas têm de diversos gêneros, tempo, e envolvendo diferentes pessoas para finalizar esse propósito**. (Aluna A19 - FEI 2018)

A partir dos comentários das pessoas, percebe-se que até mesmo o fato de discordar sobre algo, faz eles se darem conta do que querem para si (por exemplo, o aluno que percebeu que tem uma visão mais positiva da vida do que o amigo que entrevistou ou a aluna que discorda que o propósito seja algo alcançável em pouco tempo). Além disso, podem ampliar o entendimento sobre propósito (há diferentes tipos, tempos, como disse a aluna).

A atividades das cartas de feedback foi bastante impactante para os alunos. Fez com que se sentissem amados, ganhassem confiança (empoderamento) e percebessem mudanças a serem feitas.

Ao sentirem-se amados pelas pessoas importantes para eles e lerem muitas qualidades reconhecidas por elas, os alunos declararam perceber que não estavam sozinhos e tiveram a percepção de que eram fortes. Os comentários dos alunos sobre estas atividades podem ser acessados na seção de resultados do objetivo 3.

Alguns alunos se deram conta de que precisavam cuidar dessa rede e, para isso, precisavam mudar alguns comportamentos, como dar mais atenção para algumas pessoas (especialmente para as mães).

19. Uso de ferramentas de negócios para autoconhecimento

No contexto do Ensino Superior de Administração, usar ferramentas de negócio adaptadas ao autodesenvolvimento gera identificação por eles serem administradores. As ferramentas utilizadas foram: SWOT pessoal (modelo de identificação de pontos fortes, fracos, oportunidades e ameaças), Business Model You (definição de um modelo de negócio para entender como eles geram valor no mundo) e o PM Canvas (modelo de planejamento de projetos, usada para desenharem o MVP do propósito de vida), além do próprio MVP (protótipo para checar o valor de um projeto no mercado, que no caso seria o propósito de vida deles).

Algumas falas nesse sentido foram:

Ele realmente clareia nossa visão sobre o que somos e onde queremos chegar. **Gostei muito de usar essas ferramentas de negócio como ferramenta de análise pessoal**, até melhorou o meu entendimento da versão voltada para negócios dessas ferramentas. (Aluna A31 - FEI 2018)

Amei a ideia de utilizar ferramentas de negócios em nós mesmos. (Aluna A30 - FEI 2018)

Houve uma fala de um aluno da FEA 2017 durante os workshops reconhecendo que era positivo usar ferramentas que eles já conheciam da Administração.

Imagina-se que se as intervenções fossem realizadas em outros contextos (cursos de Ensino Superior de áreas diferentes da Administração), estas ferramentas não teriam tanto alinhamento com os alunos. Haveria a necessidade de explicar mais detalhadamente a ferramenta antes que pudesse ser utilizada pelos alunos e, mesmo assim, talvez não fossem tão aceitas por eles.

Estrutura

20. Momento de escolha do estágio

Existem momentos de maior abertura ao autoconhecimento e reflexão. O momento de escolha do estágio demonstrou ser um destes momentos, pois é quando os alunos precisam tomar uma decisão quanto a qual tipo de trabalho querem ter.

Na FEA os workshops foram oferecidos justamente neste momento, pois os alunos estavam no 4ª semestre e poderiam começar a fazer estágio a partir do semestre seguinte. Talvez isso ajude a explicar por que 49% dos alunos (quase metade) se interessou em fazer os workshops.

Durante o reencontro com os alunos da FEA 2017 (grupo focal), alguns alunos comentaram sobre a intervenção ter acontecido neste momento do curso:

Dentro do aspecto de faculdade **foi um momento favorável**, porque a gente já tinha tido bastante contato com linhas de conhecimento que trazem num curso de Administração, então Marketing, Gestão de Pessoas, tudo isso. Então a gente já **tinha um pouco de conhecimento na parte técnica do curso e com isso a gente conseguia se direcionar mais, com base naquilo que a gente já teve, o que que a gente quer fazer de agora em diante?** E ajudar a gente em quais atividades queremos fazer. (Aluno B1 – FEA 2017 – Grupo Focal)

É que eu acho que é mais propício porque é uma etapa que **se você quer estagiar no 4º semestre, você precisa pensar sobre o seu futuro**, querendo ou não, gostando ou não, de pensar sobre o futuro. Você já pensa: ‘poxa, estou em **Administração. Me dá várias áreas de atuação que são completamente diferentes.** Como é que eu me vejo daqui a 5 ou 10 anos?’ (Aluno B5 - FEA 2017 – Grupo Focal)

Eu acho que é um momento muito bom porque você já tá numa predisposição de pensar o que você quer pro estágio ou pro ano seguinte, porque vai ter uma mudança. Então é mais fácil de você ter um momento de reflexão e de autoconhecimento, porque você **vai tomar uma decisão que vai representar o seu ano inteiro seguinte.** Então você já tá nesse contexto. (Aluna B2 – FEA 2017 – Grupo Focal)

Eu sinto que o momento que você escolheu para falar com a gente **foi um momento importante porque era meio quando a galera tava meio que procurando estágio**, tinha gente que já estagiava, mas ainda tava nesse período assim, então ali um início do terceiro ano (5º semestre) é muito legal. (Aluna B22 - FEA 2018)

O ponto trazido pelo aluno B1 é interessante, pois ele sugere que o fato de terem tido matérias da parte técnica do curso torna mais propício vivenciar as reflexões sobre propósito. Uma hipótese que não foi testada nesta pesquisa foi a de oferecer esta intervenção nos primeiros semestres do curso. Alguns alunos indicaram que isso teria sido interessante até para construírem uma relação mais próxima entre os alunos logo no início da faculdade. Como isso não pôde ser testado, não será incluído como facilitador, mas seria interessante fazer uma pesquisa nesse sentido futuramente.

No caso da FEI, as intervenções foram oferecidas como eletivas, que só acontecem nos últimos semestres da graduação (7º e 8º semestres). Percebeu-se que apesar de haver a vantagem de os alunos já terem tido vivências profissionais, que ajudavam a saber mais sobre o que gostavam e o que tinham aptidão, o final da graduação já não é muito favorável para iniciativas que demandem tempo para reflexão. Nesta altura do curso, estão muito sobrecarregados com TCC

(trabalho de conclusão do curso) e preocupados em serem efetivados. Este aspecto foi contemplado nos fatores dificultadores.

21. Número reduzido de participantes

Foi importante termos um número relativamente pequeno de alunos em sala durante as intervenções. Em geral, na FEI o número de alunos em sala é de cerca de 30 alunos. Na FEA, cerca de 50 alunos. Nas intervenções, tivemos no máximo 18 participantes em sala (FEI 2017 – 16 alunos; FEI 2018 – 16 alunos; FEA 2017 – 18 alunos; FEA 2018 – 13 alunos).

Isso aconteceu porque no caso da FEI a disciplina de coaching era uma eletiva, ou seja, os alunos poderiam eleger. Havia duas eletivas possíveis no semestre e eles deveriam escolher uma delas. Dessa forma, o número total de alunos se dividiu. Já na FEA, o número total de alunos interessados nos workshops foi de 37 pessoas e eles foram sorteados em duas turmas, de forma a ter-se o Grupo de Controle e o Grupo do Experimento. Sendo assim, o número máximo não ultrapassou 18 alunos.

Não se chegou a fazer a intervenção em um grupo maior de alunos. No entanto, acredita-se que quanto maior o número de pessoas, mais difícil se colocar perante a sala em relação aos seus pontos de vulnerabilidade, ouvir cada uma das pessoas durante uma aula e as pessoas se conhecerem individualmente. Isso poderia reduzir a proximidade entre os alunos, que é um aspecto importante para a abertura e exposição.

Até mesmo a configuração da sala teria que ser alterada, pois não seria possível (em termos de espaço físico) formar uma roda de 30 ou 50 alunos para que todos pudessem se olhar.

Para o professor também é mais difícil conhecer individualmente um número maior de alunos.

Finalmente, há atividades como a conversa individual para construção do MVP ou a apresentação final do feedback oculto que não haveria tempo em aula para ser feita com todos os alunos.

Sendo assim, é importante que se configure uma turma pequena, com um número reduzido de alunos (até 15 alunos) para que o processo de desenvolvimento seja favorecido.

22. Possibilitar alimentação

Nessa fase da vida dos estudantes, a alimentação parece ser muito importante. Não se tem a intenção de analisar cientificamente se isso se confirma, mas na prática eles parecem ter muita fome. Chegam à aula comendo algo ou se atrasam porque foram comer. Percebeu-se que garantir que haja tempo para eles se alimentarem contribui para o processo, pois uma vez alimentados, o foco nas atividades é maior.

No caso da FEA, os workshops foram marcados para começar trinta minutos após a aula. Dessa forma, os alunos poderiam tomar um lanche antes de começarmos. Também havia uma pausa para o almoço de uma hora. Mesmo assim, a pesquisadora levava alguns itens de casa (biscoito de polvilho, goiabinha, castanha de caju) e durante os workshops distribuía para os alunos. Era um momento alegre para eles (eles sorriam quando se oferecia os itens trazidos) e passavam os itens na roda para compartilharem. Geralmente era feita a pergunta: “mas pode acabar? ”, pois eles realmente comiam os itens. Isso pareceu fazer diferença para o foco e também aproximou a pesquisadora dos alunos, pois eles percebiam o cuidado com eles.

Na FEI, os alunos têm duas aulas à noite. A primeira aula é das 19h10 às 20h50 e a segunda aula é das 21h às 22h40 (há dez minutos de intervalo). A eletiva de Coaching para Projeto de Vida era no segundo horário, sendo que no primeiro horário eles tinham outra aula. O intervalo de dez minutos normalmente não era suficiente para eles comerem (há filas na cantina e houve alguns dias em que o professor atrasou o término da aula) e muitos chegavam com um salgado na mão no começo da aula.

Em uma das aulas que avisei que levaria um bolo, todos chegaram pontualmente. Imagina-se que tenha sido somente pelo fato de ter comida, mas também pelo gesto de afeto.

Estruturar a intervenção de forma que eles tenham condição de se alimentar, seja antes ou durante o processo, contribui para o processo, na medida em que os alunos conseguem ter mais presença e foco nas atividades.

23. Canais de comunicação adicionais à aula

Disponibilizar canais de comunicação além do contato em sala de aula torna a relação mais próxima entre professor e aluno. Em sala, normalmente há pouco tempo para conversar, pois a aula ocupa grande parte do tempo. Além disso, tem-se pouca privacidade, pois outros alunos que querem conversar ficam próximos, aguardando a sua vez de falar com o professor.

Usar canais adicionais, especialmente as mídias sociais – *whatsapp* e o *messenger* do *facebook* – aproxima os alunos do professor, uma vez que são espaços em que os alunos têm muito costume de utilizar, são mais informais e permitem maior velocidade de resposta do que e-mail. Além disso, o professor precisa autorizar o aluno a ter acesso ao seu perfil no *Facebook* e ao seu número de celular (no caso do *whatsapp*), o que representa um voto de confiança nos alunos, no sentido de que se acredita que eles utilizarão os canais em momentos apropriados (não mandar mensagens em horários muito cedo ou muito tarde nem aos finais de semana). Uma aluna comentou sobre a proximidade gerada a partir da permissão de acesso dos alunos às redes sociais da professora:

Você deu espaço para intimidade [ao deixar os alunos terem o número de telefone e acesso ao *Facebook* da professora] (Aluna A30 - FEI 2018 – Grupo Focal).

O *whatsapp* permite gravar áudios, de forma que as emoções podem ser compartilhadas com mais facilidade pela fala e tom de voz. Este recurso foi usado para dar feedbacks individuais para os alunos da turma da FEA 2017 (relatado na seção de “Momentos individuais”) e foi muito importante para o vínculo da pesquisadora com os alunos. Além disso, alguns alunos deixaram mensagens de áudio no *whatsapp* pedindo ajuda para alguma situação que estavam vivendo e isso permitiu que a professora respondesse rapidamente, também por áudio, facilitando o processo.

Fatores Dificultadores

Como já foi dito, além dos fatores facilitadores, foram identificados também os dificultadores. Estes últimos foram agrupados nas mesmas categorias dos facilitadores: participantes, professor, processo, atividades e estrutura.

Quadro 21 – Fatores dificultadores

Participantes	Professor	Processo	Atividades	Estrutura
1. Dificuldades pessoais 2. Problemas psicológicos 3. Receio de se conhecer 4. Crenças limitantes 5. Dificuldade de lidar com emoções 6. Pouca vivência	7. Imagem projetada	8. Estar em grupo: exposição e preconceitos 9. Colegas que dificultam o foco 10. Confidencialidade das informações	11. Acesso a momentos difíceis dos colegas 12. Necessidade de exposição pessoal	13. Pouco tempo para reflexão 14. Momento de final do curso 15. Pequena duração das intervenções 16. Autodesenvolvimento no contexto de aula formal

Fonte: Autoria própria.

Foi elaborada uma síntese dos fatores dificultadores para permitir uma visão geral sobre eles:

Participantes

1. Dificuldades pessoais

Os alunos vivenciam muitos problemas pessoais que eles não sabem como lidar e os impede de olhar para o futuro (o presente exige toda a sua atenção). Exemplos de situações vivenciadas pelos alunos ao longo das intervenções: internação de familiares, morte de pessoas queridas e animais de estimação, recebimento de feedbacks negativos no trabalho, demissão, dificuldade de conseguir encontrar um(a) namorado(a), término de namoro, expulsão de casa, assumir a homossexualidade.

2. Problemas psicológicos

Um número grande de alunos sofre de problemas psicológicos como depressão e ansiedade, o que dificulta que façam projeções futuras, pois, da mesma forma que as dificuldades pessoais, estas questões exigem toda a atenção deles no momento presente. Nem todos os alunos têm acompanhamento médico e alguns apresentam preconceitos em relação a procurar um profissional da saúde (psiquiatra ou mesmo terapeuta). Isso traz grande sofrimento para os alunos e traz impactos sobre suas crenças no que diz respeito ao propósito de vida (alguns relatam que depois da doença ficaram com menos vontade de acreditar e se dedicar a um propósito).

3. Receio de se conhecer

Alguns alunos demonstram receio de se conhecer, pois podem descobrir que fizeram escolhas erradas (tal como o curso da faculdade). Eles trazem o medo de não conseguir voltar atrás nas decisões. Além disso, apresentam o receio de ter que rever o pouco que achavam que conheciam sobre si mesmos.

4. Crenças limitantes

Algumas crenças dos alunos dificultam acreditarem ou se dedicarem ao propósito. Algumas crenças limitantes estão relacionadas à religião, a frustrações vividas e à falta de autoconfiança. Exemplo: acreditar que Deus é quem define a vida de cada pessoa pode dificultar o protagonismo (a pessoa não teria escolha, então não precisa ir atrás do que quer para si).

5. Dificuldade de lidar com emoções

Autorizar-se sentir emoções, especialmente as negativas (raiva, inveja, frustração), e expressá-las não é fácil para muitos alunos. Chorar é algo evitado por eles e, quando acontece, costumam se desculpar, como se tivessem feito algo errado. Para os meninos, chorar parece ser ainda mais difícil.

6. Pouca vivência

Ter tido pouca vivência dificulta se experimentarem em situações diferentes e se conhecerem melhor. As vivências incluem conviver com pessoas diversas, visitar locais ou países diferentes, participar de atividades (esporte, voluntariado, entidades estudantis, coral, banda, etc), trabalhar em diferentes atividades profissionais. Há alguns fatores que dificultam a vivência de experiências. Um deles é a própria idade, pois são jovens e ainda não tiveram muito tempo para vivenciar situações diversas da vida. Outro fator é a condição social, pois não ter muitos recursos (financeiros, conhecimento, rede de contatos) acaba gerando uma limitação nas experiências que podem viver.

Professor

7. Imagem projetada

As projeções que os alunos fazem quanto ao professor/facilitador podem restringir o quanto trazem informações sobre si, pois não querem frustrar as expectativas que eles imaginam que o professor tenha sobre eles. Por exemplo: eu sou uma pessoa mais “padrão” (família unida, heterossexual, estudiosa), então para eles parece ser mais difícil contar para mim sobre uso de drogas e homossexualidade. Esses aspectos aparecem apenas nos últimos encontros (e talvez nem tenham sido trazidos).

Processo

8. Estar em grupo: exposição e preconceitos

O fato de estarem em grupo, desenvolvendo as atividades com outras pessoas, pode gerar o receio de exposição. É necessário preparar os alunos, explicando detalhadamente como será a atividade e dando exemplo para que reduzam o medo de se exporem na frente dos colegas. Além disso, algumas pessoas têm preconceitos – ideias pré-concebidas – dos colegas, que foram

construídas ao longo da convivência deles antes das intervenções. Com o desenvolvimento das atividades, em que passam a se conhecer melhor, esses preconceitos são revistos, mas no início podem dificultar a entrega dos alunos às atividades.

9. Colegas que dificultam o foco

Alguns colegas desviam a atenção dos alunos quando querem conversar no meio das atividades ou mesmo brincar. As conversas paralelas acontecem mais entre as meninas e as brincadeiras entre os meninos. Como as intervenções são intensas e demandam foco e presença, isso dificulta quem quer participar. Algumas pessoas se desculparam no final da eletiva por terem tido atitudes que atrapalharam a aula. Nos relatórios de reflexão alguns alunos revelaram o incômodo com esse tipo de atitude dos colegas.

10. Confidencialidade das informações

Lidar com a confidencialidade das informações dos alunos quando se está inserido como professor na instituição não é simples. Os professores às vezes têm algum problema com um aluno (prazo de entrega de um trabalho ou alguma atitude) e a professora da eletiva não pode compartilhar a situação do aluno, que ajudaria a esclarecer o motivo daquilo ter acontecido. É necessário dizer claramente que a pesquisadora/professora não pode comentar o que os alunos trazem na eletiva (o conteúdo pertence a eles), mas incentiva que busquem conversar diretamente com o aluno.

Atividades

11. Acesso a momentos difíceis dos colegas

Algumas atividades propiciam acesso dos alunos a momentos difíceis dos colegas. Especialmente na história de vida e no feedback oculto, os alunos têm a oportunidade de acessar fatos marcantes da vida dos demais e nem sempre é fácil lidar com o conteúdo que recebem. Não é usual termos conhecimento em relação aos nossos colegas de turma sobre abusos, momentos difíceis da infância, dificuldades com pais, doenças na família, problemas com drogas, tentativas de suicídio. Sendo assim, em um primeiro momento, algumas pessoas têm dificuldade de absorver esse conteúdo. Ao longo da eletiva isso vai se tornando natural, pois eles desmistificam o outro, percebendo que todos têm momentos difíceis na sua trajetória, assim como conquistas e realizações.

12. Necessidade de exposição pessoal

Nas intervenções, é necessário se expor. Sendo assim, se o aluno não estiver pronto para acessar sua história e suas emoções, é difícil se colocar para a sala. Alguns alunos se apresentam de forma mais superficial no início, mas com as apresentações dos colegas, passam a seguir o mesmo grau de abertura e exposição nas atividades seguintes. É importante deixar claro como serão as intervenções para que os alunos possam escolher se estão prontos para participar.

Estrutura

13. Pouco tempo para reflexão

A grande quantidade de atividades durante a faculdade (aulas, trabalhos, entidades, estágio, TCC, inglês) deixa pouco tempo para reflexão. Há também falta de costume de parar e refletir. Sendo assim, normalmente os alunos dedicam pouco tempo para refletir sobre o que estão vivendo e sentindo. Uma vez que são estimulados a isso, adquirem o costume e passam a refletir espontaneamente no dia a dia.

14. Momento do curso

A partir do momento em que os alunos começam a fazer estágio, o tempo para reflexão fica mais reduzido e o cansaço aumenta. No final do curso, há também um desânimo maior para ir para a faculdade e o foco está em ser efetivado ou conseguir um emprego. Sendo assim, as intervenções - que demandam dedicar tempo para a reflexão – recebem menos dedicação dos alunos do que poderiam receber em outro momento do curso (no início e antes da escolha do estágio).

15. Pequena duração das intervenções

Ter apenas uma aula por semana ou um workshop por mês voltados ao autoconhecimento e desenvolvimento do propósito parece ser insuficiente. O que fica claro na fala dos alunos é que as intervenções representam o início de um processo de reflexão que eles precisarão amadurecer e continuar trabalhando depois.

16. Autodesenvolvimento no contexto de aula formal

É difícil o professor manter um papel horizontal com os alunos quando é necessário controlar presença e datas de entrega, além de "corrigir" as provas. Estas atividades naturalmente evidenciam uma distância de poder. Por mais que se combinem os critérios e se façam acordos,

quando há algum imprevisto e a regra combinada precisa ser aplicada (desconto na nota por atraso na entrega, por exemplo) existe um desconforto na relação professor-aluno.

A seguir, cada um dos fatores dificultadores será explicado, trazendo evidências identificadas durante a pesquisa.

Participantes

1. Dificuldades pessoais

Existem casos de alunos que relatam sentir muita dificuldade de fazer projetos futuros. E um dos motivos para isso são dificuldades pessoais, que demandam muita atenção deles no momento presente para resolvê-las, impedindo-os de conseguir focar no futuro.

Algumas das dificuldades relatadas pelos alunos ao longo das intervenções foram: internação de familiares, morte de pessoas queridas, morte de animais de estimação, recebimento de feedbacks negativos no trabalho, demissão, dificuldade de conseguir encontrar um(a) namorado(a), término de namoro, expulsão de casa, dificuldade para assumir a orientação sexual.

Estes relatos são feitos nos relatórios de reflexão, no momento de compartilhar a história de vida, na atividade de apresentação final e algumas vezes exclusivamente com a professora. Há casos em que só se sabe destas dificuldades no último dia da intervenção durante a apresentação final, quando a pessoa já está mais confortável para expor suas vulnerabilidades para o grupo.

Um exemplo foi o aluno A25 que na sua apresentação final (antes do Feedback Oculto) disse para a turma que se ele não assumisse integralmente quem era (referindo-se à sua orientação sexual), ficaria vivendo atrás de “rótulos” e não conseguiria pensar aonde quer chegar no futuro. Um trecho da fala dele foi o seguinte:

Vejo uma barreira: quem é o (nome dele)? Penso no GPS. Tem o ponto de partida e chegada. **Se você não tem o seu ponto de partida, você não vai chegar a lugar nenhum, você vai continuar parado, estagnado** (Aluno A25 – FEI 2018 – Apresentação final).

Casos como o deste aluno retratam uma dificuldade significativa, pois se estende em diversas dimensões da vida da pessoa (familiar, afetiva, profissional). No entanto há casos de dificuldades mais pontuais (discussão com colega da faculdade, feedback negativo do chefe), que os deixa extremamente aborrecidos.

Percebe-se, ao conversar com os alunos, que às vezes eles dão uma dimensão maior do que o necessário ao problema e uma ajuda externa para mostrar perspectiva pode ser muito positiva. Talvez pelo momento de vida, de juventude, eles acham que a situação que estão vivendo será para sempre, que não vão encontrar alternativa. Conversar e mostrar perspectivas de futuro pode ajudá-los. Um exemplo é dialogar após a morte de algum familiar e dizer que a dor que ele(a) sente não irá ser tão intensa com o passar do tempo. Assim como uma situação de demissão, de lembrar a pessoa de que certamente não ficará sem emprego para sempre.

Alguns exemplos de falas de alunos relatando como se sentem em relação às dificuldades pessoais que vivenciam são:

Me senti bem nervosa (falando sobre a apresentação dela antes do feedback oculto) especialmente por **ser um período difícil para mim, muitas coisas ruins acontecendo em casa**, mas fiquei aliviada de falar tudo o que falei. (Aluna A14 - FEI 2017)

No meu feedback oculto, disseram que sou carismática e estou sempre sorrindo. **Recentemente minha vida está de ponta-cabeça e senti que havia perdido um pouco da minha essência** (e paciência rs), então fiquei muito contente e animada em saber que, mesmo com tudo, ainda sou eu mesma rs. (Aluna A2 - FEI 2017)

Acredito que estou um pouco distante do legado que quero deixar, pois **passei por muitas situações e acabei apagando a minha luz e a essência que eu sempre quis deixar no mundo** (Aluna A8 - FEI 2017).

Eu estou passando por uma fase um pouco complicada, estou meio perdida, fragilizada e sem muito controle das minhas emoções. (Aluna A31 - FEI 2018)

A vida não tá fácil, não que esse ano deveria ser fácil ou algo do tipo, mas é meu último ano de faculdade, pensei que seria um bom ano (apesar de ainda não ter acabado), mas **não tem sido fácil ser eu, me sinto tão só. Nada faz sentido.** (Aluna A24 - FEI 2018)

As falas dos alunos revelam sentimentos de angústia e solidão. É difícil ter energia para querer projetar algo no futuro, sentindo-se dessa forma.

Assim, ficou evidente na pesquisa que as dificuldades pessoais vivenciadas pelos alunos dificultam que eles consigam dedicar atenção a desenhar o seu futuro. É importante que as IES abram espaços para identificar estas dificuldades o quanto antes para apoiá-los na superação destas barreiras de forma que consigam dedicar atenção a seus planos futuros.

2. Problemas psicológicos

Além das dificuldades pessoais, alguns alunos sofrem de problemas psicológicos, que também os impede de olhar para o futuro e fazer planos. Muitas vezes doenças como depressão os deixa

sem vontade de desenhar projetos. A pesquisadora se surpreendeu com a quantidade de relatos de alunos que vivenciam estes problemas.

No questionário da FEA/USP, isso já começou a despontar. É válido lembrar que a maioria dos alunos não conhecia a pesquisadora e mesmo assim, revelou situações bastante delicadas quanto a problemas psicológicos que vivenciam. Imagina-se que se houvesse maior proximidade com a pesquisadora, mais casos seriam revelados.

Acho que é um tema difícil de se pensar ou escrever (propósito), especialmente para depressivos, embora seja um assunto muito importante e necessário para o autoconhecimento dos indivíduos. (Aluna 4º semestre – FEA 2017 – Pesquisa início de semestre)

No exato momento estou tentando controlar melhor alguns sintomas da fibromialgia e da depressão. Portanto, não estou fazendo nada, ainda, para realizar o meu propósito de vida. (Aluna 4º semestre – FEA 2017 – Pesquisa início de semestre)

(Por que você deseja realizar esse propósito de vida?) **Porque tenho passado por situações difíceis e não quero desistir de viver uma vida.** (Aluna 4º semestre – FEA 2017 – Pesquisa início de semestre)

Sinto que passei por decepções cedo demais na vida, o que me levou a perder a fé que existia algum real propósito ou sentido na vida de alguém. **Recentemente descobri que tenho depressão crônica devido a baixos níveis de serotonina, o que influenciou bastante minhas crenças e comportamentos e, talvez, esteja relacionado com a razão de eu não ter um (propósito).** (Aluno 4º semestre – FEA 2017 – Pesquisa início de semestre)

As falas dos alunos nesta seção não serão identificadas nem mesmo com as letras e números para resguardar ainda mais a identidade dos mesmos, dado que problemas psicológicos é um tema delicado e ainda com muito preconceito.

No questionário distribuído aos alunos no final do semestre na FEA, foi perguntado sobre mudanças no semestre que impactaram seu propósito de vida. Alguns alunos trouxeram em sua fala mudanças relacionadas aos seus problemas psicológicos:

Sim, esse semestre foi muito importante para mim em termos de autoconhecimento. Descobri coisas que gosto de fazer em relação a lazer e a vida acadêmica, aprendi mais sobre o curso que estou fazendo na FEA e boas possibilidades de carreira, **parei de tomar antidepressivos (que tomava desde os 14 anos)** e tenho iniciativas em relação a ações para resolver problemas da minha vida (ou amenizar). (Aluna do 4º semestre - Pesquisa Final FEA 2017)

Um pouco. **Esse ano descobri TAG (Transtorno de Ansiedade Geral) e voltei a ter depressão, finalmente estou melhorando e indo a consultas com psicólogo. Me sinto melhor e isso tem ajudado a descobrir meu propósito de vida.** (Aluna do 4º semestre - Pesquisa Final FEA 2017)

Sim. Após desenvolver crises de ansiedades e pânico com pensamentos suicidas, o meu propósito de vida teve que ser alterado para que eu possa controlar as crises e descobrir um

propósito de vida. Torna-se, portanto, a saúde o foco principal do meu propósito de vida. (Aluna do 4º semestre - Pesquisa Final FEA 2017)

Percebe-se que as doenças impactam o propósito de vida dos alunos, pois enquanto estão tentando encontrar formas de lidar com estas dificuldades (acertando o remédio, encontrando um profissional que o oriente), é difícil colocar atenção em encontrar um propósito de vida.

Na FEI também foram relatados casos de problemas psicológicos. Um dos alunos revela as dificuldades que enfrentou:

Em um período da minha história de vida, onde frequentava mais o hospital do que a minha própria casa, sofri muito por tomar remédios controlados que alteravam o meu humor, e dentre eles, por alguns anos fui medicado com gardenal e acompanhamento frequentes a psicólogos e psiquiatras. (Aluno do 8º semestre - FEI 2017)

No entanto, percebeu-se que alguns alunos sofrem sem saber como buscar ajuda. Houve algumas situações de conversas com alunos tanto na FEI quanto na FEA que estavam com dificuldades pessoais significativas e a professora recomendou que buscassem apoio psicológico. No entanto, percebeu-se uma resistência inicial à ideia de fazer terapia (como se fosse um recurso apenas para casos muito graves), além da questão financeira, pois muitos apontaram que não teriam condições de pagar pelas sessões.

No questionário final da FEA, um aluno trouxe uma fala que revela o seu sentimento quanto ao contexto da graduação e como acredita que não é dada atenção aos problemas psicológicos que os alunos vivenciam:

O molde feano e social imposto aos alunos da graduação é estressante e psicologicamente massacrante para quem não sabe lidar, ou encontra alguma dificuldade ao longo do curso. Posso dizer isso a partir da minha experiência e de muitos outros colegas. Tal pressão se torna mais intensa conforme a formação se aproxima, e **problemas psicológicos como a depressão são colocados em segundo plano.** Acredito em propósito e clareza da carreira, porém acho que temos que refletir um passo antes, e pensar não apenas nos feanos bem-sucedidos, mas também naqueles que enfrentam problemas, e ainda não encontram seu propósito. (Aluno do 4º semestre - Pesquisa Final FEA 2017)

Todo mundo sabe, passou ou conhece alguém que passa e **existe um ceticismo em cima disso absurdo (problemas pessoais e psicológicos).** E não se fala na universidade, não se fala na FEA. Já teve muitos casos na FEA em relação a isso e eu acho que se tivesse uma atividade parecida, antes de começar o workshop você entra numa vibe de que . . . porque assim . . . **só eu tô passando por isso e ninguém sabe e ninguém nunca viu . . . no momento que eu sei que tem pessoas que conhecem ou já ouviram falar ou que passam por isso, ou o que for, você se sente mais confortável porque você sabe que você não é um louco, né!** O psiquiatra não é pra louco etc e tal. (Aluna do 4º semestre - FEA 2017 – Grupo Focal)

Percebe-se que as instituições de ensino superior de administração precisam dar maior atenção a este problema, que é grave e traz muito sofrimento aos alunos. Uma aluna da FEI comentou que acharia positivo ter um profissional para atender os alunos:

Acho que seria legal ter um profissional, uma psicóloga mesmo para atender as pessoas de todos os cursos. (Aluna A30 - FEI 2018 – Grupo Focal)

Isso é especialmente crítico nos casos de alunos com menor capacidade financeira, pois eles não conhecem espaços onde poderiam receber auxílio psicológico ou mesmo psiquiátrico a um custo acessível para eles.

Sabe-se que em cursos de Medicina é dado maior apoio aos alunos, pois o nível de sofrimento é tão grande que alguns chegam a cometer suicídio. Na Administração, os casos não chegam a este ponto, mas os alunos também sofrem e muitos não sabem como procurar ajuda. Seria importante haver uma estrutura de apoio ou, no mínimo, uma rede de profissionais ou canais de baixo custo para indicar aos alunos quando necessário.

3. Receio de se conhecer

O receio de refletir e descobrir que fizeram escolhas erradas é um fator dificultador para alguns alunos. Eles afirmam ter medo de não poder voltar atrás de algumas decisões, como a faculdade que escolheram, por exemplo. Um dos receios levantados no primeiro workshop da FEA 2017 foi o de “Descobrir que posso estar com foco errado e não ter mais volta”.

Além disso, existe o medo de ter que revisar o que achavam já ter descoberto sobre si. Nesse sentido, um receio apontado nesse mesmo workshop foi o de “Descobrir muitas coisas que eu não sabia” e no primeiro workshop da FEA 2018 foi o de “Deixar de ter certezas que tinha”.

Percebeu-se que ao mesmo tempo que os alunos têm expectativa de se conhecer mais e de saber se a escolha profissional que imaginam para si tem sentido, alguns têm medo do que podem descobrir.

Durante os workshops, a pesquisadora brincou com o fato de descobrir algum aspecto sobre si que precisem ajustar seria como no ditado popular “antes tarde do que nunca”.

Notou-se que apesar de jovens, os alunos já apresentam medo de ter que fazer mudanças em suas vidas e rever o que já achavam saber sobre si. Esse pode ter sido um dos aspectos que

impediu os alunos de escolher a eletiva de Coaching na FEI e de manifestar interesse nos workshops de Propósito na FEA.

4. Crenças limitantes

Os alunos têm algumas crenças que dificultam que definam um propósito de vida para si. Tais crenças são de diferentes naturezas: sobre si, sobre a dinâmica da vida, sobre Deus. A seguir, algumas crenças são apresentadas e classificadas em algumas categorias, que possuem um sentido semelhante.

Achar que não é capaz

Uma das crenças que pode limitar os alunos a propor para si um propósito é a falta de autoconfiança na sua capacidade de realizar os seus projetos futuros. A fala de uma aluna da FEI evidencia esta questão:

Ao pensar em realizar esse sonho, acredito que o que mais tenho é medo, **medo de não ser boa o suficiente**. E sei que é uma barreira boba que estou criando. (Aluna A24 - FEI 2018)

Medo de se frustrar

O receio de se frustrar pode ser outro tipo de crença limitante. Alguns alunos têm medo de assumir que querem algo para si e, depois disso, perceber que não estão alcançando este objetivo e frustrar-se com isso.

Conversando com ela (professora), **percebi que tenho** dentro de mim muitos assuntos para serem tratados que se referem a **algumas frustrações**. E que de alguma forma isso me deixou um pouco sem vontade de ter algum propósito pra buscar e me esforçar **pensando em possivelmente me frustrar mais uma vez**. (Aluno A28 - FEI 2018)

Aprendi também que embora a vida me frustre, eu consigo seguir o meu propósito e, no fim das contas, ser feliz. (Aluno B13 - FEA 2017)

Nesse sentido, para não se frustrar, uma estratégia poderia ser não definir um propósito e apenas viver o dia a dia sem um projeto definido. Sendo assim, se não se tiver um objetivo, não é possível comparar onde se está com onde se gostaria de estar na vida e não é possível se frustrar. Por outro lado, assim como usando esta estratégia evita-se a frustração, também fica difícil avaliar se a pessoa está conquistando seus objetivos, o que poderia ser uma fonte de satisfação.

É necessário ter coragem para assumir que se quer algo, pois isso traz vulnerabilidade e abre espaço para frustração. No entanto, também pode trazer clareza e foco para se ir atrás do que quer.

Medo de assumir sua orientação sexual

O receio de assumir a homossexualidade pode ser um fator limitante (crença de que não será aceito ou aceita do jeito que é), pois a pessoa precisa investir muita energia para não se apresentar como é por completo na sociedade. Assim, fica difícil propor um propósito de vida sem antes assumir quem se é.

A declaração de um dos alunos mostra a importância de superar o medo de assumir sua orientação sexual:

Se não fosse essa matéria, eu nunca teria essa coragem de me assumir homossexual para toda a sala, acho que viveria um eterno enrustido kkk. (Aluno A25 - FEI 2018)

Este aspecto da homossexualidade é muito importante de ser trabalhado na sociedade como um todo e na universidade. As pessoas se sentem muito sozinhas quando não assumem que são LGBT. E isso às vezes as impede de conseguir olhar para o futuro e se propor a atingir objetivos pessoais, pois demanda muita energia para disfarçar quem se é.

Medo de definir algo e mudar

Há alunos que já mudaram muitas vezes suas escolhas ao longo da vida. Sendo assim, têm receio de definir um propósito e depois se perceber tendo que mudar esta definição no futuro. A crença limitante seria a de que como devem mudar o que querem, talvez não valha a pena propor algo para si. Algumas falas dos alunos mostram essa perspectiva, tanto sobre a questão do medo de mudar quanto sobre a possibilidade de sustentar crenças ainda que temporárias:

Aprendi que mesmo tendo pensado e refletido sobre o meu propósito de vida até chegar num ponto de certa clareza, **tenho ainda vários receios sobre este principalmente se este se sustentará no tempo.** Tenho esse medo tanto por um **certo histórico constante de mudança.** (Aluna B12 - FEA 2017)

Aprendi a ter mais confiança em minhas convicções e crenças, mesmo que elas pareçam ser temporárias, o que em parte pode me ajudar a dar um início verdadeiro em muitos projetos e iniciativas que provavelmente teriam sido abandonados antes, por **medo de que eu eventualmente fosse mudar de ideia.** (Aluno B24 - FEA 2018)

A fala do aluno B24 mostra uma visão de que pode ser importante estabelecer convicções, ainda que exista a possibilidade de mudanças futuras. Dessa forma, é possível iniciar projetos que podem ter a oportunidade de serem realizados. A crença de que não vale a pena estabelecer uma proposta de futuro porque ela pode mudar impede que alguns projetos sejam iniciados.

Crença de que Deus é quem define o destino

A crença de que Deus é o responsável pelo destino da pessoa (predestinação) pode dificultar o protagonismo de alguns alunos. A fala de uma aluna da FEI mostra como essa crença pode bloquear a pessoa a assumir suas próprias iniciativas:

Quando conversei com a Prô ela me fez enxergar que isso não era uma dúvida pra mim. **Que a insegurança com relação a propósito de vida (Deus) x Livre Arbítrio (Responsabilidade Humana), estavam de certa forma bloqueando muitas coisas na minha vida.** A princípio pensei que não, mas depois consegui entender melhor o que ela quis me dizer . . . o motivo da escolha (do MVP) se deu por **o meu medo de tomar iniciativas, ou realizar mudanças, por acreditar que meu propósito de vida já está predestinado**, e por isso não consigo defini-lo hoje. (Aluna A21 - FEI 2018)

É como se a pessoa se colocasse em uma postura de espera, pois o destino já está dado e ela não precisa fazer nada para que as coisas aconteçam. É importante respeitar as crenças religiosas dos alunos, mas também incentivá-los a refletir sobre quais crenças querem manter e quais valem a pena ser ajustadas. No caso da aluna, por exemplo, ela percebeu que também existe a responsabilidade humana de ir atrás do que se quer. Conseguiu equilibrar a crença da predestinação com a sua própria responsabilidade por concretizar o seu destino.

Crença de que é egoísmo pensar em si

Um exemplo de crença limitante é a de que seria egoísmo pensar em si mesmo. O aluno B18 traz este aspecto em sua fala:

Aprendi que é bom estar atento à minha personalidade, não gostava muito de fazer isso por que **sou da linha de que me fechar muito, pensando em mim mesmo é uma atitude egoísta e que em geral só gera problemas internos**, porque fico inventando problemas, mas percebi **que pode se tornar uma atividade generosa porque posso melhorar para servir melhor os outros**. (Aluno B18 - FEA 2017)

É interessante ressaltar que este aluno é bastante religioso e que isso pode ter influência sobre o seu pensamento.

O aluno conseguiu transformar sua crença inicial, entendendo que olhar para si mesmo pode ser uma atitude generosa, na medida em que sendo uma pessoa melhor pode servir melhor aos

outros. Este aspecto é bastante alinhado à definição de propósito de Damon et al. (2003), na medida que o propósito seria uma intenção de fazer algo significativo para si (é necessário se olhar para entender o que é relevante para si) e que gere consequências no mundo além de si. Não seria apenas servir às pessoas, mas servi-las a partir de si.

As crenças dos alunos variam (são muito particulares). Estas crenças citadas são algumas que emergiram na pesquisa. Em cada intervenção podem surgir novas crenças limitantes, mas é importante ter a abertura para observar que existem convicções que dificultam que os alunos definam e persigam um propósito de vida para si.

5. Dificuldade de lidar com emoções

Lidar com as emoções não parece ser simples para muitos alunos. Especialmente as emoções negativas (raiva, inveja, frustração) são difíceis de serem expressas. O choro é evitado como se fosse algo errado, um sinal de fraqueza. Costumam se desculpar quando percebem que estão se emocionando. Este é um aspecto difícil especialmente para os meninos.

Em relação às emoções negativas, por exemplo, quando sentem raiva de alguém e expressam isso, usualmente sentem-se mal por sentir algo ruim:

E outra consideração também, gostei de a senhora chamar a atenção do (nome do aluno) (indiretamente), porque sei lá, às vezes não sinto ele totalmente conectado com a aula . . . parece que só escolheu essa eletiva porque seria mais fácil que Direito, **talvez seja um julgamento ruim que estou fazendo dele.** (Aluna FEI 2018)

A pesquisadora conversou sobre este aspecto em algumas aulas, dizendo que era humano sentir raiva, inveja, tristeza. A questão é o que se faz com esse sentimento, pois ele precisa ser acolhido e é necessário definir uma forma de lidar com a situação que seja positiva para eles.

A questão do choro visivelmente os incomodava. Em algumas atividades em que a emoção se fazia presente, como contar a história de vida, foi possível observar algumas pessoas se contorcendo na cadeira para evitar as lágrimas. Esse tema precisou ser discutido durante as aulas, pois os alunos enxergavam o choro como uma demonstração de fraqueza. A fala de uma aluna sinaliza esse sentimento:

Na primeira vez que nos apresentamos rapidamente, fiquei aflita enquanto ia chegando a minha vez e quando finalmente chegou, falei “meus pais se separaram e foi bem difícil para mim” (**com voz de choro**), **depois disso não parava de pensar “porque eu fui falar isso? Que bobeira, pareci uma tonta”.** (Aluna A17 - FEI 2018)

Houve um momento marcante durante as apresentações das histórias de vida para o grupo, em que um dos alunos se surpreendeu ao se emocionar. Ele disse na hora que tinha ficado muito surpreso, pois não imaginava que aquilo iria ocorrer. Enviou um e-mail ao final da aula que já foi compartilhado (páginas 164-165).

Até mesmo os professores da FEI comentaram com o Coordenador que os alunos chegavam em suas aulas com “cara de choro”. A reação pareceu ser mais de surpresa do que algo negativo. O próprio coordenador brincava com o fato de os alunos chorarem na aula da professora, mas não de forma pejorativa. Tanto é que propôs que este tema de autoconhecimento fosse incluído no novo currículo desde o primeiro ano.

No entanto, as emoções negativas ainda parecem ser um dificultador para o processo de desenvolvimento dos alunos, pois eles têm dificuldade de acolher esses sentimentos, que são também importantes para o autoconhecimento.

Nos reencontros com os alunos, foram feitos comentários sobre lidar com as emoções:

O início é muito difícil porque você não sabe lidar com todas aquelas emoções que estão vindo. Você nunca sentiu aquilo, você nunca nomeou aquilo. Então você tem que nomear a sua raiva, você tem que nomear a sua tristeza. (Aluna B22 - FEA 2018 – Grupo Focal)

(essa disciplina) **Serviria com um grande acompanhamento durante a sua jornada na graduação . . . para te ajudar a ter controle emocional** durante as matérias, relacionamento com pessoas, trabalho em grupo, essas coisas. (Aluna B19 - FEA 2018 – Grupo Focal)

Isso evidencia um reconhecimento dos alunos da intervenção ter um papel de dar espaço para as emoções.

Durante o reencontro dos alunos da FEI 2018 uma aluna disse que a professora ajudou no processo de reconhecimento das emoções, por expressar o que sentia e, assim, facilitando que eles reconheçam as mesmas emoções em si:

Você é uma boa atriz, porque você consegue expressar . . . você consegue exteriorizar e . . . ‘é isso que eu sinto’. Porque você não ia pensar nisso sozinha. Eu senti e tô colocando e aí você fala ‘eu também penso assim’. (Aluna A31 - FEI 2018 – Grupo Focal)

Isso indica a importância de os próprios professores serem capacitados a reconhecerem suas emoções e desenvolverem esta linguagem com os alunos, pois podem ajudá-los no processo de identificação do que sentem.

6. Pouca vivência

Ter tido pouca vivência em situações diferentes reduz as possibilidades de os alunos se experimentarem. A vivência pode acontecer ao conviverem com pessoas diferentes, vivenciarem culturas distintas da sua, participarem de atividades sociais (esporte, voluntariado, entidades estudantis, coral, banda etc.), trabalharem em ocupações diversas. Um aluno expressou essa situação de ter tido pouca experiência, especificamente no mundo corporativo:

Falta ainda descobrir se realmente sou bom nisso que acredito, **sou novo e tenho pouco tempo de experiência no mundo corporativo, sinto afinidade pela área de vendas, mas é impossível saber se é nisso mesmo que sou bom com quase nenhuma vivência.** Falta tempo de experiência e vivência com mais responsabilidades, e não apenas um estágio. (Aluno A22 - FEI 2018)

Tanto a pouca idade (são jovens) quanto a condição social de alguns dos alunos limitam que vivam estas experiências. No entanto, a pesquisadora entrevistou alguns jovens da FEI de semestres anteriores para um trabalho de uma disciplina do doutorado sobre o tema de propósito de vida e percebeu que a questão social não inviabiliza a vivência de experiências. Há alunos com uma condição financeira difícil, mas que por meio de atividades na igreja ou na iniciação científica da faculdade perceberam que têm potencial para sonhar grande.

É importante que os professores incentivem os alunos a buscar ampliar seu repertório e experimentação de diferentes situações, independentemente da situação social (não deixar que isso limite-os). Isso permite que os alunos possam se conhecer, percebendo tanto o que gostam, quanto o que não se identificam. Uma aluna expressou a importância de experimentar trabalhar em uma entidade, mesmo que para perceber que não era o que queria seguir como carreira:

Eu acho que o que me ajudou bastante foi ter experiências mais . . . mais intensas dentro da FEA. Então, por exemplo, a empresa júnior. Foi algo que eu escolhi e não sabia se eu queria ou não. Eu só entrei para experimentar e aí eu tive que me virar. No final, aprendi muito, gostei, mas no final entendi, **‘tá, foi legal, mas não é o que eu quero para minha vida, fazer consultoria’.** Eu acho que eu cheguei nessa conclusão porque eu experimentei, eu vivi aquilo. (Aluna B3 – FEA 2017 – entrevista individual)

As faculdades de administração podem oferecer e incentivar oportunidades como entidades estudantis, intercâmbios culturais, estágios, voluntariado em projetos sociais, empreendedorismo, entre outros, facilitando a experimentação pelos alunos. Dessa forma, amenizam o fator dificultador de ter pouca vivência para conseguir definir o que querem como propósito de vida.

Professor

7. Imagem projetada

A imagem projetada que os alunos formam do professor pode ser um dificultador na medida em que não contam alguns fatos de sua vida por medo de decepcioná-lo.

Por exemplo, a professora é uma pessoa mais “padrão” (família unida, heterossexual, estudiosa), então para eles parece ser mais difícil contar para ela sobre uso de drogas e homossexualidade. Esses aspectos aparecem apenas nos últimos encontros ou relatórios finais (e é possível que alguns nem tenham sido trazidos). Uma aluna chegou a dizer que ficou com receio de contar para a professora que era homossexual, por não querer que se decepcionasse com ela.

Sendo assim, a diversidade de professores pode ser importante, pois os alunos naturalmente fazem projeções em relação a seus professores e isso pode limitar a abertura deles para contar aspectos que eles acreditam que não seriam bem vistos por um determinado perfil de professor.

Processo

8. Estar em grupo: exposição e preconceitos

Estar em grupo, com pessoas do mesmo ambiente social, pode trazer o medo de se expor. Alguns alunos têm ideias pré-concebidas dos demais colegas, o que dificulta inicialmente a abertura em atividades feitas em grupo.

É importante o professor explicar detalhadamente a proposta de cada atividade e dar o exemplo fazendo a atividade primeiro para mostrar a referência. Com o tempo, as pessoas acabam se integrando e percebendo que têm mais em comum do que imaginavam. No entanto, a fase inicial pode ter dificuldades a partir deste fator.

No primeiro workshop da turma da FEA 2018, os alunos trouxeram entre os receios "não ser compreendido pelos colegas" e "se expor muito". Isso mostra o desconforto inicial com o fato de se estar em grupo.

Na FEI também houve medo no início da eletiva de eles se exporem no grupo:

Confesso que para mim foi tudo novo e difícil, entender e absorver sobre essa eletiva . . . aliás desde o começo me questioneei o que me esperar, como seria, **será que eu conseguiria me abrir na frente de pessoas que não conhecia, ou tinha pouco contato.** (Aluna A19 - FEI 2018)

Iniciamos o curso em meio a uma grande mudança . . . a unificação das turmas de ADM. A percepção que eu tinha desta mudança era de que atrapalharia o andamento das aulas já que **estávamos acostumados em ter apenas os nossos antigos colegas e a aula fluía muito bem!** (Aluna A18 - FEI 2018)

No caso da FEI 2018 ainda havia a questão da integração das turmas no semestre em que a eletiva aconteceu. As turmas tinham uma resistência inicial uma com a outra e isso foi colocado logo na primeira aula para a professora por um grupo de alunos.

No entanto, no caso da FEI 2017, em que os alunos eram da mesma turma desde o início da faculdade e mesmo tendo cursado boa parte da eletiva, um grupo de alunos procurou a professora antes da atividade final do feedback oculto, dizendo que tinham receio da exposição que a atividade poderia gerar. A professora precisou pedir um voto de confiança e prometeu que ela começaria fazendo a atividade e, em qualquer momento, eles poderiam interromper se não estivesse sendo positivo.

Vê-se, dessa forma, que o medo da exposição pode trazer dificuldade para a abertura dos alunos no grupo. Ainda que seja um receio mais inicial, pode persistir até o final da intervenção.

9. Colegas que dificultam o foco

O fato de estarem com alguns amigos nas intervenções desvia o foco das atividades, pois querem conversar e interagir. As conversas paralelas aconteciam mais entre as meninas, enquanto entre os meninos são as brincadeiras que atrapalhavam a concentração (piadas e até beliscão).

Alguns alunos chegaram a comentar sobre isso:

Gosto muito da aula, mas eu gosto muito de falar também, o tempo todo . . . acho que atrapalho você. (Aluna A18 -FEI 2018)

Eu realmente comprei a ideia de fazer as coisas, mas **acredito que uma coisa que me prejudicou foi ter (meus amigos) perto demais.** (Aluno A28 – FEI 2018)

O que me prejudicou um pouco foi a imaturidade de sentar todas as aulas ao lado dos meus amigos (nome dos amigos) e ter conversado em momentos inapropriados. (Aluno A22 - FEI 2018)

Houve um momento especificamente em que a professora precisou chamar a atenção de um aluno que estava tentando conversar durante a apresentação de um colega. Isso foi considerado desrespeitoso pela professora. O aluno depois chegou a se desculpar no relatório final. Houve uma aluna que achou positivo que se tenha repreendido o aluno por essa atitude:

E outra consideração também, **gostei de você ter chamado a atenção do (nome do aluno) (indiretamente)**, porque sei lá, as vezes não sinto ele totalmente conectado com a aula . . . porque no momento em que **a pessoa está se apresentando ela já está nervosa**, por conta da ansiedade e também porque é algo bem pessoal que trazemos para aula todos os dias **e a pessoa pegar e fazer desdém, não dá né?! (Aluna - FEI 2018)**

Houve inclusive um dia em que a professora percebeu que alguns alunos estavam desfocando da aula e chamou a atenção de um deles. No entanto, depois soube pela pesquisadora observadora que era o outro aluno que o estava provocando, dando beliscões nele no meio da aula. A professora se desculpou depois em aula com este aluno por ter chamado a atenção dele injustamente.

Este tipo de acontecimento dificulta o foco não apenas de quem está envolvido na conversa ou na brincadeira, mas também dos demais alunos. Além disso, gera um clima negativo na sala, pois a professora precisa chamar a atenção das pessoas.

10. Confidencialidade das informações

Quando se propõe atividades de autoconhecimento e exposição dos alunos, o professor tem acesso a muitos conteúdos particulares deles. Faz-se um acordo de confidencialidade com eles e, logo, as informações que eles compartilham nas intervenções não podem ser compartilhadas com outras pessoas.

Essa é uma situação delicada, que exige do professor muito respeito e cuidado. Afinal, existem outros professores, funcionários da instituição de ensino e o coordenador do curso que conversam sobre as situações dos alunos (atrasos na entrega de trabalhos, atitudes negativas em sala de aula, etc). Nesses casos, muitas vezes, a professora que teve acesso à situação do aluno por meio das intervenções teve que dizer claramente que até sabia que o aluno estava com um problema, mas não podia expor a situação devido ao acordo de confidencialidade estabelecido. Pediu-se que se conversasse diretamente com o aluno.

Houve um caso que uma aluna foi a um evento da FEI contar sobre sua história de vida e uma professora comentou com a professora/pesquisadora sobre como havia ficado impressionada

com o que a aluna já tinha enfrentado. A professora/pesquisadora teve que ser cautelosa para não citar fatos que a aluna comentou em aula (“você viu que difícil tal coisa que ela viveu . . . ?”), pois não se sabia o que a aluna tinha compartilhado sobre si no evento. Não se poderia correr o risco de comentar algum fato sabido por meio da eletiva que ela não tivesse mencionado no evento.

Este é um fator dificultador no processo, pois o contexto de ser professor de uma instituição e ter colegas que também lidam com os mesmos alunos, mas não poder compartilhar as informações dos alunos não é favorável. É necessário ter cuidado para não desrespeitar o acordo de confidencialidade feito com os alunos e manter o sigilo das informações.

Atividades

11. Acesso a momentos difíceis dos colegas

Durante as intervenções os alunos e o professor têm acesso a situações muito difíceis vividas pelos alunos (abusos, momentos difíceis da infância, dificuldades com pais, doenças na família, problemas com drogas, tentativas de suicídio). Isso acontece especialmente no momento de compartilhar a história de vida e durante o feedback oculto.

Em um primeiro momento é difícil para alguns alunos terem acesso a este conteúdo. Ao longo da eletiva, as pessoas vão percebendo que todos têm dificuldades e que isso é natural, mas no começo isso é impactante, pois não é usual termos acesso à intimidade das pessoas, especialmente em aspectos de vulnerabilidade.

A professora se preocupou com o nível de exposição de alguns alunos (revelam aspectos muito dolorosos da história deles) e chegou a conversar com amigos coaches sobre isso. Das conversas, concluiu-se que como houve uma orientação antes da atividade no sentido de recomendar que escolhessem quais fatos queriam ou não contar no grupo, assim como um cuidado com os alunos que apresentaram informações mais sensíveis após a atividade, faz parte do processo esse tipo de desconforto. Algumas pessoas precisam falar sobre coisas difíceis que lhe aconteceram. Às vezes é a primeira oportunidade que a pessoa tem de se abrir e entrar em contato com uma situação difícil.

No entanto, para os alunos que escutam as histórias e se conectam com a dor de quem conta o que viveu, nem sempre é simples de lidar emocionalmente com os conteúdos que acessam:

Me senti muito bem como participante (menos da apresentação da (nome da aluna), **chorei demais, e me senti muito angustiada**), mas nas demais apresentações foi legal, pois a história de cada um explica muitos traços que vemos hoje, refletido na personalidade e nas atitudes. (Aluna A14 - FEI 2017)

Devo admitir que me vi em um confronto ao ouvir histórias tão fortes, cheias de personalidade, e de certa forma opinar com relação a algum aspecto. Porque a minha percepção com relação a algum fato, deve ser totalmente destoante com relação a realidade. (Aluna A21 - FEI 2017)

Mas eu gostei, todos se expuseram. **Principalmente a (nome da aluna), achei muito triste algumas partes da história de vida dela**. Fiquei pensando, espero que ela realmente tenha superado, porque aconteceram coisas na vida que eu também considero que foram horríveis, mas como superei preferi não comentar. (Aluna A24 - FEI 2018)

Para a professora também não é simples ouvir determinados relatos. Saber que um aluno ou aluno tem marcas no corpo de tanto apanhar em casa, sofreu abusos, usou drogas, passou por grandes privações e viveu uma situação de pobreza extrema, é muito dolorido. Há casos em que o aluno está vivendo uma dificuldade no momento da intervenção e dá vontade de ir conversar com o pai do aluno (o que seria bastante inadequado no contexto). No entanto, faz parte do processo e tem-se que empoderar os alunos para que eles façam as mudanças que julguem necessárias.

Sendo assim, acessar momentos difíceis dos alunos é um dificultador para o processo, pois não é algo simples de se lidar nem para a turma nem para o professor. É preciso preparo emocional do professor e dos alunos, assim como um cuidado no preparo das atividades e no acolhimento dos alunos após as mesmas.

12. Necessidade de exposição pessoal

Durante as intervenções, é necessário que os alunos se exponham, seja em pequenos grupos ou para o grupo geral. Nem sempre os alunos estão prontos ou mesmo dispostos a fazer isso. Há casos de alunos que no início da intervenção não sentem dificuldade de se abrir para o grupo, mas depois conseguem se expor. Foi o caso da aluna A24 da FEI que na apresentação da sua história de vida para a sala não se expôs muito:

Acredito que a senhora vai lembrar do meu (discurso na apresentação da história de vida para a sala) kkkk, **eu fui bem sucinta, não falei muito rs**, mas é porque eu sinceramente não gosto de focar nas coisas tristes, acho que já fico remoendo muito isso sozinha. (Aluna A24 – FEI 2018)

Acontece em alguns casos de os alunos que começam a rodada de apresentações serem mais superficiais e, conforme os colegas vão se apresentando e se expondo, acabam percebendo que poderiam ter compartilhado mais sobre si. No caso da FEA 2017, após todas as apresentações, o primeiro aluno que se apresentou (aluno B1) pediu para acrescentar alguns aspectos que não havia mencionado quando fez a sua apresentação.

E nas apresentações finais se percebe um grau de exposição muito maior do que nas atividades iniciais (apresentação inicial para a turma e história de vida), pois as pessoas vão se aproximando e se sentindo mais confortáveis umas com as outras.

É importante apresentar as intervenções com clareza para que os alunos possam escolher se estão prontos para participar. Isso reforça a importância de a participação ser voluntária para que o aluno avalie se está pronto ou disposto a se expor para outras pessoas no processo de desenvolvimento.

Há quem imagine que o processo de desenvolvimento seja apenas feito de forma individual, como é o caso do aluno a seguir:

Não me entenda mal professora, não estou dizendo que escolhi o coaching por ser uma matéria mais fácil, o conceito de coaching sempre me interessou e eu estava curioso para saber como seria uma aula desta matéria, **na minha visão era algo que só podia ser entendido de forma individualmente (professor e aluno) e não em conjunto.** (Aluno A22 - FEI 2018)

O processo também pode acontecer dessa forma, mas no contexto do Ensino Superior, durante as aulas, é natural que seja feito em grupo, até mesmo por uma questão econômica (valor hora do professor para atender apenas um aluno). Sendo assim, existe um fator dificultador relacionado à necessidade de exposição em um contexto de desenvolvimento em grupo.

Estrutura

13. Pouco tempo para reflexão

Os alunos se dedicam a um grande volume de atividades durante a graduação. Precisam assistir às aulas, realizar os trabalhos das disciplinas e, nos anos finais, realizar estágio e fazer o trabalho de conclusão de Curso (TCC). Além disso, muitos estudam inglês (é importante para os processos seletivos) e participam de entidades estudantis. Fora a vida familiar e social, que costuma ser intensa. Todas essas atividades deixam pouco tempo para a reflexão.

Tive um semestre bem estressante e difícil. **Trabalhar na entidade, ter aulas a noite, ir na academia e fazer os diversos trabalhos do curso me desgastaram muito.** (Aluno do 4º semestre da FEA, não participante dos workshops - Pesquisa final FEA 2017)

Estamos passando por uma fase “doida” é o **trabalho do próprio trabalho, são trabalhos e provas complexas de 7 matérias, é o TCC.** Eu não sei se sou eu que coloco essa pressão em mim mesma ou não, mas eu sinto uma pressão muito grande, de **mil tarefas para fazer.** Mas estou tentando me acalmar e colocar tudo em ordem na minha mente, coisa que aprendi com as aulas de coaching. (Aluna A17 - FEI 2018)

Fazendo uma autorreflexão sobre minha participação nas aulas, acredito que eu poderia ter me entregado mais, ter aprendido um pouco mais com meus colegas de turma, ter prestado mais atenção em cada depoimento. **O que pode ter me atrapalhado foi o cansaço, o fato de estar sempre correndo de um lado para o outro me fez não estar 100% em todas as aulas.** (Aluno A23 - FEI 2018)

A carga de trabalhos e estudos acadêmicos impediu-me de parar e refletir com clareza sobre o meu curso de carreira que mais se adequaria a mim e minhas ambições. (Aluno do 4º semestre da FEA, futuro participante dos workshops de 2018 - Pesquisa final FEA 2017)

Além disso, os alunos não costumam ter o hábito de parar e refletir sobre o que está acontecendo em suas vidas e sobre o que estão sentindo. Sendo assim, é difícil ter espaço para pensar no futuro.

Acredito que não é possível ainda ter foco em legado por precisar dedicar a maior parte do meu tempo até o momento com as tarefas básicas exigidas de um estudante/estagiário. (Aluno A5 - FEI 2017)

As intervenções possibilitam um espaço para refletirem e descobrirem aspectos que são importantes para eles:

E essa aula veio como um descompressor, um alívio para essa avalanche de sentimentos e também para essa rotina corrida e cansativa de trabalho, onde tudo está no automático e não temos mais tempo para refletir. (Aluna A31 - FEI 2018)

Essa matéria eletiva foi sem dúvida uma das matérias mais importantes que tive durante a minha vida acadêmica, **em meio a correria do dia a dia, nunca paramos para pensar em nós mesmos, refletir e pensar mais sobre quem somos nós, qual é o nosso propósito.** (Aluno A25 - FEI 2018)

Mas o resultado desse Ikigai foi muito positivo porque é algo que eu realmente tenho vontade de realizar, e **fazer esse exercício faz lembrar dessas vontades de ajudar as pessoas, no meio de uma rotina corrida.** (Aluno A28 - FEI 2017)

Foi bom parar e pensar um pouco no que nunca pensamos, **nós vivemos correndo contra o tempo e quando paramos para algo assim (exercício do BMY), conseguimos enxergar a importância que tem em nossas vidas.** (Aluna A26 - FEI 2018)

A reflexão foi o processo pelo qual eu consegui chegar nas conclusões. **Acredito que pela correria do dia a dia, tenho deixado essa parte passar.** (Aluna B22 - FEA 2018)

Ao ter a oportunidade para refletir, os alunos percebem a importância desse processo:

Aprendi também que necessito de momento muito maiores de autorreflexão, o que possivelmente possa trazer mudanças ou esclarecimento sobre quem sou e como posso ser. (Aluno B13 - FEA 2017)

Aprendi que ao buscar me entender melhor, tirar um tempo para reflexão é sempre necessário para tomar decisões futuras, e não uma perda de tempo. (Aluna B3 - FEA 2017)

Aprendi que . . . preciso parar para pensar mais na minha vida. (Aluna B10 - FEA 2017)

Uma vez que são estimulados a refletir, isso se torna um hábito e eles passam a realizar reflexões espontaneamente no dia a dia. No entanto, o pouco tempo disponível para reflexão é um fator dificultador ao processo de desenvolvimento do propósito, somado à falta de hábito de refletir sobre suas vidas e sentimentos.

14. Momento de final do curso

O final do curso não parece ser propício para os alunos se dedicarem a atividades de reflexão e autoconhecimento. Eles normalmente já estão fazendo estágio, precisam escrever o TCC e alguns já estão cansados do curso. O foco está em ser efetivado na empresa. Dessa forma, eles têm menor disponibilidade interna para refletir e menos tempo de fato para fazer as atividades propostas.

Alguns alunos chegaram a expressar essa dificuldade de fazer a eletiva no final do curso:

Se fosse na metade do curso, nós estaríamos mais dispostos. Agora no 8o, todos estão cansados. (Aluna A7 - FEI 2017)

E durante as intervenções em diversos momentos foi percebido o cansaço dos alunos, além de alguns não conseguirem entregar as atividades e justificarem que realmente não conseguiram ter tempo para fazer. Houve alguns dias em que foi conversado com os alunos sobre a expressão de desânimo deles. E explicaram que estavam muito cansados pelo final da faculdade, que não queriam mais ir às aulas, mas que realmente gostavam da eletiva.

Oferecer uma intervenção no início do curso de graduação poderia ajudar os alunos nesse período que costuma ser acompanhado de incertezas:

Devem começar a pensar em ter esta aula não como uma eletiva, mas sim na grade, no começo do curso por exemplo. Sempre estamos ‘na dúvida’ quando iniciamos uma faculdade e essa matéria ajudaria muitas pessoas. (Aluna A17 - FEI 2018)

Eu sinto que a gente entra muito perdido na graduação . . . você muda muito, mas você precisa primeiro de tudo é saber que você precisa se conhecer... como fazer para se conhecer. Se eu tivesse aplicado essas coisas na minha vida muito antes, eu já tava em outro local, entendeu? (Aluno B24 - FEA 2018 – Grupo Focal)

Se tivesse tido uma disciplina similar antes, **talvez eu tivesse um pouquinho mais de ideia do que fazer.** (Aluno A5 - FEI 2017 – Grupo Focal)

Eu gostaria de ter tido esta matéria no terceiro semestre e agora, pois certamente teríamos os frutos do primeiro aprendizado. (Aluna A29 - FEI 2018)

A aluna A29 trouxe uma visão de não apenas mudar a eletiva para o começo do curso, mas ter essa iniciativa em mais de um momento (no começo e no final do curso). Isso vai ao encontro das pesquisas, que indicam que as intervenções não deveriam acontecer somente em um momento pontual, mas ter continuidade (Bronk, 2014, p. 172; Koshy & Mariano, 2011).

Algumas alunas comentaram que uma eletiva no início do curso poderia permitir maior união da turma. Isso poderia ter reflexões ao longo de toda a faculdade. Seguem as falas:

Sinto que se essa disciplina e essa atividade tivessem acontecido no começo do curso, **teríamos criado mais laços entre toda a turma e enxergaríamos uns aos outros de uma forma muito mais compreensiva e empática.** (Aluna A6 - FEI 2017)

Talvez no 1º, 2º ano para as pessoas quebrarem, que ainda não criou uma coisa muito densa entre uma pessoa e outra. Então talvez seria interessante para tipo: ‘ela é uma humana! Nossa, eu nunca gostei dessa menina, eu nunca nem conversei com ela’. Se fosse obrigatória agora no último ano, as pessoas já estão tipo, ‘é último ano, eu não vou me abrir’, estão resistentes. (Aluna A31 - FEI 2018 – Grupo Focal)

E eu acho que se você apresentar a história de vida no começo, **a união da sala vai ser muito maior.** Muito, muito, muito. (Aluna A2 - FEI 2017 – Grupo Focal)

Essas falas vão ao encontro do que Malin (2018) afirma em seu livro: “Quando o propósito é priorizado na escola, um clima de cuidado, sentido, comprometimento e cooperação é um resultado natural”²¹ (Malin, 2018, p. 37, tradução nossa).

Houve uma aluna da FEI 2018 que no reencontro (grupo focal) contra-argumentou, dizendo que o fato de terem tido essa eletiva no 7º semestre, junto com o TCC e as demais atividades ajudou a dar equilíbrio:

Eu acho que ajudou um pouco, viu, prô? (ser no 7º semestre). Aquela fase de entrega do TCC. Tudo era o TCC. E a gente precisa passar, prova, e atividade, trabalho... E às 4as feiras, não sei . . .

---

²¹ *When purpose is prioritized in school, a climate of caring, meaning, engagement, and cooperation is a natural outcome.*

parar, relaxar, pensar... uma forma de equilibrar um pouco também. Assim, bem agitado . . . com momentos de reflexão. (Aluna A30 - FEI 2018 – Grupo Focal)

No entanto, apesar de haver exceções, ficou claro que para a maior parte dos alunos o momento de final de curso não é ideal para uma intervenção que demanda tempo e reflexão. Se mantida a configuração atual em que os alunos têm aulas em todos os dias da semana, fazem estágio e escrevem TCC, não é um período facilitador para uma intervenção que demanda que se dediquem a atividades de autoconhecimento, experimentação e projeção de futuro.

15. Pequena duração das intervenções

As intervenções tiveram um período curto de duração. Na FEI as aulas aconteceram uma vez por semana durante um único semestre e na FEA foram realizados três workshops ao longo de três meses.

Promovem-se muitas atividades em cada aula e workshop, mas há uma limitação de tempo. Na FEI são cerca de 18-25 horas de duração (11 a 15 aulas de 1 hora e 40 minutos cada uma, dependendo do semestre e dos feriados) e na FEA são 12 horas (3 workshops de 04 horas). Os alunos reconhecem que o tempo é bem aproveitado:

Shinoda, você é a melhor professora, **as aulas são muito bem exploradas, aproveita a cada minuto.** (Aluno A25 - FEI 2018)

No entanto, alguns alunos comentaram que gostariam de que as intervenções tivessem uma maior duração:

As aulas deveriam começar a ser 2 vezes por semana, porque com **pela quantidade de conteúdo algumas aulas me pareceram curtas.** (Aluno A23 - FEI 2018)

Acho que pra esse passo da definição do propósito seria legal esse bate-papo, sei que é corrido, mas poderia ser feito pelo WhatsApp mesmo hahaha. Acho que ajudaria muito, até para conseguirmos fazer um MVP melhor. (Aluna A21 - FEI 2018)

Todas as atividades e aulas foram incríveis gostaria de ter mais aulas de semana e não apenas uma. (Aluna A20 - FEI 2018)

Além de o tempo ser restrito, as intervenções acontecem de forma pontual (em apenas um semestre). Por mais que os alunos continuem suas reflexões após as intervenções, há alguns aspectos que se perdem. No reencontro da FEI, por exemplo, dois alunos comentaram que deixaram de dar foco para aspectos importantes de suas vidas (a família e a música). Isso pode ter acontecido por falta de refletir sobre o que queriam para suas vidas.

Sendo assim, entende-se que a pequena duração das intervenções em termos de duração e extensão no tempo (limitada a um único semestre) é um fator dificultador para o desenvolvimento do propósito.

16. Autodesenvolvimento no contexto de aula formal

Conduzir um processo de autodesenvolvimento com os alunos em uma aula formal na faculdade traz alguns dificultadores, pois o professor precisa controlar frequência, datas de entregas, elaborar provas e dar notas. Esse tipo de controle reforça uma distância de poder entre professor e alunos. Por mais que se combinem critérios previamente, se o aluno tem um mal desempenho (seja em termos de presença ou de nota), isso gera um desconforto na relação.

Na FEA, a pesquisadora não era professora dos alunos, então esse fator não emergiu tão claramente. Houve apenas uma situação na turma da FEA 2017 em que os alunos ficaram um pouco desconfortáveis de dizer que não haviam realizado uma tarefa sugerida (pesquisa sobre propósito de vida com pessoas que admirassem). No entanto, quando a pesquisadora esclareceu que as atividades não eram obrigatórias, mas sim, sugestões para acelerar o desenvolvimento deles, a questão foi resolvida.

Já na FEI, a pesquisadora era de fato professora dos alunos. Sendo assim, era preciso atribuir notas para as entregas e fazer a “chamada” (controle de frequência). Houve situações em que a professora precisou discutir com os alunos a questão dos constantes atrasos para a aula (a eletiva era a segunda aula da noite, então os alunos queriam se alimentar após a primeira aula e acabavam se atrasando).

Além disso, a questão das provas trouxe problemas. Na turma da FEI 2017, os alunos disseram que tinham ficado surpresos pela quantidade de perguntas que a professora havia preparado para a prova e que tinha sido muito difícil preparar todo o conteúdo para entregarem em menos de uma semana. Um dos alunos chegou a dizer que ficou “com raiva” quando soube que a professora havia pedido muitas questões. Foi conversado sobre o fato de não ter sido a intenção da professora elaborar uma avaliação excessivamente demandante ou fazê-los sentir dessa forma. Complementou que numa situação como aquela ela esperava que eles a procurassem para falar sobre isso e não simplesmente ficassem decepcionados e fizessem o que foi pedido sem questionar.

Na turma da FEI 2018, uma das alunas chegou à aula sem prova intermediária (P1), cujo o prazo de entrega era naquele dia. Sendo assim, a professora disse que o prazo de entrega seria até meia noite, pois não poderia atribuir a mesma nota para todos, se a data de entrega fosse diferente. A aluna saiu da sala irritada, logo após esta conversa. Depois da aula, enviou uma mensagem para a professora se desculpando pela atitude e dizendo que esperava que ela compreendesse o atraso por ser mais “humana”.

Bom, primeiro peço desculpas pelo atraso e também por ter saído hoje no início da aula . . . sei que a senhora na sala de aula é a Professora Shinoda, mas a vida não tá fácil . . . não que a sua matéria, ou fazer essa atividade não fosse importante, não tenha prioridade, **mas é que a senhora é mais humana, achei que iria entender caso eu atrasasse.** (Aluna 24 - FEI 2018)

Percebe-se nessa fala da aluna que os papéis ficam confusos quando a professora assume um papel de desenvolvimento humano. É difícil equilibrar as tarefas esperadas de um professor (incluem aspectos de controle) e de um facilitador do desenvolvimento dos alunos (demanda afetividade, compreensão). Sendo assim, promover o autodesenvolvimento no contexto de aula representou um fator dificultador.

Fatores Influenciadores

É possível reunir os facilitadores e dificultadores em uma visão integrada, a partir de fatores influenciadores. Os fatores influenciadores podem ser facilitadores ou dificultadores, dependendo de sua configuração. O quadro a seguir apresenta essa consolidação.

Quadro 22 – Fatores influenciadores consolidados

TEMAS	FATORES INFLUENCIADORES	DESDOBRAMENTOS	
		FATORES FACILITADORES	FATORES DIFICULTADORES
PARTICIPANTES	FORMA DE PARTICIPAÇÃO	Voluntária	Obrigatória
	SEXO	Feminino	Masculino
	VIVÊNCIAS PESSOAIS	Muitas mudanças e experiências de vida	Poucas mudanças e experiências de vida
	PRONTIDÃO PARA O DESENVOLVIMENTO	Alta prontidão: baixos impedimentos, abertura para superação, permitir-se sentir emoções	Baixa prontidão: dificuldades pessoais e psicológicas, crenças limitantes, baixa permissão para sentir emoções

“continua”

“continuação”

TEMAS	FATORES INFLUENCIADORES	DESDOBRAMENTOS	
		FATORES FACILITADORES	FATORES DIFICULTADORES
PROFESSOR	POSICIONAMENTO COM ALUNOS	Horizontal/Igualitária (papéis diferentes, mas direitos iguais)	Vertical/Autoritária (distância de poder)
	POSTURA	Aberta e reconhece os seus erros	Distante e pouca exposição pessoal
	DIVERSIDADE DE PROFESSORES	Presente: diversas referências	Ausente: referência única, sujeita à projeção estereotipada
	DIRECIONAMENTO	Exercícios estruturados, perguntas direcionadas e orientações sobre atividades por e-mail	Baixo direcionamento e pouca estruturação
PROCESSO	ESPAÇO PARA DESENVOLVIMENTO	Aulas voltadas especificamente para o desenvolvimento pessoal	Entendimento que o desenvolvimento pessoal acontece naturalmente ao longo do tempo
	INTERVALOS	Com intervalos (espaçamento entre as atividades)	Sem intervalos (única intervenção)
	CLIMA	Clima de confiança, não julgamento, confidencialidade	Exposição sem preparo, preconceitos, desrespeito à confidencialidade
	RITMO	Ritmo variado: dinamismo, mas pausas para reflexão	Sem variação de ritmo: apenas reflexão ou apenas atividades práticas
	ESPAÇO	Flexibilidade para mudança no espaço; posicionamento em roda	Carteiras fixas e enfileiradas
	CONFIGURAÇÃO	Em grupo com momentos individuais	Configuração única: só em grupo ou só individual
	COLEGAS	Incentivam participação e abertura dos demais	Distraem e desencorajam a participação dos demais
ATIVIDADES	TIPOS DE ATIVIDADES	Combinação de atividades: reflexão, experimentação e interação com colegas	Apenas reflexão individual, sem incentivo à experimentação prática e troca com colegas
	ACESSO À REDE PESSOAL	Envolvimento da rede pessoal (família, pessoas do trabalho, amigos)	Sem envolvimento da rede pessoal (família, pessoas do trabalho, amigos)

“continua”

TEMAS	FATORES INFLUENCIADORES	DESDOBRAMENTOS	
		FATORES FACILITADORES	FATORES DIFICULTADORES
ATIVIDADES	MODELOS	Modelos conhecidos pelos alunos, advindos da administração	Modelos desconhecidos, advindos de outros campos de conhecimento diferentes da administração
	EXPOSIÇÃO PESSOAL	Exposição pessoal acontece, mas com preparo do grupo para se colocar e ouvir o outro	Não demanda exposição ou solicita exposição sem preparo do grupo para se colocar e ouvir o outro
ESTRUTURA	MOMENTO DO CURSO	Momento de escolha do estágio / início do curso	Momento de escrever o TCC/final do curso
	DURAÇÃO DA INTERVENÇÃO	Intervenções longitudinais/ construção contínua ao longo do curso	Intervenção pontual/“one shot”
	FORMALIZAÇÃO	Baixa formalização: acompanhamento dos alunos de forma qualitativa e entregas individuais com devolutiva (feedback)	Alta formalização: necessidade de notas e controle rigoroso de frequência
	NÚMERO DE ALUNOS EM SALA	Número reduzido de alunos em sala (até 15 alunos)	Número normal de alunos em sala (mais de 15 alunos)
	ALIMENTAÇÃO	Inclui alimentação ou permite tempo para alunos se alimentarem antes	Não possibilita que alunos estejam alimentados
	CANAIS DE COMUNICAÇÃO	Canais de comunicação adicionais à aula (e-mail, <i>facebook</i> , <i>whatsapp</i>)	Aula é o único canal de comunicação com os alunos

Fonte: Autoria própria.

É válido esclarecer que nem todos os fatores foram identificados na pesquisa em ambas as configurações (facilitadores e dificultadores). Por exemplo, a participação voluntária foi identificada na pesquisa apenas como um facilitador, mas o seu oposto – participação obrigatória – foi indicada como um possível dificultador. Isso foi feito porque os alunos endossaram que se a participação fosse obrigatória, acreditavam que muitos colegas não iriam gostar de participar e poderiam, inclusive, atrapalhar o processo. No entanto, isso não foi testado em pesquisa (incluir as intervenções como parte de um processo obrigatório). Ainda assim, pelas percepções que vieram a partir da pesquisa, a participação obrigatória foi sugerida como um fator dificultador.

Em resumo, o quadro foi elaborado a partir dos resultados objetivos da intervenção, bem como a partir da percepção da pesquisadora (embasadas na vivência da pesquisa) e dos alunos. É importante que seja analisada em conjunto com os fatores facilitadores e dificultadores identificados na seção anterior.

Houve alguns fatores que tiveram destaque seja por sua frequência de citação, seja pela percepção de seu impacto nos resultados. Entre os fatores facilitadores, destacam-se: participação voluntária (ser uma escolha do aluno), ter um momento dedicado à reflexão (disciplina focada no desenvolvimento pessoal), promover um clima de confiança, estabelecer uma participação horizontal entre professor e alunos, combinar atividades de reflexão e experimentação e ter um número reduzido de participantes (até 15 alunos seria ideal). Entre os dificultadores, ressaltam-se as dificuldades pessoais e psicológicas que trazem obstáculos à dedicação dos alunos e o pouco tempo disponível para a reflexão (estão sobrecarregados com muitas disciplinas, trabalhos, provas e estágio).

4.2.6 Objetivo específico 6 – Analisar como os propósitos de vida se desenvolveram após as intervenções na percepção dos estudantes

Para analisar como os propósitos de vida se desenvolveram após as intervenções foram realizados grupos focais com parte dos alunos que participou dos workshops e aulas.

O grupo da FEA 2017, FEI 2017 e FEA 2018 foram realizados nove meses após o último encontro das intervenções e o grupo da FEI 2018 após seis meses. Este último grupo de alunos pediu para que fosse feito um reencontro no final do semestre, de forma que este momento foi usado para conduzir o grupo focal.

Não foi possível a participação de todos os alunos neste reencontro, mas no total, 23 alunos participaram dos grupos de um total de 63 alunos participantes. É importante destacar que destes 63 alunos, 52 participaram integralmente das intervenções (alguns alunos da FEA não puderam ir a todos os workshops e uma aluna da FEI 2018 não completou as aulas). Assim, entende-se que ter contado com a participação de cerca de 45% dos alunos que completaram as intervenções (23 de um total de 52 alunos), 06 a 09 meses após o último encontro, foi significativo.

Quadro 23 – Número de alunos no Grupo Focal x total de alunos nas intervenções

	Número de alunos no Grupo Focal	Número total de alunos nas intervenções
FEA 2017	09 alunos	18 alunos (15 concluíram as intervenções)
FEI 2017	06 alunos	16 alunos (todos concluíram as intervenções)
FEA 2018	04 alunos	13 alunos (apenas 06 concluíram as intervenções)
FEI 2018	04 alunos	16 alunos (15 concluíram as intervenções)
Total	23 alunos	63 alunos (52 concluintes)

Fonte: Autoria própria a partir dos dados da pesquisa.

Nos grupos focais perguntou-se aos alunos como eles estavam naquele momento, o que havia permanecido após as aulas/workshops e foram entregues todas as pesquisas e relatórios respondidos por eles desde o início da pesquisa.

Foi possível perceber que após alguns meses do término das intervenções, a maior parte dos alunos relatou ter **ampliado sua clareza e confiança em seu propósito de vida**. Houve alguns **poucos alunos - 03 pessoas - que se afastaram do que haviam definido** durante as intervenções, sendo que dois deles pareceram ter feito isso sem refletir e um deles de forma mais consciente. Isso será detalhado mais à frente.

Ficou claro pelos relatos dos alunos que **o processo de reflexão foi mantido** pela maior parte deles, ou seja, continuaram a parar para pensar sobre o que estavam fazendo e sentindo mesmo após as intervenções.

Outro ponto que se manteve foi o autoconhecimento adquirido. **Foi interessante que mesmo alguns tendo mudado seu propósito de vida, os aspectos de autoconhecimento se mantiveram**, o que pode demonstrar que a mudança em seus propósitos foi um processo de **amadurecimento** e não de ruptura. As falas de dois alunos resumem essa percepção:

Relendo minhas anotações **percebi o quanto mudei, mas continuo com minhas ideias centrais intactas**. O mais bonito é ver como penso diferente algumas coisas, mas só as penso assim porque houve esse estímulo de pensá-las uma primeira vez . . . muito do que eu pensava antes, eu não penso igual, mas eu acho bonito o fato de que eu só não penso igual porque houve o estímulo de eu pensá-las uma primeira vez, entendeu? Então se não fosse o seu workshop talvez eu nunca tenha pensado nessas coisas. (Aluna B9 - FEA 2017)

Eu lembro que você havia dito que o nosso propósito sempre muda. Não é uma coisa estática. **O meu mudou completamente. Eu nem sei qual é o meu propósito hoje, mas eu sei que não é aquele inicial, mas pelo menos o processo de se autoconhecer, dar valor para outras coisas que**

eu não dava, hoje permanece. Tipo, eu sei que de lá para cá eu melhorei em vários aspectos da minha vida. Não necessariamente o meu propósito. Eu acho que isso, eu realmente sinto que eu mudei. Não sei qual é o meu propósito atual, mas eu sei o que ele não é. (Aluno B5 - FEA 2017)

Percebe-se que os workshops foram um ponto de partida para o processo de reflexão e autoconhecimento. Os comentários das alunas a seguir reforçam este ponto:

Eu acho que pensando no workshop assim, **para mim, foi o pontapé inicial de autoconhecimento, sabe?** Eu acho que eu vim de uma pegada desde o meu Ensino Médio que eu não pensava muito bem nas coisas. Eu só ia fazendo, tomando decisão. Aparecia um problema, eu puxava a solução, passava pelo problema, não parava para pensar sobre ele. **Então eu nunca me apropriei das coisas que eu de alguma forma conquistei ou já tinha conseguido ultrapassar.** Então o workshop para mim foi um primeiro pontapé. (Aluna B22 - FEA 2018)

Acredito, que para mim, **o workshop foi o início para refletir mais sobre mim**, minhas características, gostos e também aprender a importância de se auto conhecer para um futuro de sucesso. Desde o workshop, acredito que permaneço com as mesmas respostas, mas de forma mais consistente, respeito mais minhas vontades e gostos únicos.

Entende-se que ter um momento no Ensino Superior para reunir o que já foi vivido até então e definir um primeiro desenho de intenção futura é importante para os alunos entenderem quem são e quem querem ser no futuro e para aprenderem a refletir. Esse processo parece continuar sendo feito pelos alunos, mesmo sem a continuidade do estímulo advindo das intervenções.

A seguir, serão compartilhados os principais resultados dos grupos focais. Foi feita uma organização em categorias para facilitar a análise e compreensão dos resultados.

Propósito de Vida

Em relação ao propósito de vida, como já comentado, muitos alunos comentaram sobre **a maior clareza e convicção sobre o que haviam definido nas aulas e workshops**. As falas de alguns alunos apontam nessa direção:

Desde o workshop, a minha percepção sobre propósito de vida ficou mais clara e, inclusive eu tenho tido confirmações daquilo que declarei como meu propósito desde o começo, o que indica que estou no caminho certo. (Aluno B6 - FEA 2017)

Após o término dos workshops tive mais clareza em relação às minhas escolhas de vida e de carreira, assim, fiquei mais autoconfiante. No decorrer dos meses, mudei o foco em relação à área de trabalho, mas possuir um propósito me ajudou muito. (Aluna B4 - FEA 2017)

Há algumas semanas atrás . . . eu tava pensando sobre o workshop. Visitando umas escolas públicas com o (projeto social) eu pensei: **‘caramba! Eu tô fazendo exatamente aquilo que eu falei mais ou menos no workshop’** e aí fica na cabeça. (Aluno B23 - FEA 2018)

E eu parava para pensar muito nos workshops. Eu falava assim: **‘eu tomei uma decisão lá de que o meu propósito ia ser x e eu tô me distanciando dele . . . aí eu acabei me tornando uma pessoa**

muito mais feliz . . . meu propósito permanece o mesmo e eu encontrei uma maneira de iniciar a realização com o projeto do (nome da empresa que trabalha). (Aluna B22 - FEA 2018)

Tive uma oportunidade incrível de crescimento esse ano, que me mostrou mais meu potencial. **Sinto que pude, involuntariamente, testar meu propósito.** Acredito que ele tenha muito mais a ver com minha essência. (Aluna B2 - FEA 2017)

Nesses 5 meses eu amadureci muito mesmo de verdade. Tem algumas coisas ou outra que eu falho, atitude meio imaturas, mas **a certeza do que eu quero, do meu propósito, eu tô com certeza que é isso mesmo.** (Aluno A25 - FEI 2018)

Um ponto interessante é que alguns alunos comentaram que estabelecer **passos intermediários** para chegarem ao futuro que desejam foi um aprendizado importante:

E a partir do momento que eu comecei a estabelecer **aquelas metas que a gente fez no último exercício que eu comecei a ver mais cadenciamento entre as coisas que eu preciso fazer na minha vida** para tirar aquilo que eu quero do papel. Tanto que eu comecei a abrir empresa, tá começando a fluir. E eu tô começando a ver mais sentido nas coisas se encabeçarem para atingir aquele objetivo maior. (Aluno B1 - FEA 2017)

Uma coisa que ficou claro para mim é que se você quer chegar a algum ponto, você precisa ter um plano. É uma coisa que eu aplico mais hoje em dia. Tipo, o meu objetivo pode mudar, mas eu sei que eu preciso parar e sentar. Se eu quiser chegar a tal ponto na minha vida, o que eu preciso fazer? Uma linha do tempo, um plano, que nem a gente em alguns momentos (no workshop). (B24 - FEA 2018)

Houve alguns poucos alunos que comentaram que seu propósito mudou. As falas destes alunos (B5 e B9) foram apresentadas no início desta seção. Em resumo, foi percebido que **apesar o propósito deles não ter permanecido igual, a essência de quem eles são se manteve.** Partindo da definição de propósito de Damon et al. (2003), o aspecto do que é “significativo para o eu” se mantém, mas a “intenção estável” foi mudada. Entendeu-se que no caso deles a mudança quanto ao propósito foi um processo natural de amadurecimento (mesmo no caso do aluno B5 que não sabia qual era o seu propósito, mas sabia que o que ele havia definido antes não tinha mais sentido para ele).

No entanto, houve alguns casos em que os alunos se afastaram em relação ao que haviam definido como importante para si. Um dos casos foi interessante, pois o aluno foi se dando conta desse afastamento durante o grupo focal. Logo no início quando foi perguntado sobre como eles estavam, o aluno relatou:

Eu parei de cantar... assim, continuo indo para a igreja, mas não com muita frequência . . . eu não sei se eu pensei muito para tomar essa decisão, mas acho foi um pouco uma questão de prioridades . . . eu sinto muita falta. Quando eu cantava era meio que me esvaziando dos meus problemas. Não sei se foi a decisão certa. (Aluno A10 – FEI 2017)

Após rever todo o material que ele havia escrito para a eletiva, incluindo os seus relatórios de reflexão, complementou:

Um ponto crucial dessa P2 (rs) foi o quanto eu falei de música. E assim . . . Eu tinha até esquecido o quanto a música era tão importante para mim e principalmente para as pessoas. Algo . . . não sei se é bom ou se é ruim assim . . . rs . . . nossa, foi muito impactante, de verdade. (Aluno A10 – FEI 2017)

Outra aluna, que havia definido em seu processo durante a eletiva, que tinha intenção de equilibrar família e trabalho, trouxe no início do grupo focal:

Eu não gostava da minha área . . . então . . . eu continuo nela. Trabalhando loucamente, mas tipo, vieram alguns bônus, sabe? (bônus financeiros?) Reconhecimentos. Mas . . . eu ainda não sei o que eu faço da minha vida. Se eu continuo lá que eu tô sendo reconhecida ou se eu vou para outra área começar tudo do zero. Então continuo na mesma loucura, na mesma pegada. (Aluna A2 - FEA 2017)

Foram poucos casos em que esse afastamento foi percebido (03 casos). Além destes dois alunos (A2 e A10) o aluno B24 relatou que se afastou do propósito inicial que havia definido, mas de forma consciente, por uma escolha profissional diferente:

Se profissionalmente sinto mais claro, no meu projeto de vida indicado no fim do terceiro workshop, acabei me afastando bastante. Ter tomado uma decisão profissional mais clara acabou criando uma série de novos obstáculos, então apesar de a vontade ainda existir, é melhor eu focar na minha realização antes de me dedicar a outros. (Aluno B24 - FEA 2018)

Apesar do número de alunos que demonstrou ter se afastado do propósito ter sido pequeno (apenas três alunos), **pode-se levantar a hipótese de que parte dos alunos que não foi ao reencontro esteja entre estes casos.** Do total de 52 alunos que concluíram as intervenções, 29 não foram ao reencontro (56%). Inclusive, esse pode ter sido o motivo de não terem ido, imaginando que sentiriam vergonha de terem se afastado do que haviam definido durante as intervenções. Seria um paralelo às situações de reencontros de alunos pós faculdade (*alumni*), em que muitas pessoas que não se sentem bem com suas realizações não vão ao evento para não terem que se comparar com o “sucesso” dos colegas.

Se isso pudesse ser confirmado, reforçaria o argumento de Bronk (2014) de que seria importante trabalhar o desenvolvimento do propósito de vida ao longo do tempo e não somente de forma pontual, como foi o caso das intervenções realizadas.

Uma vez apresentados os resultados no que tange ao Propósito de Vida, serão discutidos os aspectos referentes ao Autoconhecimento adquirido por meio das intervenções.

Autoconhecimento

Muitos alunos relataram ter **mantido ou até evoluído o que conheciam sobre si** após as intervenções.

Algumas ideias centrais que são as mais core de quem eu sou permanecem intactas, o que eu acho muito legal. (Aluna B9 - FEA 2017)

Percebi que evolui bastante em relação a me conhecer após ter participado do workshop. (Aluna B4 - FEA 2017)

O conhecimento sobre mim mesmo e as reflexões sobre minha vida pessoal continuam em minha mente e eu estou de fato trabalhando nisso. (Aluno B5 - FEA 2017)

E eu descobri que antes de eu ajudar alguém, eu tenho que me ajudar, porque a gente é espelho, quando a gente tá bem a gente emana isso. (Aluna A31 - FEI 2018)

Mantenho meu interesse em autoconhecimento e estudar, procurar o propósito de vida. (Aluna B19 - FEA 2018)

Como já foi trazido anteriormente, os alunos entenderam que as intervenções representaram um momento inicial de autoconhecimento (o “pontapé inicial” como relatou a aluna B22). E foi um momento de “formalizar” o que se sabia sobre si:

O workshop deixou uma formalização de um valor meu que tá bem arraigado lá dentro. E é engraçado porque ele não me deixa esquecer disso. Fica sempre na cabeça. (Aluno B23 - FEA 2018)

Além disso, muitos alunos relataram ter **reforçado a sua autoconfiança e protagonismo** após terem participado das aulas e workshops:

Quando eu li o obituário (no relatório entregue no grupo focal), eu falei ‘nossa, como eu sou mais segura agora!’. Impressionante . . . eu consegui me colocar muito melhor. Eu melhorei. (o que será que mudou?) Conseguir falar melhor sobre mim. Quando eu tô me sentindo mal, eu consigo falar mesmo para os meus pais: ‘eu não tô bem para conversar. Não tô! Me deixa.’ Mas depois eu consigo falar ‘olha, eu tava assim, porque eu tava me sentindo dessa forma... conseguir me expor melhor’. Antes eu não conseguia nem colocar isso para fora. (Aluna A1 - FEI 2017)

E também me deu bastante autoconfiança na hora de tentar processo de estágio. Tentei muitos e não passei porque eu acho que tava indo na linha errada, mas aí isso me deu essa autoconfiança, essa vontade de continuar tentando. (Aluna B4 - FEA 2017)

Agora eu tô falando ‘não’. . . porque eu sempre me doava muito, criava expectativa que às vezes a pessoa não dava de volta. Aí fica chateada com o outro, mas é por causa do seu. (Aluna A31 - FEI 2018)

E eu acho que o workshop foi um primeiro momento em que eu comecei a tomar mais a rédea da minha vida. Antes a vida tava me levando, agora eu sinto que tá mais o contrário: eu estou levando a vida. (Aluna B15 - FEA 2017)

A verdade é que eu sinto que nesse primeiro questionário eu tinha muito medo de assumir um futuro, muito medo de me decepcionar. Esse processo me ajudou a ter coragem de dizer: ‘você tem que tomar uma decisão, tem que se permitir fazer isso’. (Aluno B24 - FEA 2018)

Foi interessante que um aluno comentou ter **aumentado sua flexibilidade**, percebendo que poderia haver caminhos diferentes para chegar ao seu objetivo:

Já não tenho mais aquela inflexibilidade com relação a, tipo, meu, só esse caminho é o possível . . . você percebe que o caminho não é aquela linha reta com vários passos. É como se fosse mais uma teia e tem lá o ponto central que você quer chegar. ” (Aluno B1 - FEA 2017)

Percebeu-se que após as intervenções a maior parte dos alunos continuou o processo de autoconhecimento, ampliando sua autoconfiança e protagonismo. Acredita-se que isso possa ter sido em decorrência de terem mantido o processo de reflexão, que será comentado a seguir.

Reflexão

Um ponto importante para ser destacado é que muitos alunos **demonstraram ter mantido o processo de parar e refletir sobre o que estão fazendo, mesmo após as intervenções**. Algumas falas apontam para isso:

Penso todos os dias na aula da eletiva porque uma empresa totalmente nova, tive que me adaptar em muita coisa. É uma coisa muito difícil porque é muito imprevisível isso para mim. Enfim, foi complicado. Então eu pensava todo dia ‘como é que eu tenho que lidar com isso?’ e tudo o que a gente aprendeu com a prô. (Aluna A1 - FEI 2017)

Acho que isso que eu tô falando para você (que o trabalho atual o ajuda a ganhar experiência para empreender depois) vem muito da reflexão que a gente exercitou nesse período da eletiva. Então bastante coisa eu consegui trazer a aplicar no meu dia a dia e . . . para fazer uma análise de autoconhecimento mesmo. (Aluno A5 - FEI 2017)

(Mantive) A consciência de fazer as coisas. Você para pra pensar. Não começar a julgar só o negativo. Vai pesando, equilibrando, os momentos bons, os negativos. (Aluna A30 - FEI 2018)

Parece que eu expandi esse espaço (espaço interno) dentro de mim. Eu tô mais quieta, eu acho. Não quieta ruim, eu tô refletindo comigo mesma. Isso melhorou, mas eu queria mais. (Aluna A31 - FEI 2018)

Você começa a se fazer várias perguntas. Uma delas é: quero continuar nesse meio a vida toda? E o pensamento que eu tenho tido ultimamente é convergente com o que eu falei na última etapa do workshop. (Aluno B23 - FEA 2018)

Hoje eu penso mais em outras áreas da vida. (não apenas o profissional) todo lugar que você vai, você tem um ensinamento. (Aluna B19 - FEA 2018)

Esse é um aspecto importante, pois apesar de o período das intervenções ter sido de apenas 02 a 03 meses, os alunos incorporaram o hábito de refletir.

4.2.7 Objetivo específico 7 - Sugerir maneiras de as Instituições de Ensino Superior de Administração promoverem o Propósito de Vida de seus estudantes

Ao longo deste trabalho foi percebido tanto pelo levantamento teórico quanto pela experimentação prática que **o propósito de vida dos estudantes pode ser promovido no Ensino Superior**. Mesmo uma intervenção pontual ao longo de menos de quatro meses já demonstrou trazer resultados tanto do ponto de vista quantitativo (aumento estatisticamente significativo no nível do senso de propósito dos estudantes que participaram da intervenção) quanto qualitativo (aumento do autoconhecimento e capacidade de propor intenções futuras). Estudos anteriores já haviam apontado para esse resultado, tanto no âmbito do Ensino Médio (Dik et al., 2011; Pizzolato et al., 2011) quanto do Ensino Superior (Bundick, 2011).

Sabe-se que o início da vida adulta (*emerging adulthood*) é o momento em que o processo de formação da identidade se completa (Erikson, 1968) e é quando o desenvolvimento do propósito costuma atingir o seu pico (Bronk, 2014). No entanto, em pesquisas anteriores conduzidas nos EUA, poucos jovens demonstram ser capazes de definir um propósito de vida (Damon, 2009). Sendo assim, percebe-se que há **um desperdício de potencial nessa fase, pois os jovens estão em um momento propício para o desenvolvimento de seus propósitos, mas não estão conseguindo fazer este processo por si só**.

Durante o Ensino Superior, os jovens encontram-se exatamente nesse momento de definição do propósito. No entanto, no Ensino Superior de Administração brasileiro, foco desta tese, não parece haver foco no desenvolvimento do propósito de vida dos estudantes. Viu-se por meio de pesquisas anteriores que o ensino na área de Administração no Brasil cresceu de forma substancial visando atender à crescente demanda por profissionais para trabalhar nas empresas no país (Bertero, 2006; Covre, 1982). **O resultado foi um currículo voltado à formação técnica, sem a devida ênfase para a formação ética e cidadã necessária ao exercício da profissão de Administrador** (Covre, 1982; Bertero, 2006; Motta, 1983).

E quando se discute a educação voltada ao propósito, esses aspectos são fundamentais:

A educação do Propósito é um resultado natural quando os educadores fundem os aspectos voltados à ação da aprendizagem socioemocional com os aspectos fundamentais da construção da identidade da educação moral e tornam os valores centrais não apenas para *como* os estudantes buscam seus objetivos, mas antes de tudo *quais* objetivos os estudantes estabelecem.²² (Malin, 2018, p. 57)

---

²² *Purpose education is a natural outcome when educators merge the action-oriented aspects of social-emotional learning with the fundamental identity-shaping aspects of character education and make values central to not only how students pursue goals, but what goals students set in the first place.*

Percebe-se que o Ensino Superior brasileiro está muito distante de oferecer uma educação voltada ao propósito.

A visão dos alunos é importante para complementar essa percepção sobre a educação oferecida. Na pesquisa realizada, percebeu-se a visão que alguns alunos têm sobre as aulas e os professores:

Gostei de todas as aulas que participei, não teve nenhuma em que estivesse querendo ir embora por estar um tédio. (Aluna A20 - FEI 2018)

Aqui deixo meus agradecimentos por essa eletiva que foi além de uma aula, eu tinha ansiedade para estar ali, para dar o meu melhor. (Aluna A19 - FEI 2018)

Obrigada por tudo, Carol, você foi mais que uma professora. (Aluna A2 - FEI 2017)

Os termos “tédio”, “além de uma aula” e “mais que uma professora” mostram a referência que têm sobre as aulas e professores, que não parece ser positiva. Apesar de estas falas serem apenas de alunos da FEI, nos workshops da FEA/USP os alunos também comentaram sobre seus descontentamentos com as aulas e professores e, em especial, com a carga excessiva de trabalhos que nem sempre têm sentido para eles.

Essa questão de não ter espaço para refletir devido à alta carga de disciplinas, trabalhos e provas, além do estágio nos anos finais da graduação, demonstrou ser muito prejudicial para o processo de autoconhecimento dos alunos. A resposta de um dos alunos da FEA/USP na pesquisa realizada ao final do 4º semestre deles sobre aponta nessa direção. Foi perguntado se eles acreditavam ter mudado algo naquele semestre sobre seu propósito de vida e um dos alunos respondeu: “Não. A carga de trabalhos e estudos acadêmicos impediu-me de parar e refletir com clareza sobre o meu curso de carreira que mais se adequaria a mim e minhas ambições”. Outros alunos reforçaram essa dificuldade de ter tempo para refletir:

Acredito que não é possível ainda ter foco em legado por precisar dedicar a maior parte do meu tempo até o momento com as tarefas básicas exigidas de um estudante/estagiário. (Aluno A5 - FEI 2017)

Estamos passando por uma fase ‘doida’: é o trabalho do próprio trabalho, são trabalhos e provas complexas de 7 matérias, é o TCC. Eu não sei se sou eu que coloco essa pressão em mim mesma ou não, mas eu sinto uma pressão muito grande, de mil tarefas para fazer. (Aluna A17 - FEI 2018)

Tive um semestre bem estressante e difícil. Trabalhar na entidade, ter aulas a noite, ir na academia e fazer os diversos trabalhos do curso me desgastaram muito. Acho importante informar que mesmo frente a essas dificuldades, tive força para continuar em todas as atividades (dos workshops). (Aluno B11 - FEA 2017)

Durante as intervenções, percebeu-se que muitos alunos nunca haviam refletido sobre seus pontos fortes. Isso foi especialmente surpreendente no caso dos alunos do 7º e 8º semestres de graduação na pesquisa. Em atividades como a SWOT, o BMY e o Ikigai isso ficou evidente, pois muitos alunos ficavam parados no momento de preencher as atividades e quando a pesquisadora perguntava o que estava acontecendo, diziam que as perguntas eram muito difíceis.

Sendo assim, ter tido um espaço para a reflexão durante as intervenções pareceu ser muito importante para os alunos:

E essa aula veio como um descompressor, um alívio para essa avalanche de sentimentos e também para essa rotina corrida e cansativa de trabalho, onde tudo está no automático e não temos mais tempo para refletir. (Aluna A31 - FEI 2018)

A reflexão foi o processo pelo qual eu consegui chegar nas conclusões. Acredito que pela correria do dia a dia, tenho deixado essa parte passar. (Aluna B22 - FEA 2018)

Acho que ainda não tenho muita maturidade para analisar se estou seguindo corretamente (BMY), mas foi bom parar e pensar um pouco no que nunca pensamos, nós vivemos correndo contra o tempo e quando paramos para algo assim, conseguimos enxergar a importância que tem em nossas vidas. (Aluna A26 - FEI 2018)

As faculdades poderiam oferecer e incentivar **diferentes espaços para reflexão**. Algumas possibilidades são: rodas de conversa com alunos sobre suas dificuldades, grupos de inclusão (LGBT, negros, entre outros grupos), palestras sobre diversidade, suicídio e outros temas voltados à sensibilização dos alunos.

Um ponto muito importante nesse sentido seria uma **estrutura de apoio psicológico**. Não há na maior parte das escolas de ensino superior de Administração o apoio de psicólogos e psiquiatras como acontece nas faculdades de medicina, conhecidas pelo alto índice de suicídio dos estudantes. Os alunos de Administração muitas vezes não chegam ao ponto de cometerem suicídio, mas muitos passam por muito sofrimento sem receber o suporte psicológico necessário. Mesmo que não haja profissionais contratados pela instituição, pelo menos dar indicações de profissionais para os alunos com um valor acessível para eles, seria muito importante.

Para o desenvolvimento do propósito, constatou-se ser fundamental a oportunidade de experimentação. Caso contrário, o aluno pode até chegar a expressar uma intenção além de si, mas pode ser algo irreal, como é o caso dos “sonhadores” classificados por Damon (2009).

As IES de Administração podem oferecer **oportunidades para a experimentação prática** dos alunos: oportunidades de praticar voluntariado, incentivo às entidades estudantis (centro acadêmico, empresa júnior, entre inúmeras outras), espaço *maker*, competições de *hackathon* e outras competições de inovação.

Além da configuração estrutural dos cursos (elevado número de disciplinas por semestre, alta carga horária, necessidade de realizar estágio a partir da segunda metade da faculdade), **os próprios professores não facilitam o processo de reflexão dos estudantes**. Isso acontece tanto pela alta carga de atividades e trabalhos extraclasse que demandam quanto por não promoverem reflexões em suas próprias disciplinas. Isso foi trazido pelos alunos em diversos momentos nas intervenções, seja quando reclamavam sobre os trabalhos que os demais professores pediam ao mesmo tempo, quando faltavam na aula para entregar alguma atividade e quando comentavam sobre a distância que sentem em relação aos professores (e como gostariam que isso fosse diferente). Algumas falas ao longo da tese exemplificaram isso:

Tipo, gerar essa conexão com os alunos, eles contarem as motivações deles, acho que isso seria bem aceito. E dá para ver . . . tipo, é muito fácil mostrar as boas coisas que viriam dessa cultura de um professor. (Aluna B2 – FEA 2017)

Mais liberdade para falar. Eu lembro na apresentação do (nome do professor)... meu pai sofreu um acidente e eu vim chorando. Eu não tinha condições de apresentar. Eu vim chorando no caminho inteiro. E eu cheguei, mas eu não tinha liberdade de falar com o professor. (Aluna A1 - FEI 2017)

É que eu acho que se os professores também... e aí volto na questão de serem mais abertos, de serem mais sensíveis de que, sim, existe uma vida além a faculdade. A faculdade é tipo 10%. E que outras emoções, sei lá, simplesmente, no dia que eu fiz a sua P2 minha cachorra faleceu. As coisas acontecem. Nem tudo é como você espera. (Aluna A6 - FEI 2017)

Sempre que o professor conta um pouquinho da história dele não só profissional . . . ‘ah . . . eu trabalhei, eu fiz’. . . não. ‘Eu sou . . .’, ‘eu me tornei professor x’... conta um pouquinho mais da história de vida, a gente consegue enxergar melhor os pontos semelhantes que a gente tem com eles. (Aluna B3 – FEA 2017)

É importante trazer uma reflexão sobre os motivos desse distanciamento e de não se promover reflexões sobre aspectos pessoais nas aulas e muito menos sobre a questão do propósito de vida. Os professores não recebem formação para isso. Muitos nunca tiveram oportunidade de refletir sobre a sua escolha em ser professor. E como diz Malin (2018, p. 13): “eu não acredito que você possa ser verdadeiramente focado no propósito de seus estudantes se você não explorou o seu próprio.”²³

É difícil promover algo para o outro que a própria pessoa não tenha recebido. Os professores de Administração não têm muitos meios para aprender como serem professores ao longo de sua

---

²³ *I do not believe you can be truly focused on your students' purpose if you haven't explored your own.*

trajetória. A formação é na maior parte das vezes exclusivamente técnica (conteúdo da disciplina que irá ensinar), sem a necessária pedagogia/andragogia para dominar a arte do ensino e muito menos para lidar com os aspectos emocionais e de desenvolvimento pessoal dos alunos.

Há algumas Instituições que estão desenvolvendo **Academias de Professores** por reconhecer essa lacuna. O Insper, por exemplo, oferece uma academia com cursos focados mais para a parte pedagógica (planejamento do ensino, avaliação, aprendizagem centrada no aluno). A ESPM é outro exemplo e chega a incluir aspectos mais voltados ao desenvolvimento pessoal. A pesquisadora teve a oportunidade de participar da academia de professores no 1º semestre de 2019 com o título “cuidando de quem cuida: promovendo um espaço para o diálogo afetivo”, em que se discutiram temas como comunicação generosa, bem-estar e literatura (saúde da alma).

O ideal seria que todos os professores fossem capazes de promover reflexão e desenvolvimento pessoal dos alunos nas suas diferentes disciplinas. Isso promoveria a cultura de propósito a que Bronk (2014) se refere.

No entanto, além das iniciativas de cada professor, percebeu-se na pesquisa desta tese a importância de uma **iniciativa focada no desenvolvimento do propósito**. Participar de uma iniciativa focada (disciplina obrigatória, disciplina eletiva, workshop) os ajuda a refletir de maneira estruturada sobre seus propósitos de vida.

Quanto ao momento para serem propostas aos alunos, percebeu-se que pode ser no **momento inicial do curso** (uma forma de ajudá-los a se organizarem para ter um melhor aproveitamento de suas trajetórias durante a graduação e maior integração com os colegas), **no meio do curso** (para apoiá-los na escolha do estágio) e/ou **no final do curso** (para integrarem as experiências profissionais que já tiveram e se organizarem para o início de um novo ciclo, após a conclusão da faculdade).

Não é possível dizer pela pesquisa realizada qual é o melhor momento para se oferecer esta iniciativa. Além disso, o melhor momento depende do contexto geral de cada Instituição de Ensino. No entanto, levantaram-se algumas vantagens e desvantagens de cada alternativa.

No início do curso, pode ajudar os alunos organizarem quem são e quem querem ser, estimulando a reflexão sobre como ele pode utilizar o curso de graduação para construir esse

futuro. Além disso, uma iniciativa de desenvolvimento em grupo no começo da faculdade propicia que os alunos se conheçam de forma mais profunda e possam ter uma interação de maior qualidade ao longo dos anos que irão conviver no curso. Alguns alunos comentaram sobre essa questão da união da sala:

Sinto que se essa disciplina e essa atividade tivessem acontecido no começo do curso, teríamos criado mais laços entre toda a turma e enxergaríamos uns aos outros de uma forma muito mais compreensiva e empática. (Aluna A6 - FEI 2017)

E eu acho que se você apresentar a história de vida no começo, a união da sala vai ser muito maior. Muito, muito, muito. (Aluna A2 - FEI 2017)

No meio do curso, os alunos precisam escolher a área para a qual querem prestar os processos seletivos de estágio. Logo, têm interesse em se conhecer para fazer uma escolha coerente. Além disso, já cursaram os anos iniciais da faculdade e conhecem as diferentes áreas da administração, o que pode aumentar seu repertório para avaliar com o que mais se identificam profissionalmente (isso pode ser parte do propósito de vida deles). As falas de alguns alunos reforçam estes argumentos:

Dentro do aspecto de faculdade foi um momento favorável, porque a gente já tinha tido bastante contato com linhas de conhecimento que trazem num curso de Administração, então Marketing, Gestão de Pessoas, tudo isso. Então a gente já tinha um pouco de conhecimento na parte técnica do curso e com isso a gente conseguia se direcionar mais, com base naquilo que a gente já teve, o que que a gente quer fazer de agora em diante? E ajudar a gente em quais atividades queremos fazer. (Aluno B1 - FEA 2017)

Eu acho que é um momento muito bom porque você já numa predisposição de pensar o que você quer pro estágio ou pro ano seguinte, porque vai ter uma mudança. Então é mais fácil de você ter um momento de reflexão e de autoconhecimento, porque você vai tomar uma decisão que vai representar o seu ano inteiro seguinte. Então você já tá nesse contexto. (Aluna B2 - FEA 2017)

Já no final do curso, os alunos têm mais vivência, pois já passaram por algumas experiências profissionais (e também pessoais) e isso pode ser usado para uma definição mais madura de seus propósitos de vida. No entanto, esse é um momento de sobrecarga para os estudantes, que precisam estagiar e estudar (a carga acadêmica não diminui), sendo que ainda existe o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) para ser entregue. Estudou-se somente os alunos de últimos anos da FEI, mas imagina-se que não sejam exceções à realidade das demais Instituições de Ensino Superior do país.

Como resumo dos resultados deste objetivo de sugerir maneiras de as IES de Administração promoverem o propósito de vida de seus estudantes, percebeu-se por meio das pesquisas teóricas e do estudo realizado que é importante oferecer um momento dedicado à reflexão sobre

o Propósito de Vida durante a graduação. Esse momento dedicado pode ser uma disciplina eletiva, oficinas fora dos momentos de aula ou mesmo uma disciplina da grade curricular. Quanto a esta última sugestão, há que se ter cuidado, pois foi percebida a importância de a escolha para participar de um processo de desenvolvimento pessoal ser voluntária. Dependendo do grau de exposição requerido para este programa, vale pensar sobre sua obrigatoriedade.

Ter um momento específico para discutir o Propósito é importante para concentrar as discussões sobre o tema e ter uma compreensão de quem se é e o que se deseja ser no futuro. É necessário para organizar as informações e vivências tidas até o momento, fazer novas experimentações e definir um plano para os próximos passos. Isso pode ser feito por professores com formações específicas de desenvolvimento humano (formação em psicologia, coaching, processos de grupo) ou profissionais do mercado contratados especificamente para esta finalidade. Pode haver uma parceria com o centro de carreira da faculdade, caso haja profissionais com esse perfil na área.

Além disso, as reflexões devem ser reforçadas nas diferentes disciplinas. Para tanto, é necessário oferecer formações para os professores para que estes estejam preparados para promover estas reflexões junto aos alunos. E talvez seja necessário avaliar a necessidade de ajustes no corpo docente, pois não são todos os professores que têm abertura para incluir esse papel de desenvolvimento como parte de sua atividade. Por outro lado, aqueles que desejam apoiar uma cultura de propósito na Instituição precisam de apoio para estarem preparados para isso.

É importante que sejam oferecidas oportunidades de experimentação ao longo da graduação, que podem acadêmicas (iniciação científica ou concursos de estudo de casos), organizacionais (empresa júnior), ligadas ao empreendedorismo (concursos de inovação e fomento de startups) e ao setor social (oportunidades de praticar o *service-learning* e fazer ações de voluntariado). Essas atividades precisam ser acompanhadas de um processo de reflexão para que possam contribuir para o propósito dos estudantes. Caso contrário, as experiências não são incorporadas ao autoconhecimento dos alunos que as vivenciou.

Por fim, entende-se que a promoção do propósito demanda uma mudança cultural nas Instituições, dando mais espaço para a compressão das emoções, para o desenvolvimento pessoal dos alunos e professores e para a reflexão e experimentação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo serão retomados os principais resultados do estudo, apontando as contribuições para o campo teórico e prático, assim como as limitações deste trabalho. Serão sugeridos estudos futuros para a continuidade do desenvolvimento do conhecimento no campo de Educação de Jovens para o Propósito. E, por fim, serão compartilhados os principais aprendizados da pesquisadora com esta pesquisa.

5.1 CONCLUSÕES DO ESTUDO E IMPLICAÇÕES ACADÊMICAS

O objetivo deste estudo foi analisar de que forma o Propósito de Vida dos estudantes pode ser desenvolvido no Ensino Superior de Administração. Esse objetivo foi proposto porque apesar de uma etapa importante do desenvolvimento do propósito acontecer durante a juventude e início da vida adulta e a educação ser apontada como um espaço relevante para apoiar esse processo, identificou-se que havia poucas pesquisas práticas buscando promover o desenvolvimento do propósito (especialmente no Ensino Superior).

Entre estas pesquisas existentes, encontram-se as promovidas por Cernik, Glasson, Howell e Mueller feita nos anos 50 e relatadas por Koshy e Mariano (2011), assim como a de Dik et al. (2011) e Pizzolato et al. (2011). Nestes estudos foram propostas intervenções, a partir de um conjunto de iniciativas e foi analisado o desenvolvimento do propósito de vida no espaço escolar. Há também o estudo de Bundick (2011) feito especificamente com alunos do Ensino Superior. Nele foi promovida uma única entrevista (não foi um conjunto de atividades de desenvolvimento como nos estudos anteriormente citados) com foco na discussão sobre o propósito de vida deles e, alguns meses depois, foi analisado o impacto dessa ação para os jovens. Em todos estes estudos, as intervenções ainda que pontuais, trouxeram impactos para a conscientização sobre o propósito de vida dos jovens.

Na presente pesquisa, foi feito um levantamento na literatura para compreender os temas de propósito de vida, juventude e educação e analisar as pesquisas desenvolvidas sobre propósito de vida na educação.

A partir da revisão da literatura, escolheu-se a definição de propósito de vida de Damon et al. (2003, p. 21), segundo a qual “propósito é uma intenção estável e generalizada de alcançar algo que é ao mesmo tempo significativo para o eu e gera consequências no mundo além do eu”.

Essa definição foi base para o desenho do método da intervenção voltada ao desenvolvimento do propósito. Além disso, pela revisão teórica foi possível entender os fatores relacionados ao desenvolvimento do propósito, o seu processo ao longo das diferentes etapas da vida e como o propósito pode ser mensurado.

Uma vez estudados os conceitos e pesquisas já realizadas no tema da tese, o método da pesquisa foi desenhado, que se configurou como um estudo misto, envolvendo métodos qualitativos (intervenções e grupos focais) e quantitativos (*survey* e experimento). Essa combinação foi necessária, uma vez que o tema de desenvolvimento do propósito foi pouco estudado e foram necessárias diversas etapas e abordagens para se chegar ao objetivo final desta pesquisa.

A coleta de dados foi realizada entre agosto de 2017 e março de 2019 e incluiu duas *surveys*, um experimento, quatro grupos de intervenção (FEA/USP 2017, FEA/USP 2018, FEI 2017 e FEI 2018) e quatro grupos focais. Ao todo, 93 alunos responderam aos questionários, 63 alunos participaram das intervenções e foram feitos 37 encontros (26 aulas, 06 workshops, 01 entrevista e 04 grupos focais) que totalizam 76 horas de coleta de dados qualitativos (67 horas de intervenções, cerca de 40 minutos de entrevista e 08 horas de grupos focais).

Em relação aos resultados, o primeiro ponto evidenciado pela pesquisa foi que **o propósito de vida pode ser desenvolvido no Ensino Superior de Administração, mesmo a partir de uma intervenção pontual no tempo** (aulas ou workshops pontuais durante um período de 2 ou 3 meses). Isso vai ao encontro de resultados de pesquisas anteriores (Bundick, 2011; Dik et al., 2011; Pizzolato et al., 2011).

Isso foi comprovado tanto do ponto de vista quantitativo quanto qualitativo. No aspecto quantitativo, foi verificado que o grupo de alunos que participou das intervenções aumentou sua percepção quanto a ter identificado o seu propósito de vida quando comparado com o grupo de alunos que também demonstrou interesse nos workshops, mas não participou naquele semestre. O primeiro grupo aumentou de 4,52 para 5,53 (diferença de 1,1 ponto, na escala de 1 a 7) enquanto o segundo, que não participou dos workshops, aumentou de 3,94 para apenas 4,01 (diferença de 0,7). Esta diferença entre as variações de percepção entre os dois grupos foi estatisticamente significativa. Isso significa que ter participado das intervenções fez com que os alunos dessem uma nota maior na escala de senso de propósito quanto a ter encontrado seus propósitos de vida (construto *Found* da pesquisa, na escala *COA Purpose Scale*).

E foi interessante conversar com os alunos que participaram das intervenções e que mantiveram suas notas na escala de senso de propósito, pois alguns relataram que eles ampliaram sim sua percepção quanto ao propósito após os workshops, mas a nota não variou porque deram uma nota inicial muito maior do que seria adequado. Uma vez que entenderam o que era propósito de vida e tudo o que era preciso saber sobre si, perceberam que deram uma nota muito alta na pesquisa inicial relativamente ao que sabiam sobre seus propósitos na época. Assim, a percepção deles quanto às notas da escala variou, de forma que esse aumento quantitativo não foi captado pelas notas em todos os casos. O aumento na percepção de propósito pode ter sido mais significativo do que o que foi medido.

Ainda em termos qualitativos, percebeu-se que os alunos ganharam clareza quanto aos seus propósitos de vida e conseguiram avançar nesta definição. Quando se comparam as declarações antes e após as intervenções, percebem-se muitas mudanças. Houve alunos que declararam ter muita certeza no início quanto a seus propósitos, mas depois das reflexões e experimentações, perceberam que aquela primeira proposição não fazia sentido. Sair de uma certeza infundada para uma incerteza mais consciente pode ser visto como um sinal de evolução. Houve outros alunos que propunham uma intenção e depois das intervenções compreenderam qual era a importância daquilo para si (aumentaram sua compreensão). Houve também alunos que inicialmente diziam não acreditar em propósito e depois perceberam que na verdade tinham medo de assumir algo que queriam (poderiam se frustrar uma vez que assumiram isso) e então tiveram a coragem de propor uma intenção futura.

Foi interessante ter acompanhado os alunos alguns meses após as intervenções. Alguns propósitos tinham mudado a partir das novas vivências dos alunos. No entanto, percebeu-se que independentemente da declaração do propósito ser mantida ou alterada, os alunos mantiveram sua capacidade de refletir sobre os motivos de suas escolhas (agora novas escolhas). Uma aluna trouxe essa declaração no grupo focal da turma da FEA 2017, nove meses após o término dos workshops:

O que eu acho muito bonito também é que é... Muita coisa mudou também. Muito do que eu pensava antes, eu não penso igual, mas eu acho bonito o fato de que eu só não penso igual porque houve o estímulo de eu pensá-las uma primeira vez, entendeu? Então se não fosse o seu workshop talvez eu nunca tenha pensado nessas coisas. (Aluna B9 – FEA 2017 – Grupo Focal)

Entende-se que os alunos começaram a desenvolver a capacidade de reflexão e depois, mesmo sem novos estímulos (intervenções), conseguiram manter essa capacidade. Isso aconteceu na

maioria dos casos. No entanto, houve dois casos em que os alunos fizeram escolhas diferentes do que haviam definido para si ao final das intervenções e pareceram só se dar conta disso no reencontro realizado (grupo focal). Logo, talvez para alguns alunos uma intervenção pontual não seja suficiente, mas pode ser também que seja parte do processo ter momentos de afastamento do propósito.

Percebeu-se que é importante estabelecer uma **iniciativa focada no desenvolvimento do propósito de vida** para que os alunos tenham condições de refletir sobre quem são até aquele ponto da vida deles e definir o que querem para seus futuros. Essa oportunidade de ter um espaço para reflexão foi muito valorizada pelos alunos:

Digo que essa aula veio no momento certo, pois preciso estar comigo mesmo, refletir, escrever, chorar às vezes (para pôr para fora o que ninguém entende) e me entender para assim poder saber o que fazer. Ultimamente não estou tendo esse tempo para mim . . . e com essa disciplina estou tendo essa oportunidade, de parar para refletir. (Aluna A31 – FEI 2018)

Estou conseguindo me conhecer muito melhor e analisar minha vida, pontos a melhorar, entre outras coisas que não aconteceriam sem as aulas. (Aluna A26 - FEI 2018)

Mas falando sobre a primeira parte da disciplina, foi impressionante eu diria a maneira com que as atividades tiveram impacto, foram aulas e atividades que de fato nos tira do automático, de uma rotina que temos que cumprir e te traz assuntos que de fato mexem com nosso interior. (Aluno A28 - FEI 2018)

Ter tempo para entender pensamentos e fazer exercícios para autorreflexão (mesmo que forçados). (Aluna B19 - FEA 2018)

O último comentário da aluna B19 da FEA foi interessante, por mostrar que eles valorizam ter entregas do processo de desenvolvimento (o equivalente a “fazer exercícios forçados”). Isso foi trazido também no grupo focal da turma da FEI 2017:

Assim, se fosse um workshop que eu não tivesse . . . se eu não fizesse, se eu não entregasse nada, se eu saísse do workshop sem fazer nada, tipo, ok. Você participou de uma tarde, teve várias reflexões, mas não chegou em nada. Eu acho que por ela ser uma matéria, e eu ser avaliada por ela, dá uma forcinha. (Aluna A2 - FEI 2017 – Grupo Focal)

Ter um espaço dedicado ao desenvolvimento pessoal e reflexão, com atividades desenhadas para essa finalidade, é muito diferente de simplesmente aguardar o amadurecimento natural que costuma vir com o passar do tempo.

Em conversas informais com coordenadores e professores de cursos de graduação em Administração durante a elaboração da tese, essa visão de que os alunos são jovens e que é natural estarem perdidos e não saberem o que querem da vida, pois isso “vem com o tempo”

foi ouvida diversas vezes. Muitas vezes são oferecidas mais e mais disciplinas e experiências voltadas à inovação e ao empreendedorismo nas IES de Administração, mas sem dar o espaço para que os alunos reflitam sobre como essas vivências foram percebidas por eles.

É importante deixar claro que o fato de se propor ter momentos focados no desenvolvimento pessoal não dispensa **a necessidade de cada professor, em suas diferentes disciplinas, criar espaços de reflexão para que os alunos possam conectar os conhecimentos e vivências das aulas ao seu processo de desenvolvimento pessoal**. Ambos os aspectos são importantes e complementares.

Isso aponta para a necessidade da **formação dos professores de Ensino Superior**. Ainda hoje os programas de mestrado e doutorado no Brasil estão mais voltados ao desenvolvimento da pesquisa do que do ensino. Tanto é que a avaliação final do programa é baseada na pesquisa realizada (dissertação ou tese) e não nas competências do estudante como docente.

No campo da Administração não é diferente. Patrus e Lima (2014) afirmam que:

A formação para a docência no ensino superior e o amadurecimento emocional do profissional tem permanecido sob os cuidados dos próprios docentes e de iniciativas isoladas de poucos programas de pós-graduação. (Patrus & Lima, 2014, p. 6)

Percebe-se, pela colocação dos autores, que a formação docente fica muito a cargo do próprio profissional.

Até existe o estágio docente chamado PAE (Programa de Aperfeiçoamento do Ensino) em que o mestrando e doutorando acompanha um docente da universidade em uma disciplina. No entanto, ela só é obrigatória para quem é bolsista da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - e tem um alcance limitado quanto à formação oferecida, especialmente em um contexto de crescente heterogeneidade do público do ensino superior no Brasil (Patrus & Lima, 2014).

Ainda são poucos os programas de pós-graduação *stricto sensu* que incluíram disciplinas e práticas voltadas à formação docente (Patrus & Lima, 2014). E, mesmo nas que as oferece, é muitas vezes insuficiente para prover uma formação mínima para que o egresso de um curso de mestrado ou doutorado possa estar preparado para ser professor.

Patrus e Lima (2014) apontam que o fato de a CAPES – órgão responsável pela avaliação dos programas *stricto sensu* no país – reconhecer a produção intelectual como principal medida de

qualidade da pós-graduação contribui para este quadro da ênfase da formação na pesquisa em detrimento da docência.

Além da formação básica para atuar como professor (saber planejar a disciplina e cada aula, conhecer diferentes métodos de ensino-aprendizagem, definir uma avaliação coerente etc.), há competências complementares que são necessárias para o professor ser capaz de ajudar os alunos em seus processos de reflexão e desenvolvimento. É difícil conhecer um professor que tenha realizado uma formação em coaching, mediação de conflitos, comunicação não-violenta ou facilitação de grupos, por exemplo.

Durante a realização da pesquisa da tese, ficou evidente **a necessidade de ter uma formação muito além da pedagógica para se apoiar os alunos em uma intervenção focada no processo de desenvolvimento pessoal dos estudantes**. Quando se abre espaço para a reflexão, emergem emoções, dificuldades pessoais e psicológicas, e quando se estimula a troca e aprendizagem em grupo, há desafios relacionados ao relacionamento interpessoal e conflitos. Sendo assim, é fundamental que uma Instituição de Ensino Superior que se proponha a oferecer uma disciplina focada no desenvolvimento pessoal dos alunos escolha um profissional com as competências necessárias. Não precisa ser necessariamente um professor, pode ser alguém contratado somente para esta finalidade. Afinal, pode ser prejudicial estimular os alunos a refletir sem se ter competências para ajudá-los a lidar com o que emerge deste processo.

Nos casos apresentados por Malin (2018) de escolas que oferecem iniciativas voltadas ao desenvolvimento do propósito de seus alunos, foram destacados alguns programas que ofereciam formação aos seus professores como um dos aspectos fundamentais. É o caso do *Quaglia Institute* em Maine (Malin, 2018, p 125-131) e do *The Future Project* que está distribuído em diversas escolas nos EUA (Malin, 2018, pp. 131-136). Nesta segunda iniciativa, existe a figura dos “*Dream Directors*” (Diretores de Sonho, em português), que são profissionais com experiência em desenvolvimento de jovens contratados especificamente para fazer o papel de *coaches* com os alunos, ou seja, não são professores da escola.

No caso de um professor de uma disciplina técnica, como Marketing ou Finanças, quando começar a propor que os alunos reflitam sobre como o que estão aprendendo se conecta com eles mesmos, vão surgir dúvidas, angústias e descobertas que eles podem precisar de apoio para lidar. Isso pode exigir do professor mais acolhimento, abertura e não-julgamento. Além disso, talvez o professor passe a identificar com mais frequência que o aluno precise de

acompanhamento psicológico e precisa conhecer caminhos para encaminhá-lo. Pode também demandar do professor maior conhecimento das novas carreiras que estão surgindo no mercado, pois os alunos podem começar a perguntar mais sobre como aquele conhecimento pode ajudá-lo a seguir nestas novas carreiras. Todas essas necessidades podem demandar maior tempo dos professores, que dada a forma como a carreira docente superior está estruturada - muitas horas em sala de aula e desenvolvendo pesquisas - é extremamente desafiador.

Sendo assim, percebe-se a necessidade de reestruturar a carreira docente em uma Instituição de Ensino que tenha como objetivo que seus professores apoiem os alunos em seus processos de desenvolvimento pessoal. Além disso, pode ser necessário buscar um perfil de professor diferente, pois não são todos que têm abertura para se desenvolver nesse sentido. Pode ser necessário, inclusive, contratar profissionais externos focados no desenvolvimento de jovens.

Voltando-se ao ponto da necessidade de ter um espaço focado no desenvolvimento pessoal (pode ser uma disciplina obrigatória, eletiva, workshop), é importante discutir **o momento mais propício no curso** para ele ser oferecido.

Nas intervenções teve-se a oportunidade de trabalhar com estudantes que estavam no **meio (4º e 5º semestres) e no final do curso (7º e 8º semestres)**. Percebeu-se que ambos os momentos são válidos, o primeiro por ser uma fase de escolha da carreira dentro da Administração e o segundo por representar o final de um ciclo de vida e demandar uma reflexão dos próximos passos de vida e carreira. É importante sinalizar, entretanto, que no final do curso costuma haver um acúmulo de atividades, pois os alunos continuam tendo muitas disciplinas e ainda fazem estágio e o trabalho de conclusão de curso. Isso prejudica muito a disponibilidade dos alunos para a reflexão e para a realização das atividades (até mesmo a presença nas aulas). O final do curso pode ser um momento importante para a reflexão e seria importante um balanceamento da carga acadêmica, em especial, nesta etapa.

Destaca-se que mesmo nas intervenções na FEA-USP (turma de 2017 que estava no 4º semestre) percebeu-se a dificuldade de os alunos fazerem as atividades de reflexão dado o excesso de trabalhos e disciplinas. No início do segundo workshop dessa turma os alunos comentaram sobre este ponto e reclamaram do excesso de demanda acadêmica vista como sem sentido para eles. Isso traz a reflexão sobre se há real necessidade de tantas disciplinas e trabalhos durante a graduação em Administração.

É válido destacar que alguns alunos apontaram a importância desse momento focado no desenvolvimento acontecer no **início da faculdade**. Isso poderia ajudá-los a se preparar para o percurso do Ensino Superior, definindo um plano de desenvolvimento para esse período.

Além disso, há o aspecto da formação de grupo, pois esses alunos vão caminhar juntos durante os quatro anos de graduação. Ter um espaço para conhecer de forma mais profunda e sem tantos julgamentos pode aproximá-los e tornar a experiência da graduação mais rica, pois eles teriam a possibilidade de criar menos barreiras uns com os outros.

Em suma, percebe-se que os resultados para o objetivo geral da tese de analisar como o propósito de vida dos estudantes pode ser desenvolvido no Ensino Superior de Administração apontam para a importância de oferecer iniciativas focadas no desenvolvimento dos estudantes. Chamou-se de “iniciativas” o que pode se configurar como disciplinas obrigatórias, eletivas, workshops (oficinas), entre outros.

Apesar dos aspectos contributivos de implementar iniciativas voltadas ao desenvolvimento do propósito de vida, é importante trazer também algumas **possíveis dificuldades**. Ao estimular a reflexão dos jovens sobre quem são e o que querem para seu futuro, é possível que muitos tenham que confrontar momentos difíceis de sua história que estavam esquecidos ou deixados de lado e se deem conta das suas inseguranças quanto ao futuro, de forma que esse processo pode trazer maior angústia para os alunos. E, como já dito, sem o devido preparo dos professores ou uma estrutura de apoio de outros profissionais nas IES (psicólogos, por exemplo), pode ser prejudicial estimular algo que não se tem condições de ajudar os alunos a lidar posteriormente.

Além disso, pode haver algum impacto inicial na evasão, pois os alunos podem ter maior convicção de que estão no curso errado. No entanto, acredita-se que há também o benefício de se ter a convicção oposta – de que se está no curso certo – e ainda pode haver a chance de o estudante fazer ajustes para aproximar a faculdade dos seus interesses. Assim, pode ter também um impacto oposto, trazendo maior retenção de alunos.

Há a questão dos professores, pois alguns podem não ter interesse nessa nova atitude em prol do desenvolvimento pessoal dos alunos. E pode ser necessário um trabalho de desenvolvimento, mas também no limite, de revisão da equipe docente.

Apesar das possíveis dificuldades, percebe-se que estimular a reflexão dos estudantes quanto a seus propósitos é importante para seus processos de desenvolvimento.

E, ao se desenhar uma iniciativa voltada ao desenvolvimento do propósito de vida, há diversos fatores que facilitam e que dificultam o processo, como se verificou nesta pesquisa. Destacam-se como facilitadores: ter um número reduzido de alunos em sala (ideal seria ter até 15 alunos), propiciar tanto momentos de desenvolvimento em grupo quanto individuais e combinar atividade de reflexão e experimentação. Como dificultadores, o destaque é para as dificuldades pessoais enfrentadas pelos alunos e, em especial, os problemas psicológicos, que trazem obstáculos significativos para que os alunos consigam ter condições de planejar seu futuro. Estes e todos os demais fatores influenciadores identificados na pesquisa serão discutidos a seguir.

O quadro a seguir resume os principais resultados dos Objetivos Específicos.

Quadro 24 – Resumo dos Resultados do Objetivos Específicos

Objetivos Específicos	Resultados
1. Avaliar a correlação entre propósito de vida e (1) autoeficácia nas decisões de carreira e (2) desempenho acadêmico dos estudantes.	• Propósito de Vida e Autoeficácia nas Decisões de Carreira têm correlação positiva e estatisticamente significativa. • Propósito de Vida e Desempenho Acadêmico: não foi identificada correlação entre eles.
2. Construir um modelo teórico para o desenvolvimento do Propósito de Vida.	• Construção de um modelo teórico com os seguintes elementos relacionados: atividades com potencial para propósito, “<i>sparks</i>”, processos potencializadores, fatores apoiadores, projetos e propósito.
3. Propor um método para o desenvolvimento do Propósito de Vida no Ensino Superior de Administração.	• Proposta de um método com os pilares: autoconhecimento, empatia, planejamento e experimentação.
4. Comparar o grau de senso de propósito antes e após as intervenções.	• Houve aumento estatisticamente significativo do senso de propósito entre os alunos que participaram das intervenções. • Os dados qualitativos apoiam este resultado.
5. Identificar os fatores influenciadores no desenvolvimento do propósito dos estudantes durante as intervenções.	• Foram identificados 23 fatores facilitadores e 16 dificultadores no desenvolvimento do propósito dos estudantes.
6. Analisar como os propósitos de vida se desenvolveram após as intervenções.	• Maior clareza e convicção para a maior parte dos estudantes x alguns afastamentos. • Manutenção da capacidade de reflexão e autoconhecimento.
7. Sugerir maneiras de as Instituições de Ensino Superior de Administração promoverem o Propósito de Vida de seus estudantes.	• Espaço focado + reforço em cada disciplina. • Formação de professores. • Estrutura psicológica de apoio aos estudantes. • Acesso a oportunidades de reflexão e experimentação.

Fonte: Autoria própria.

Percebe-se que todos os objetivos específicos foram atingidos. A seguir serão detalhados os resultados.

Em relação ao primeiro objetivo de pesquisa, identificou-se que o senso de propósito e a autoeficácia nas decisões de carreira estão correlacionados. Quanto maior a nota para o construto “*Found*” (relacionado a quanto a pessoa acredita ter encontrado o seu propósito de vida), maior a nota para a autoeficácia nas decisões de carreira (o quanto a pessoa acredita ser capaz de tomar decisões relativas à sua carreira). Já quanto ao construto “*Seeking*” (o quanto a pessoa está em busca de um propósito), este está inversamente correlacionado à autoeficácia (quanto mais a pessoa está no processo de busca, menos se sente capaz de tomar decisões sobre sua carreira). Não se pode afirmar uma relação causal, ou seja, que a variação em construto cause a variação no outro, mas sabe-se que andam juntos (no mesmo sentido ou inversamente, no caso de “*Found*” ou “*Seeking*”, *respectivamente*).

É necessário um estudo adicional para avaliar como estes construtos interferem um no outro, mas já se sabe que estão relacionados. E vale observar que o estudo de Dik et al. (2011) apontou que quando são promovidas intervenções focadas na reflexão sobre o propósito de vida, os estudantes do 8º ano demonstram maior autoeficácia (construto geral e não focado na autoeficácia nas decisões de carreira). Isso aponta para uma possível relação de causa, pois ao promover o desenvolvimento do propósito, a autoeficácia dos estudantes aumentou.

Quanto ao desempenho acadêmico, não foi encontrada uma correlação estatística com o senso de propósito (construto “*Found*”). Ou seja, o desempenho acadêmico (medido pela nota média no curso) não demonstra estar relacionado com o quanto a pessoa acredita ter encontrado seu propósito. Há alunos com alto desempenho acadêmico e alto senso de propósito, assim como alunos com alto desempenho acadêmico e baixo senso de propósito. É possível levantar a hipótese de que as notas não sejam o melhor indicador de desempenho acadêmico dos estudantes. De qualquer forma, outros pesquisadores já apontaram que essa relação é inconsistente em estudos na área (Malin, 2018, p. 60).

Quanto ao segundo objetivo específico, foi possível construir um modelo teórico para o desenvolvimento do propósito de vida. Foram reunidas diversas pesquisas anteriores que discutiam as atividades potencializadoras de propósito, os processos potencializadores do propósito e os fatores apoiadores (Damon, 2008; Benson, 2008; Bronk, 2014; Malin, 2018; Malin et al., 2013; Shamah, 2011) e estes foram integrados em um modelo único. Além disso, o conceito de “*spark*” (Benson, 2008) foi percebido como um elo de ligação entre as atividades potencializadoras de propósito e os processos. Afinal, os “*sparks*” (interesses, paixões, capacidades) surgem nas atividades, mas são desenvolvidos por meio dos processos.

Finalmente, os projetos foram incluídos como uma conexão entre os processos potencializadores e o propósito de vida. Os projetos são uma forma de organizar as ações em direção ao propósito (que é uma intenção, um norte, mas não tem um fim em si). Estes conceitos não estavam reunidos e nem integrados, de forma que a proposição de um modelo teórico foi importante para servir de base para o terceiro objetivo específico, que foi a proposta de um método para o desenvolvimento do propósito dos estudantes.

O método foi baseado na definição teórica de Damon et al. (2003) a partir da segmentação em quatro pilares: (1) autoconhecimento, (2) empatia, (3) planejamento e (4) experimentação. As atividades voltadas ao desenvolvimento de cada pilar foram propostas a partir da experiência profissional da pesquisadora (ver Apêndice 3). Como já foi mencionado, há pouco estudos que se propuseram a desenvolver o propósito de vida dos estudantes e os que existem (Bundick, 2011; Cernik, Glasson, Howell, & Mueller, citado por Koshy & Mariano, 2011; Dik et al. 2011; Pizzolato et al., 2011) não detalham muito as atividades realizadas. O que se percebe é que nestes estudos, estes pilares são estimulados, com exceção da experimentação que não foi identificada em nenhum dos estudos. Entende-se que a experimentação é importante na medida em que os jovens podem testar suas intenções no mundo e não se configurarem na categoria de “sonhadores” proposta por Damon (2008), que exprimem ideias de propósito, mas fazem pouco para colocá-lo em prática.

É importante mencionar que Malin (2018) publicou em seu livro alguns casos de escolas que se propuseram a promover o propósito de seus estudantes. O livro foi lançado após as intervenções do presente estudo terem sido finalizadas, mas percebeu-se que os mesmos pilares foram usados como base nos métodos destas escolas. Na iniciativa “*Project Wayfinder*”, por exemplo, havia três fases: (1) autoconsciência, (2) conscientização do mundo além de si e (3) planejamento e ação sobre algo que queria fazer no mundo. Já o projeto “*Noble Impact*” era composto por quatro unidades: (1) identidade (exploração de valores e compartilhamento de histórias de vida), (2) desenvolvimento de habilidades empreendedoras (identificação de problema na escola ou comunidade e definição de um plano coletivo para resolvê-lo), (3) pesquisa e interação com organizações que refletem seus propósitos e (4) proposta de um plano de ação de um produto ou serviço que ajudasse ao mundo.

Percebe-se que a autoconsciência e a identidade estão relacionados ao pilar de “Autoconhecimento”. Já a conscientização do mundo além de si, a escuta de histórias dos colegas, a identificação de problema social e proposta de algo voltado ao mundo estão ligados

ao pilar de “Empatia”. O planejamento e proposta de plano de ação, por sua vez, estão conectado ao pilar de “Planejamento”. E, finalmente, a ação e interação com empresas relacionada a seus propósitos estão ligados ao pilar de “Experimentação”. Sendo assim, nota-se que mesmo não conhecendo estas iniciativas no momento de desenho das intervenções, existe um alinhamento das propostas.

É válido destacar que no “*Noble Impact*” há um foco no desenvolvimento de habilidades empreendedoras e um incentivo à realização de projetos coletivos com os colegas. Acredita-se que estes aspectos poderiam ser adicionados ao método de desenvolvimento de propósito no futuro. Afinal, para que se possa efetivamente colocar o propósito de vida em prática são necessárias habilidades empreendedoras (o propósito é viabilizado sob a forma de projetos) e esforços conjuntos (difícilmente se faz um projeto completamente sozinho).

Quanto ao quarto objetivo específico, de comparar o grau de senso de propósito antes e após as intervenções, avaliaram-se os resultados a partir do Experimento e **constatou-se que os alunos que participaram das intervenções (grupo do experimento) demonstraram aumentar a sua percepção de senso de propósito de maneira estatisticamente significativa, quando comparados com os alunos do grupo de controle**. Os alunos do grupo de controle também haviam demonstrado interesse em participar das intervenções, mas não foram sorteados para tal. Este grupo aumentou em 0,07 o seu senso de propósito médio ao longo do semestre enquanto o grupo do experimento aumentou em 1,01 (escala de 1 a 7 pontos). Essa diferença entre os grupos foi estatisticamente significativa.

Quando se complementa esta análise com os **dados qualitativos advindos das falas dos alunos nos grupos focais, percebe-se que esse aumento no senso de propósito pode ter sido ainda mais significativo**, na medida em que ao participarem das intervenções, os alunos se deram conta de que o que achavam saber sobre seus propósitos era menos do que de fato deveriam saber para atribuírem a nota que deram. Ou seja, a escala ganhou uma dimensão diferente para eles. Um aluno que atribuiu a mesma nota no início e no final do semestre (uma nota 6, por exemplo) pode ter percebido que avançou em sua identificação do propósito, mas ao final do semestre, como ele sabe que para obter a nota máxima (nota 7) precisa saber muito mais do que imaginava no início, ao se dar uma nota 6 no final do semestre significa muito mais do que essa mesma nota no início do semestre. Ou seja, parece haver uma mudança na percepção da escala entre a primeira e a segunda *survey*, o que pode indicar que o aumento de nota foi maior do que as notas podem demonstrar.

Em relação ao quinto objetivo específico, foram identificados 23 fatores facilitadores e 16 fatores dificultadores. Estes fatores foram integrados e nomeados como fatores influenciadores (os influenciadores positivos seriam os facilitadores e os influenciadores negativos os dificultadores). Há alguns fatores que merecem destaque pela relevância percebida no processo de desenvolvimento do propósito. Entre os fatores facilitadores, destacam-se: participação voluntária (ser uma escolha do aluno), ter um momento dedicado à reflexão (disciplina focada no desenvolvimento pessoal), promover um clima de confiança, estabelecer uma participação horizontal entre professor e alunos, combinar atividades de reflexão e experimentação e ter um número reduzido de participantes (até 15 alunos seria ideal). Entre os dificultadores, ressaltam-se as dificuldades pessoais e psicológicas que trazem obstáculos à dedicação dos alunos e o pouco tempo disponível para a reflexão (estão sobrecarregados com muitas disciplinas, trabalhos, provas e estágio).

Quanto ao sexto objetivo específico, **identificou-se que a maior parte dos alunos apresentou maior clareza e convicção de seus propósitos após alguns meses do término das intervenções.** Houve, entretanto, alguns poucos alunos que se afastaram de seus propósitos. Isso pode reforçar o argumento de Bronk (2014) e de Koshy e Mariano (2011) de que as intervenções não devem ser pontuais, mas ter senso de continuidade e fazer parte da cultura escolar. Um ponto de destaque foi a manutenção da capacidade de autorreflexão e autoconhecimento demonstrada pelos participantes, mesmo com o encerramento do estímulo das intervenções.

Finalmente, em relação ao último objetivo específico, **ressaltou-se que para uma Instituição de Ensino Superior promover o desenvolvimento do propósito de vida de seus estudantes é importante combinar tanto iniciativas focadas nesse processo quanto disseminar o estímulo nas diversas disciplinas que os alunos participam.** Uma iniciativa focada no desenvolvimento do propósito é importante para que os alunos sejam capazes de reunir e organizar o que já sabem sobre si e estabeleçam um plano de desenvolvimento futuro. Já nas demais disciplinas, os professores devem estimular a reflexão e discussão sobre o tema de propósito, permitindo que os alunos façam relações entre o que aprendem na disciplina e seus projetos de vida.

Para que isso possa acontecer, é muito importante que os professores tenham espaço para refletir sobre os seus propósitos e projetos de vida. Caso contrário, torna-se muito difícil apoiar os alunos nesse processo que nem eles muitas vezes tiveram oportunidade de vivenciar (Malin,

2018). É importante também que as IES de Administração ofereçam oportunidades para os alunos refletirem e experimentarem atividades novas. Isso pode ser feito por meio de rodas de conversas, palestras, associações juvenis, eventos de inovação, entre outros. Isso implica em uma mudança de cultura nas Instituições de Ensino e, possivelmente, uma mudança no quadro de professores, pois não são todos os professores que têm abertura e perfil para esse tipo de abordagem. Além disso, é importante oferecer uma estrutura de apoio psicológico para os estudantes, pois há limites na atuação dos professores para lidar com as dificuldades dos alunos.

Um ponto importante é que não parece ser suficiente promover atividades potencializadoras de propósito sem que seja dado o espaço para os processos promotores de propósito. Bronk (2014) reforça este ponto, dizendo que a reflexão é fundamental para o desenvolvimento do propósito. A autora menciona que Fry (1998, citado por Bronk, 2014) argumenta que mais importante do que o jovem participar de inúmeras atividades é refletir sobre o significado de cada uma delas. Sendo assim, vale o cuidado para que as IES não invistam energias em grandes projetos de inovação e experimentação sem que haja o espaço para que os alunos reflitam sobre o que isso significou para eles.

Em resumo, entende-se que os objetivos deste trabalho foram atingidos ao longo da pesquisa desenvolvida.

5.2 CONTRIBUIÇÕES ACADÊMICAS E PRÁTICAS

Do ponto de vista acadêmico, acredita-se que este trabalho traz contribuições para a definição de propósito de vida, para sua tradução para o português, para o método da intervenção e para o campo de desenvolvimento de propósito de jovens (“*youth purpose development*”).

A definição em que a pesquisa se embasou foi a de Damon et al. (2003, p. 21) que afirma que “Propósito é uma intenção estável e generalizada de alcançar algo que é ao mesmo tempo significativo para o eu e gera consequências no mundo além do eu”. Notou-se que na literatura sobre propósito de vida, a descoberta dos talentos e habilidades é muito importante para o processo de desenvolvimento do propósito (Damon, 2008; Bronk, 2014). Afinal, os talentos são aplicados para preencher necessidades sociais que são pessoalmente significativas para a pessoa (Damon, 2008). No entanto, **na definição teórica de propósito, não há menções sobre a necessidade de levar em conta as capacidades pessoais para a definição do propósito.** O próprio conceito de “*spark*” inclui tanto interesses quanto capacidades. Segundo Benson (2008,

p. 2), os “*sparks*” são paixões, talentos, ativos, habilidades e sonhos. No modelo da atividade do Ikigai utilizado na intervenção, “aquilo que você ama” é um campo distinto de “aquilo que você é bom em fazer”. E percebeu-se nas intervenções práticas que os talentos e capacidades dos jovens influenciavam na escolha de seus propósitos. Se não se percebessem com capacidade de realizar a intenção deles, o propósito não fazia sentido. Assim, se incorreria no risco de serem jovens “sonhadores” na categoria proposta por Damon (2008).

Entende-se que deve ser agregada à definição de propósito o elemento “a partir de seus talentos e capacidades”. Talento no sentido de algo mais inato e capacidade no sentido de habilidades desenvolvidas.

Além disso, entende-se que possa ser avaliada a **inclusão de uma dimensão coletiva ao propósito**. Machado (2016) resgata que na Grécia havia os cidadãos e os idiotas - origem da palavra em *idiotes* -, que se referiam àqueles que não podiam participar da vida coletiva (escravos, mulheres e estrangeiros), de forma que só poderiam preocupar-se com eles mesmos. O autor traz a perspectiva coletiva dos projetos de vida para a construção de uma vida em sociedade. Malin (2018, p. 115) vai no mesmo sentido do autor ao afirmar que raramente é possível realizar o propósito individualmente.

Percebe-se que apesar de o propósito ser algo autêntico, muitas vezes, para ser realizado, precisa reunir esforços e capacidades de outras pessoas. Sendo assim, pode-se estudar se os propósitos de vida não teriam uma dimensão coletiva, de forma que não sejam apenas voltados “para outros”, mas também realizado “com outros”.

Uma contribuição teórica ainda relativa ao conceito de propósito refere-se à sua tradução para o português. “*Purpose*” foi traduzido no prefácio do livro de Damon (2009) como “projeto vital” por Araújo (2009). No entanto, no campo da gestão e, especialmente, da gestão de projetos, a definição de projeto implica em um esforço temporário (PMI, 2013), ou seja, com término definido. Um propósito de vida é uma *intenção* (Damon et al., 2003) e, como tal, pode ser um norteador para a vida toda de uma pessoa, sem necessariamente ter um fim. Propôs-se nesta tese traduzir o termo “*purpose*” como “propósito” ou “propósito de vida”, considerando-se que estes termos são mais utilizados na linguagem de negócios e mesmo entre os jovens para indicarem o sentido do conceito.

Do ponto de vista metodológico, percebeu-se que não existem parâmetros claros para embasar o método da intervenção. Quando se propõe fazer uma interferência no processo de uma

organização (no caso, foi feito em uma Instituição de Ensino, que não deixa de ser uma organização), a única referência metodológica que se encontrou é a Pesquisa-Ação. Entretanto, este método tem diversos critérios e nem sempre faz sentido serem empregados na totalidade quando se deseja fazer uma interferência. Um exemplo disso foi no caso desta pesquisa em que não se viu sentido em fazer vários processos de avaliação, pois a construção do processo é incremental e não iterativa (por ciclos). Sendo assim, identificou-se no estudo que é necessário propor parâmetros para este método. Dentro do paradigma pós-positivista, contribuiu-se indicando dois aspectos importantes: a triangulação de dados e de pesquisadores. Afinal, para identificar causas comuns para o fenômeno estudado em um ambiente complexo como é o da intervenção, é necessário utilizar de diferentes olhares e métodos para se aumentar a confiabilidade dos resultados.

Além disso, acredita-se que o estudo trouxe uma contribuição na medida em que propôs um Modelo Teórico para o Desenvolvimento do Propósito de Vida. Diversas pesquisas foram reunidas e integradas em torno de um modelo teórico único, que reuniu atividades potencializadoras de propósito, processos potencializadores de propósito, fatores apoiadores e os elos de ligação dos “*sparks*” e dos projetos, em prol do propósito de vida. Esse modelo pode ser a base para futuros estudos voltados à promoção do propósito, assim como aplicações práticas em instituições de ensino e organizações.

A identificação de fatores influenciadores de propósito também oferece uma contribuição para a teoria de Propósito. Podem ser testados e complementados em outros contextos de pesquisa. Além disso, podem servir de base para o desenho de proposições práticas.

Acredita-se que como contribuições práticas tem-se o método proposto para a promoção do propósito da vida, baseado nos quatro pilares embasados na definição teórica de propósito: (1) Autoconhecimento, (2) Empatia, (3) Planejamento e (4) Experimentação. Além disso, foram sugeridas e testadas diversas atividades para desenvolver cada um dos pilares que podem ser adaptadas para outros contextos, inclusive organizacionais.

Além disso, as IES de Administração podem utilizar as sugestões apresentadas neste trabalho para incluir ações que facilitem o desenvolvimento do propósito de vida de seus estudantes (formação de professores, estrutura de apoio psicológico, oferta de atividades de reflexão e experimentação, entre outros).

Acredita-se que este trabalho trouxe contribuições para a teoria de desenvolvimento do propósito de vida e para o campo prático de Instituições de Ensino e Organizações.

5.3 LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Como limitações do estudo tem-se que o estudo se restringe ao Ensino Superior e ao campo da Administração, de forma que o método proposto para o desenvolvimento do propósito está limitado a este recorte, não sendo indicada a sua aplicação em outros contextos, sem cuidadosa análise e adaptação. Algumas ferramentas como o *Business Model You* e o MVP são familiares para alunos de Administração e possivelmente alunos de outras áreas não teriam a mesma identificação e facilidade de utilização. No mínimo precisariam de mais conhecimento teórico sobre as ferramentas para que pudessem utilizá-las como ferramentas de desenvolvimento pessoal.

Além disso, a pesquisa foi desenvolvida somente com alunos de duas Instituições de Ensino Superior de Administração, de forma que não representam a totalidade das IES de Administração brasileiras. Os participantes da pesquisa tampouco são representativos de todos os alunos destas duas instituições, pois foram selecionados apenas alguns alunos de um determinado período da graduação (4º e 5º semestres na FEA/USP e 7º e 8º semestres na FE).

Quanto ao método para o desenvolvimento do propósito, este foi construído com base na literatura, mas as atividades propostas partiram da experiência profissional da pesquisadora, de forma que podem existir outras atividades mais efetivas para o desenvolvimento dos pilares de autoconhecimento, empatia, planejamento e experimentação.

Estes aspectos devem ser considerados para que os resultados acadêmicos possam ser compreendidos corretamente, bem como para uma adaptação do método para outros contextos.

5.4 ESTUDOS FUTUROS

Acredita-se que este trabalho oferece um ponto de partida para muitos estudos futuros na área de desenvolvimento do Propósito de Vida.

Uma sugestão seria adaptar o método de desenvolvimento do propósito (atividades e sequência propostas) para outras fases da vida, seja na infância, na adolescência ou na fase adulta. Nas

fases da infância e adolescência seria importante que cada momento de vida fosse analisado para entender o que poderia ser estimulado para favorecer o desenvolvimento do propósito. Por exemplo, na infância, o brincar e as atividades em grupos podem ajudar a identificar interesses e desenvolver a percepção das necessidades do outro. Na adolescência, pode ser importante oferecer oportunidades de reflexão e experimentação de diferentes experiências para identificação de talentos, competências e paixões. Especialmente no Ensino Médio, é importante a reflexão da profissão a ser escolhida de forma que seja coerente com o propósito e projetos de vida do jovem. Dessa forma, estudantes chegariam no Ensino Superior com mais condição de potencializar seu desenvolvimento.

Na fase adulta podem ser promovidas intervenções tanto no contexto de pós-graduação quanto em organizações. Além disso, podem ser analisados os impactos conjuntos do desenvolvimento do propósito e outras variáveis, como produtividade e satisfação no trabalho (no caso de profissionais em organizações).

O presente estudo poderia ser aplicado em outros cursos como Engenharia, Pedagogia e Medicina para entender se identificar e desenvolver o propósito de vida dos estudantes destas áreas poderia trazer contribuições para estes futuros profissionais. No caso da Engenharia, um curso da área de exatas, promover reflexões sobre autoconhecimento e dar espaço para as emoções pode possibilitar uma formação mais ampla e ajudar estes profissionais a ter outros instrumentos para a tomada de decisão. No caso da pedagogia, ter futuros professores com uma formação que inclua o desenvolvimento do propósito pode ser um passo importante para que eles tenham condição de promover tais reflexões junto a seus futuros alunos. E, no caso da medicina, refletir sobre o propósito de vida pode ser importante durante os longos anos de estudo, talvez favorecendo a resiliência em momentos difíceis pelos quais estes estudantes passam (sabe-se que os índices de suicídio são preocupantes em muitos cursos desta área).

Dado o crescimento de cursos a distância (EaD), pode ser pesquisado como adaptar o modelo de desenvolvimento de propósito para esta modalidade. Há um desafio grande no desenvolvimento do pilar da empatia, uma vez que a interação entre os alunos é limitada na maior parte das ferramentas de ensino a distância atuais.

Outra sugestão seria estudar maneiras de escalar o modelo para que possa ser implementado para um número grande de alunos a um baixo custo. Nem todas as IES têm condição de oferecer disciplinas com até 15 alunos e um professor dedicado ao desenvolvimento do propósito deles.

Uma forma a ser testada poderia ser a formação de alunos multiplicadores, que já vivenciaram a experiência em um pequeno grupo e podem replicar o modelo com outros alunos.

Seria também interessante realizar estudos longitudinais para entender como o propósito de vida se desenvolve ao longo do tempo e os impactos em variáveis como bem-estar, satisfação profissional, saúde e longevidade.

5.5 APRENDIZADOS

Realizar este estudo trouxe muitos aprendizados para a pesquisadora. Antes de serem realizadas as primeiras intervenções não se sabia se os jovens já teriam maturidade para em um curto espaço de tempo (2 a 3 meses) serem capazes de propor intenções futuras coerentes com quem eles eram. Além disso, assumir uma postura mais horizontal em relação aos alunos representou um desafio pessoal, pois a pesquisadora não tinha tanta diferença de idade em relação a eles (cerca de 12 anos de diferença) e era professora de graduação formalmente há apenas 1,5 ano antes da primeira intervenção (início em 2016 na FEI). Havia receio de ao expor a sua história de vida, com os medos e dificuldades reais que vivia, os alunos a respeitarem menos.

No entanto, muitas foram as surpresas. Os alunos se mostraram muito maduros e com muita rapidez fizeram conexões sobre sua história, valores, personalidade. Além disso, demonstraram muita sensibilidade e acolhimento com seus colegas quando entraram em contato com as histórias deles. E, ao se depararem com a vulnerabilidade da pesquisadora (que era no caso a facilitadora deles no caso da FEA e professora no caso da FEI), foram capazes de reconhecer o aspecto humano presente também nela e isso os aproximou ao invés de afastá-los.

Outro aprendizado importante foi que apesar de a tese ser um projeto autoral e essencialmente individual, percebeu-se que não precisa ser um processo solitário e isolado. A abertura para ouvir as contribuições de outros pesquisadores trouxe muita riqueza para este trabalho. Foi um projeto liderado pela pesquisadora, mas contou com a contribuição de muitas pessoas.

E foi interessante refletir sobre a sociedade atual e perceber que muitas vezes se busca o sucesso objetivo (o que é valorizado pelas pessoas de forma geral, como dinheiro, posição social, prestígio), mas que o que traz real realização é ter consciência da própria definição de sucesso e se perceber com uma vida e carreira coerentes com esse sucesso subjetivo. No entanto, nem sempre se tem oportunidade de refletir sobre o que é sucesso para cada um.

Em resumo, espera-se que esta tese agregue conhecimento ao campo de desenvolvimento do Propósito de Vida e contribua com alunos, profissionais, coordenadores de curso e instituições de ensino, de forma a haver cada vez mais pessoas vivendo uma vida com propósito.

REFERÊNCIAS

- Abramovay, M., & Castro, M. G. (2015). *Ser jovem no Brasil hoje: políticas e perfis da juventude brasileira*. In: Cadernos Adenauer XVI, 1. Recuperado de <http://www.kas.de/wf/doc/16488-1442-5-30.pdf>.
- Adorno, T. (1995). *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Andrade, R. O. B., Ambroni, N. (2004). *Gestão dos cursos de Administração: metodologias e diretrizes curriculares*. São Paulo, SP: Prentice Hall.
- Antonovsky, A. (1983). *The sense of coherence scale*. Unpublished instrument, Ben-Gurion University, Israel.
- Araújo, U. F., Arantes, V. A., Danza, H. C., Guimarães, V. P., & Garbin, M. (2016). Principles and methods to guide education for purpose: a Brazilian experience. *Journal of Education for Teaching*, 42(5), 556-564, doi: 10.1080/02607476.2016.1226554.
- Araújo, U. F., Arantes, V. A., Klein, A. M., & Grandino, P. J. (2014). Youth purpose and life goals of students engaged in community and social activities. *Revista Internacional d'Humanitats*, 17(30), 119-128. doi: 10.1080/03057240.2017.1345725.
- Arnett, J. J. (2000). *Emerging adulthood: a Theory of Development From the Late Teens Through Twenties*. *American Psychologist*, 55(5), 469-480. doi: 10.1037//0003-066X.55.5.469.
- Arnett, J. J. (2015). *Emerging adulthood*. New York, NY: Oxford University Press. Recuperado de <https://global.oup.com/academic/product/emerging-adulthood-9780199929382?cc=br&lang=en&>.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman. In A. Bandura, R. Azzi, & S. Polydoro. (2008). *Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Bandura, A. (2008a). *A evolução da teoria social cognitiva*. In A. Bandura, R. Azzi, & S. Polydoro. (2008). *Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Bandura, A. (2008b). *A teoria social cognitiva na perspectiva da agência*. In A. Bandura, R. Azzi, & S. Polydoro. (2008). *Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Benson, P. L. (2008). *Sparks: how parents can help ignite the hidden strengths of teenagers*. San Francisco, Califórnia: Jossey-Bass.
- Bertero, C. O. (2006). *Ensino e Pesquisa em Administração*. Coleção Debates em Administração. São Paulo, SP: Thomson Learning.

- Betz, N. E., Klein, K., & Taylor, K. (1996). Evaluation of a short form of the Career Decision Self-Efficacy Scale. *Journal of Career Assessment*, 4, 47-57. doi: 10.1177/106907279600400103.
- Bronk, K. C. (2011). *The role of purpose in life in healthy identity formation: A grounded model*. New Directions for Youth Development, 132, 31–44. doi: 10.1002/yd.426.
- Bronk, K. C. (2012). A grounded theory of youth purpose. *Journal of Adolescent Research*, 27, 78–109. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1177/0743558411412958>.
- Bronk, K. C. (2014). *Purpose in Life: A Critical Component of Optimal Youth Development*. Springer Dordrecht Heidelberg, London, New York: Springer.
- Brown, B. (2016). *A coragem de ser imperfeito*. Rio de Janeiro, RJ: Sextante.
- Bundick, M. (2011). *The benefits of reflecting on and discussing purpose in life in emerging adulthood*. New Directions for Youth Development, 132, 89–103. doi: 10.1002/yd.430.
- Bundick, M., Andrews, M., Jones, A., Mariano, J. M., Bronk, K. C., & Damon, W. (2006). *Revised youth purpose survey*. Unpublished instrument, Stanford Center on Adolescence, Stanford CA.
- Bundick, M., Tirri, K. (2014). *Student Perceptions of Teacher Support and Competencies for Fostering Youth Purpose and Positive Youth Development: Perspectives from Two Countries*. *Applied Developmental Science*, 18(3), 148-162. doi: 10.1080/10888691.2014.924357.
- Clark, T. (2013) *O modelo de Negócios Pessoal: Business Model You*. Rio de Janeiro, RJ: Alta Books.
- Conselho Federal de Administração. (2015). *Pesquisa de Perfil: Formação, Atuação e Oportunidade de Trabalho*. Recuperado de <http://www.cfa.org.br/acoes-cfa/pesquisa-nacional/2-cfa-2015-relatorio-tecnico-v-ii-administradores.pdf>.
- Conselho Nacional de Educação. (2004). *Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração*. Resolução nº 1 de 02 de fevereiro de 2004.
- Conselho Nacional de Educação. (2005). *Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração*. Resolução nº 4 de 13 de julho de 2005.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed method approaches*. 2nd ed. Sage Publications.
- Christensen, C. M. (2012). *Como avaliar sua vida?* Rio de Janeiro, RJ: Alta Books.
- Christensen, C. M. (2010). How will you measure your life? *Harvard Business Review*. July-August, 2010. Recuperado de <http://institutoacton.org/wp-content/uploads/2014/09/how-will-you-measure-your-life.pdf>. Acesso em 06/06/2019.
- Crites, J. O. (1978). *Career Maturity Inventory*. Monterey, CA: CTB/McGraw Hill.

- Crumbaugh, J. C. (1977). The Seeking of Noetic Goals Test (SONG): A complimentary scale to the Purpose in Life Test (PIL). *Journal of Clinical Psychology*, 33(3), 900–907.
- Covre, M. L. M. (1982). *A Formação e a Ideologia do Administrador de Empresa*. Petrópolis, RJ: Vozes. 2a ed.
- Crumbaugh, J. C., & Maholick, L. T. (1964). An experimental study in existentialism: The psychometric approach to Frankl's concept of noogenic neurosis. *Journal of Clinical Psychology*, 20, 200–207.
- Damásio, B. F. (2013). *Sentido da vida e bem-estar subjetivo: interações com esperança, otimismo, autoeficácia e autoestima em diferentes etapas do ciclo vital* (Tese de doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul).
- Damon, W. (2014). Foreword. In: K. Bronk, *Purpose in Life: A Critical Component of Optimal Youth Development*. (pp. vii-viii). Springer Dordrecht Heidelberg, London, New York: Springer.
- Damon, W. (2009). *O que o jovem quer da vida? como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes*. São Paulo: Summus.
- Damon, W. (2008). The Moral North Star. *Educational Leadership*, 66, 8-13.
- Damon, W. (2008). *The path to purpose: helping our children find their calling in life*. New York: Free Press.
- Damon, W., Menon, J., & Bronk, K. C. (2003). The development of purpose during adolescence. *Applied Developmental Science*, 7(3), 119–128. doi: 10.1207/S1532480XADS0703_2.
- Danza, H. C. (2014). *Projetos de vida e educação moral: um estudo na perspectiva da teoria dos modelos organizadores do pensamento* (Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo).
- Delors, J. (2010). Educação: um tesouro a descobrir. (Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI). Brasília: UNESCO.
- Delors, J. (2012). Educação: um tesouro a descobrir. (Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI). Brasília-DF: UNESCO.
- Dik, B. J., Steger, M. F., Gibson, A., & Peisner, W. (2011). *Make Your Work Matter: Development and pilot evaluation of a purpose-centered career education intervention*. *New Directions for Youth Development*, 132, 59-73. doi: 10.1002/yd.428.
- Erikson, E. H. (1976). *Identidade: juventude e crise*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar Editores.
- EXAME. (2016). *Os 10 maiores cursos de graduação do país em 2015*. Recuperado de <https://exame.abril.com.br/brasil/os-10-maiores-cursos-de-graduacao-do-pais-em-2015/>. Consulta em: 07/06/2019.

- EXAME. (2019). *A Força do Propósito*. Edição 1184, 1º/05/2019, 8.
- Faure, E. (1974). *Aprender a ser*. Lisboa: Bertrand, Difusão Européia do Livro.
- Frankl, V. (1991). *Em busca do sentido: um psicólogo no campo de concentração*. 2a ed. Rio de Janeiro, Petrópolis: Editora Vozes.
- Frankl, V. (1959). *Man's search for Meaning*. Boston: Beacon Press.
- Fundação Educacional Inaciana. Site institucional. (2017). Recuperado de <http://portal.fei.edu.br/pt-BR/fei/historia/Paginas/HistoriadaFEI.aspx>.
- Freire, P. (2016). *Pedagogia do Oprimido*. 60a ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Freitas, M. V. (2005). *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais*. São Paulo, SP: Ação Educativa.
- Fry, P. A. (1998). The development of personal meaning and wisdom in adolescence: A reexamination of moderating and consolidating factors and influences. In P. T. P. Wong (Ed.), *The human quest for meaning: A handbook of psychological research and clinical applications* (2nd ed., pp. 91–110). New York: Routledge.
- G1. (2017). Dez carreiras têm quase metade de todos os formados no Brasil desde 2001. Recuperado de <https://g1.globo.com/educacao/guia-de-carreiras/noticia/dez-carreiras-tem-quase-metade-de-todos-os-formados-no-brasil-desde-2001-g1-tera-serie-de-reportagens.ghtml>. Consulta em 07/06/2019.
- Gallup. *Forging Pathways to Purposeful Work: The Role of Higher Education*. (2019). Washington: Gallup.
- Garcia, H., & Miralles, F. (2016). *Ikigai: the japanese secret to a long and happy life*. New York: Penguin Books.
- Gephart, R. (1999). *Paradigms and research methods*. Recuperado de http://division.aomonline.org/rm/1999/RMD_Forum_Paradigms_and_Research_Methods.htm
- Gomes, M. A. G. (2016). *A dimensão afetiva e a felicidade nos projetos de vida dos jovens: um estudo na perspectiva da teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento* (Tese de doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo).
- Gonçalo, M. F. (2016). *Projetos de vida, felicidade e escolhas profissionais de jovens brasileiros: um estudo na perspectiva da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento* (Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo).
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in Qualitative Research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. London: Sage.

- Hablas, R., & Hutzell, R. (1982). The Life Purpose Questionnaire: An alternative to the Purpose in Life test for geriatric, neuropsychiatric patients. In S. A. Wawrytko (Ed.), *Analecta Frankliana: The proceedings of the First World Congress of Logotherapy: 1980* (pp. 211–215). Berkeley: Strawberry Hill.
- Haertel, D. (2018). *Projetos de Vida de Jovens Universitários: um estudo sobre engajamento social e projeto de vida*. (Tese de doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo).
- Hurtado, D. H. (2012). *Projetos de vida e projetos vitais: um estudo sobre projetos de jovens estudantes em condição de vulnerabilidade social da cidade de São Paulo*. (Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo).
- Inhelder, B., & Piaget, J. (1958). *The growth of logical thinking from childhood to adolescence*. New York: Basic Books
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2017). *Síntese dos indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira*. Rio de Janeiro, RJ: IBGE.
- Instituto Social para Motivar, Apoiar e Reconhecer Talentos. (2007). Site institucional. Recuperado de: <http://www.ismart.org.br/quem-somos/>.
- Kilpatrick, W. H. (1918). The Project Method: The use of Purposeful Act in the Educative Process. New York: Teacher College, Columbia University. Recuperado de <http://www.educationengland.org.uk/documents/kilpatrick1918/index.html>
- Klein, A. M. (2011). *Projetos de vida e escola: a percepção de estudantes do ensino médio sobre a contribuição das experiências escolares aos seus projetos de vida* (Tese de doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo).
- Koshy, S. I., & Mariano, J. M. (2011). *Promoting youth purpose: A review of the literature*. New Directions for Youth Development, 132, 13-29. doi: 10.1002/yd.425.
- Kosine, N., Steger, M. F., & Duncan, S. (2008). *Purpose-centered career development: A comprehensive model*. Professional School Counseling, 12(2), 133–136. doi: 10.1177/2156759X0801200209.
- Machado, N. J. (2016). *Educação: cidadania, projetos e valores*. São Paulo, SP: Escrituras.
- Malin, H.; Reilly, T. S.; Quinn, B. (2013). Adolescent Purpose Development: Exploring Empathy, Discovering Roles, Shifting Priorities, and Creating Pathways. *Journal of Research on Adolescence*, 24(1), 186-199. doi: <https://doi.org/10.1111/jora.12051>.
- Malin, H. (2018). *Teaching for Purpose: preparing students for lives of meaning*. Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press.
- Marangoni, F. M. S. (2014). *Os profissionais de administração: entre as competências desenvolvidas nos cursos de graduação e as competências requeridas pelo mundo do trabalho*. (Tese de doutorado, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade,

Universidade de São Paulo). Recuperado de www.teses.usp.br/teses/.../12/.../tde-04122014.../FabiolaMacielSarubbiMarangoniVC.pdf.

- Mariano, J. M. (2011a). *Conclusion: Recommendations for how practitioners, researchers, and policymakers can promote youth purpose*. New Directions for Youth Development, 132, 105-111. doi: 10.1002/yd.431.
- Mariano, J. M. (2011b). *Editor's Notes*. New Directions for Youth Development, 132, 1-6. doi: 10.1002/yd.423.
- Mariano, J. M., & Moran, S. (2014a). *Educating for youth purpose around the world webinar (video)*. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=GM_sziyLOAU.
- Mariano, J. M. & Moran, S. (2014b). *Educating for youth purpose around the world webinar transcript*. Recuperado de <http://www.screencast.com/t/QOij9wUk>.
- Menelau, S., Santos, P. M. F., Castro, B. G. A., & Nascimento, T. G. (2015). Realizar pesquisa sem ação ou pesquisa-ação na área de Administração? Uma reflexão metodológica. *Revista de Administração*. 50(1), 40-55. jan./fev./mar. São Paulo, doi: <https://doi.org/10.5700/rausp1183>.
- Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base nacional comum curricular. (2016). Brasília, DF. Recuperado de http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 06/08/2019.
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à Educação*. São Paulo: Cortez, Unesco.
- Motta, F. C. P. (1983). A questão da formação do administrador. *Revista de Administração de Empresas*. 23 (4), 53-55. Rio de Janeiro, RJ: RAE Publicações.
- Newsom, J. S., Congdon, J., Anthony, J. (Produtores), & Newsom, J. S. (Diretora). (2015). *The Mask you Live in* [documentário]. Netflix.
- Nicolini, A. (2003). Qual será o futuro das fábricas de administradores? *Revista de Administração de Empresas*, 43(2). abril, maio, junho. Rio de Janeiro, RJ: RAE Publicações.
- Nikel, M. *Os quatro pilares da educação – Jaques Delors (fichamento)*. Recuperado de <https://blogdonikel.wordpress.com/2014/05/06/os-quatro-pilares-da-educacao-jaques-delors-fichamento/>.
- Osterwalder, A., & Pigneur, Y. (2011). *Business Model Generation - Inovação em Modelo de Negócio: um manual para visionários, inovadores e revolucionários*. Rio de Janeiro, RJ: Alta Books.
- Pataro, C. S. O. (2011). Sentimentos, emoções e projetos vitais da juventude: um estudo exploratório na perspectiva da teoria dos modelos organizadores do pensamento (Tese de doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo).

- Patrus, R., & Lima, M. C. (2014). A formação de professores e de pesquisadores em administração: contradições e alternativas. *E&G – Revista de Economia e Gestão*, 14(34). doi: 10.5752/P.1984-6606.2014v14n34p4.
- Pinheiro, V. P. G. (2013). *Integração e regulação de valores e sentimentos nos projetos de vida de jovens: um estudo na perspectiva dos modelos organizadores do pensamento* (Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo).
- Pinquart, M. (2002). Creating and maintaining purpose in life in old age: A meta-analysis. *Ageing International*, 27(2), 90–114.
- Pizzolato, J. E., Brown, E. L., & Kanny, M. A. (2011) *Purpose plus: Supporting youth purpose, control, and academic achievement*. *New Directions for Youth Development*, 132, 75-88. doi: 10.1002/yd.429.
- Project Management Institute. (2017). *Um Guia do Conhecimento em Gerenciamento de Projetos (Guia PMBOK)*. 6a ed. Pensilvânia: Project Management Institute.
- Ranking Universitário Folha de 2017. Recuperado de: <http://ruf.folha.uol.com.br/2017/ranking-de-cursos/administracao-de-empresas/>.
- Renner, E., Lobo, L., Nisti, M. (Produtores), & Rhoden, C. (Diretor). (2017). *Nunca me sonharam* [documentário]. São Paulo, SP: Maria Farinha Filmes.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069–1081.
- Sampieri, R. H., Collado, C. H.; Lucio, P. B. (2006). *Metodologia de Pesquisa*. 3a ed. São Paulo, SP: McGraw-Hill.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). *Positive psychology: An introduction*. *American Psychologist*, 55, 5–14. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.5.
- Shamah, D. (2011). Supporting a strong sense of prupose: Lessons from a rural community. *New Directions for Youth Development*, 132, 45-58. doi: 10.1002/yd.427.
- Silva, M. A. M. (2015). *Educação ambiental para a cidadania e a construção de valores morais: diálogos entre pesquisa e intervenção*. (Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo).
- Steger, M. F. (2018). Site do pesquisador. Recuperado de http://www.michaelfsteger.com/?page_id=13.
- Steger, M. F., Frazier, P., Oishi, S., & Kaler, M. (2006). The Meaning in Life Questionnaire: Assessing the presence of and search for meaning in life. *Journal of Counseling Psychology*, 53, 83-93. doi: 10.1037/0022-0167.53.1.80.
- Teddlie, C., Tashakkori, A. (2003). Major issues and controversies in the use of mixed methods in the social and behavioral sciences. In Tashakkori, A., Teddlie, C. *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. California: Sage Publications.

- Telles, R. (2001). *A efetividade da “matriz de amarração” de Mazzon nas pesquisas em Administração*. Revista de Administração, 36(4), 64-72. outubro/dezembro. São Paulo, SP: RAUSP
- Thiollent, M. (2005). *Metodologia da pesquisa-ação*. 14a ed. São Paulo, SP: Cortez.
- Tirri, K., Moran, S., Mariano, & J. M. (2016). Education for purposeful teaching around the world. *Journal of Education for Teaching*, 42(5), 526-531, doi: 10.1080/02607476.2016.1226551.
- Tripp, D. (2005). Action research: a methodological introduction. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, 31(3), 443-466. set./dez. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3>.
- Uller, W. (2012). *Experiências escolares dos jovens e seus projetos vitais: um olhar a partir dos Modelos Organizadores do Pensamento* (Tese de doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo).
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (1998). Declaração mundial sobre educação superior no século XXI: visão e ação. Paris: UNESCO.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2004). Políticas públicas de/para/com as juventudes. Brasília, DF: UNESCO. 304 p.
- Você S/A. (2018). Em busca de um propósito que encante. Edição Você RH 56, jun/julho de 2018.
- Werthein, J. (2000). *Fundamentos da nova educação*. Brasília, DF: Unesco.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - QUESTIONÁRIO FEA (INÍCIO DO SEMESTRE)

PESQUISA SOBRE PROPÓSITO DE VIDA

Oi! Meu nome é Ana Carolina Shinoda e faço doutorado na FEA/USP. Estou estudando o tema “Propósito de Vida” e gostaria de contar com a sua opinião sincera sobre este assunto.

Ao responder esta pesquisa, você concorda em eu utilizar os seus dados de forma conjunta aos demais alunos (nunca irei divulgar as suas respostas individuais).

Muito obrigada por ajudar na pesquisa! ☺

PARTE I – SENSO DE PROPÓSITO DE VIDA

“Propósito de Vida é uma intenção de longo prazo de fazer algo que seja verdadeiramente significativo para você”

1. Responda abaixo de acordo com a escala:
“1 – Discordo Totalmente” até “7 – Concordo Totalmente”.

<i>ESTE INSTRUMENTO DEMANDA AUTORIZAÇÃO DE USO E, PORTANTO, NÃO PODE SER REPRODUZIDO NA ÍNTEGRA.</i>	1	2	3	4	5	6	7
a. Eu descobri um propósito de vida							
b. Eu estou procurando um propósito							
c. Estou em busca de ...							
d. Eu estou sempre trabalhando para realizar os meus objetivos ...							
e. Eu estou sempre procurando por algo que faça ...							
f. Eu participo de uma ou mais organizações ...							
g. Eu tenho um propósito ...							
h. Minha vida não tem um propósito ...							
i. Eu estou sempre buscando							
j. Eu tenho um propósito de vida ...							
k. Eu entendo o significado ...							
l. Eu estou procurando algo que ...							

PARTE II – DECISÕES DE CARREIRA

2. Quanta confiança você tem de que seria capaz de:

	Nenhuma confiança	Baixa confiança	Média confiança	Alta confiança	Total confiança
	1	2	3	4	5
<i>ESTE INSTRUMENTO TEM DIREITOS AUTORAIS E, PORTANTO, NÃO PODE SER REPRODUZIDO NA ÍNTEGRA.</i>					
A. Usar a internet para encontrar informação...					
B. Selecionar um curso de uma lista...					
C. Fazer um plano de suas metas...					
D. Definir os passos que precisa dar caso tenha problemas...					
E. Autoavaliar as suas habilidades...					
F. Selecionar uma profissão de uma lista...					
G. Determinar os passos que você precisa seguir...					
H. Trabalhar com persistência em seu curso de graduação...					
I. Definir qual seria o seu trabalho...					
J. Descobrir as tendências de emprego...					
K. Escolher uma carreira que irá se adequar...					
L. Preparar um bom currículo...					
M. Mudar de curso de graduação...					
N. Decidir o que você mais valoriza...					
O. Descobrir o salário de uma pessoa...					
P. Tomar uma decisão de carreira...					
Q. Mudar de profissão...					
R. Descobrir o que você está ou não preparado...					
S. Conversar com uma pessoa...					
T. Escolher um curso ou carreira...					
U. Identificar empregadores, empresas e instituições relevantes...					
V. Definir o estilo de vida...					
W. Encontrar informações sobre escolas...					
X. Gerenciar com sucesso...					
Y. Identificar alternativas razoáveis...					

PARTE III – PROPÓSITO DE VIDA (QUESTÕES ABERTAS)

3. Qual é o seu Propósito de Vida? (Conte, por favor, o que você já tiver definido até o momento).

---

4. Por que você deseja realizar este Propósito de Vida? (Conte, por favor, com a maior riqueza de detalhes que puder).

---

5. Descreva os seus planos para realizar o seu Propósito de Vida no futuro.

---

6. Descreva o que você está fazendo no presente para realizar o seu Propósito de Vida.

---

7. Caso você não tenha um Propósito de Vida, conte, por favor, por que você não tem.

PARTE IV – CARREIRA

8. Você já tem ideia de qual profissão quer ter após concluir a faculdade? (Exemplos: professor, funcionário público, empreendedor, funcionário, executivo, especialista, consultor, etc)

☐ Sim   ☐ Não

9. Qual é a profissão que imagina seguir após concluir a faculdade? Detalhe, por favor, o máximo que puder os seus interesses. (Exemplo: se tiver interesse em ser um executivo, em qual área gostaria de trabalhar? Em qual tipo de empresa? Há algum setor específico que você se interessa?)

PARTE V – DADOS SÓCIO DEMOGRÁFICOS E DE COMPORTAMENTO

10. Qual é o seu nome completo? (Essa informação é apenas para controle das respostas, pois teremos uma nova pesquisa ao final do semestre)

---

11. Qual é a sua idade? _____ anos

12. Atualmente, você está trabalhando?

- a. Sim, faço estágio (remunerado).
- b. Sim, estou empregado (remunerado).
- c. Sim, mas não é remunerado (voluntariado, entidades, etc).
- d. Não estou trabalhando no momento.

13. Você já fez outra faculdade / outro curso antes de Administração na FEA?

- ☐ Sim e cheguei a terminar. Qual curso/ faculdade? _____
- ☐ Sim, mas não concluí. Qual curso/ faculdade e por quanto tempo cursou? _____
- ☐ Não

14. Você já fez / faz parte de alguma entidade estudantil?

☐ Sim   ☐ Não

15. Se sim, poderia me contar um pouco sobre qual é a entidade, o seu papel e a duração da sua participação?

---

16. Você já fez algum trabalho voluntário?

☐ Sim   ☐ Não

17. Se sim, poderia me contar um pouco sobre qual era o trabalho voluntário, qual foi o seu papel e a duração da sua participação?

---

18. Caso queira fazer qualquer comentário sobre este questionário ou sobre o assunto de Propósito de Vida, fique à vontade ☺

Caso queira receber os resultados da tese, escreva o seu e-mail aqui:

Muito obrigada por sua contribuição para a minha pesquisa de doutorado!

Carol Shinoda

(carol.shinoda@usp.br)

APÊNDICE 2 - QUESTIONÁRIO FEA (FINAL DO SEMESTRE)

PESQUISA SOBRE PROPÓSITO DE VIDA

Oi! Meu nome é Ana Carolina Shinoda e faço doutorado na FEA/USP. Estou estudando o tema “Propósito de Vida” e gostaria (novamente!) de contar com a sua opinião sincera sobre este assunto.

Ao responder esta pesquisa, você concorda em eu utilizar os seus dados de forma conjunta aos demais alunos (nunca irei divulgar as suas respostas individuais).

Muito obrigada por ajudar na pesquisa! ☺

PARTE I – SENSO DE PROPÓSITO DE VIDA

“Propósito de Vida é uma intenção de longo prazo de fazer algo que seja verdadeiramente significativo para você”

1. Responda abaixo de acordo com a escala:

“1 – Discordo Totalmente” até “7 – Concordo Totalmente”.

<i>ESTE INSTRUMENTO DEMANDA AUTORIZAÇÃO DE USO E, PORTANTO, NÃO PODE SER REPRODUZIDO NA ÍNTEGRA.</i>	1	2	3	4	5	6	7
a. Eu descobri um propósito de vida							
b. Eu estou procurando um propósito							
c. Estou em busca de ...							
d. Eu estou sempre trabalhando para realizar os meus objetivos ...							
e. Eu estou sempre procurando por algo que faça ...							
f. Eu participo de uma ou mais organizações ...							
g. Eu tenho um propósito ...							
h. Minha vida não tem um propósito ...							
i. Eu estou sempre buscando							
j. Eu tenho um propósito de vida ...							
k. Eu entendo o significado ...							
l. Eu estou procurando algo que ...							

PARTE II – DECISÕES DE CARREIRA

2. Quanta confiança você tem de que seria capaz de:

<i>ESTE INSTRUMENTO TEM DIREITOS AUTORAIS E, PORTANTO, NÃO PODE SER REPRODUZIDO NA ÍNTEGRA.</i>	Nenhuma confiança	Baixa confiança	Média confiança	Alta confiança	Total confiança
	1	2	3	4	5
A. Usar a internet para encontrar informação...					
B. Selecionar um curso de uma lista...					
C. Fazer um plano de suas metas...					
D. Definir os passos que precisa dar caso tenha problemas...					
E. Autoavaliar as suas habilidades...					
F. Selecionar uma profissão de uma lista...					
G. Determinar os passos que você precisa seguir...					
H. Trabalhar com persistência em seu curso de graduação...					
I. Definir qual seria o seu trabalho...					
J. Descobrir as tendências de emprego...					
K. Escolher uma carreira que irá se adequar...					
L. Preparar um bom currículo...					
M. Mudar de curso de graduação...					
N. Decidir o que você mais valoriza...					
O. Descobrir o salário de uma pessoa...					
P. Tomar uma decisão de carreira...					
Q. Mudar de profissão...					
R. Descobrir o que você está ou não preparado...					
S. Conversar com uma pessoa...					
T. Escolher um curso ou carreira...					
U. Identificar empregadores, empresas e instituições relevantes...					
V. Definir o estilo de vida...					
W. Encontrar informações sobre escolas...					
X. Gerenciar com sucesso...					
Y. Identificar alternativas razoáveis...					

PARTE III – PROPÓSITO DE VIDA (QUESTÕES ABERTAS)

3. Este semestre você acredita ter mudado algo em relação ao seu Propósito de Vida? Exemplos: mais clareza do que quer para sua vida / carreira, mudança de rumo. Se sim, poderia me contar o que aconteceu para gerar esta mudança?

PARTE IV – CARREIRA

4. Você já tem ideia de qual profissão quer ter após concluir a faculdade? (Exemplos: professor, funcionário público, empreendedor, funcionário, executivo, especialista, consultor, etc)

☐ Sim   ☐ Não

5. Qual é a profissão que imagina seguir após concluir a faculdade? Detalhe, por favor, o máximo que puder os seus interesses. (Exemplo: se tiver interesse em ser um executivo, em qual área gostaria de trabalhar? Em qual tipo de empresa? Há algum setor específico que você se interessa?)

PARTE V – DADOS SÓCIO DEMOGRÁFICOS E DE COMPORTAMENTO

6. Qual é o seu nome completo? (Essa informação é apenas para controle das respostas, pois já fizemos uma pesquisa no início do semestre)

---

7. Você fez parte dos workshops de Propósito deste semestre (2º / 2017)?

☐ Sim   ☐ Não

8. Você está inscrito no workshop de Propósito do próximo semestre (1º / 2018)?

☐ Sim   ☐ Não

9. Caso queira fazer qualquer comentário sobre este questionário ou sobre o assunto de Propósito de Vida, fique à vontade ☺

Caso queira receber os resultados da tese, escreva o seu e-mail aqui:

Muito obrigada por sua contribuição para a minha pesquisa de doutorado!

Carol Shinoda
(carol.shinoda@usp.br)

APÊNDICE 3 – REFERÊNCIA DOS EXERCÍCIOS PROPOSTOS

Exercício	Referência	Observações
1. Fotos de infância	Instituto EcoSocial²⁴: - Em um dos módulos da formação de coaches foi solicitado que levássemos fotos da nossa vida (incluindo a infância) para discutirmos em trios. A ideia era entender as pessoas importantes na nossa história e resgatar os momentos marcantes. Marisa Bussacos: - É uma das integrantes de um grupo de coaches que eu fazia parte e ela contou de um exercício que propôs para o seu coachee, que envolvia trazer uma foto de infância dele e perguntar: “o que essa pessoa diria sobre você hoje?”	Não há.
2. História de Vida	Instituto EcoSocial: - Foi feito um trabalho de escrevermos nossa história de vida e compartilharmos com nosso grupo (cerca de 8 pessoas). - Depois ainda escrevemos um conto a partir da nossa história de vida. Artigo de Koshy e Mariano (2011): - Relatam uma experiência por alguns pesquisadores (Cernik, Glasson, Howell e Mueller) no final dos anos 60 e início dos anos 70 em que uma das atividades do Programa de uma escola nos EUA era escrever sua autobiografia (alunos do 8º ano). O objetivo era entender quem eles eram o que queriam tornar-se.	- Há algumas formações bastante profundas sobre a biografia como, por exemplo, Aconselhamento Biográfico (duração de 04 anos), o que mostra que é possível fazer um trabalho extenso para a compreensão da história de vida das pessoas. - Em diversos processos de coaching que conduzi junto ao ISMART, a compreensão da história de vida foi muito importante para o autoconhecimento dos coachees e, em especial, para aqueles que tinham como objetivo definir o seu propósito de vida no processo.
3. Personalidade: MBTI	DMRH/Cia de Talentos²⁵ Fiz a formação em FACET5 (outro instrumento de mapeamento de personalidade, diferente do MBTI) e aprendi com as consultoras um pouco sobre o MBTI para poder realizar um projeto de <i>assessment</i> de executivos, que envolvia uma devolutiva do instrumento.	- O MBTI é um dos instrumentos mais utilizados no mundo para mapeamento de personalidade nas organizações. - Apesar de o uso do instrumento ser pago, há alguns testes na internet que se assemelham ao MBTI e podem dar uma referência para os alunos do seu perfil. Utilizei o seguinte link: https://www.arealme.com/16types/pt/

“continua”

²⁴ Curso de Formação de Coaches

²⁵ Consultoria de Recursos Humanos

Exercício	Referência	Observações
4. Valores pessoais: imagens de pessoas famosas	DMRH/Cia de Talentos O exercício faz parte de um workshop chamado “Autoconhecimento e Carreira” e costuma ser o 1º módulo das trilhas de desenvolvimento de estagiários e trainees.	Fiz apenas algumas mudanças de fotos, para garantir que todas as celebridades poderiam ser reconhecidas pelos alunos (exemplo: excluí a Clarice Lispector e incluí o papa Francisco).
5. Valores pessoais: pessoas que admiro	- Não tenho a lembrança se vi este exercício na DMRH ou no meu processo de coaching com a Marlene Salomé (minha coach). - Existe uma menção a esta atividade no livro “Business Model You” de Clark (2013, p. 142)	Não há.
6. Valores profissionais: âncoras de carreira	Monitoria na FIA, com Professor João Mendes - Durante o mestrado eu fui monitora acadêmica na FIA, no MBA de Gestão de Pessoas do Progep e o Prof. João Mendes apresentou o teste das âncoras de carreira do Edgard Schein. DMRH/Cia de Talentos - Nos workshops de “Autoconhecimento e Carreira” (já mencionados no item 4) este teste também é requisitado dos participantes.	Não há.
7. Ikigai	Talita Cordeiro - Minha amiga do mestrado da USP enviou um link sobre o Ikigai: https://www.weforum.org/agenda/2017/08/is-this-japanese-concept-the-secret-to-a-long-life Elaine Alves - Minha parceira nas aulas do PMI sobre coaching me enviou um link sobre o Ikigai para incluirmos o tema nas nossas aulas: http://www.geplico.com.br/2017/02/ikigai-razao-de-ser.html Livro Ikigai de Garcia e Miralles (2016) - Pesquisei os livros citados no link que a Elaine me enviou e encontrei o livro “Ikigai: The Japanese Secret To A Long And Happy Life” de Garcia e Miralles. Comprei a versão digital.	Na atividade desenvolvida nos workshops procurei não dedicar muita atenção às interligações dos dois (missão, vocação, profissão e paixão), mas sim, nos quatro componentes gerais (aquilo que você ama, aquilo que você faz bem, aquilo que o mundo precisa e aquilo que você é ou pode ser pago para fazer) e no aspecto central (Ikigai).
8. Pesquisa sobre propósito	Artigo de Koshy e Mariano (2011) Relatam uma experiência realizada no Ensino Médio descrita por Glasson (1968) em que uma das atividades de preparação dos jovens antes de um congresso dedicado ao desenvolvimento do propósito, que incluía entrevistas com cinco “grandes pessoas” (“Great People”), pessoas de destaque na área do propósito de vida dos alunos.	A atividade foi adaptada para entrevistas com pessoas que os alunos admiram, independentemente do propósito que os entrevistados têm. Isso acontece, pois a definição do propósito de vida dos alunos acontece ao final do processo. Dessa forma, as entrevistas são voltadas mais a abrir possibilidades de propósito do que para aprofundar no propósito identificado.

“continuação”

Exercício	Referência	Observações
9. SWOT pessoal	Elaine Alves A Elaine sugeriu utilizarmos a ferramenta SWOT (<i>strenghts, weaknesses, opportunities and threats</i>) voltada ao aspecto pessoal nas nossas aulas de Coaching no PMI.	Dado que a SWOT é uma ferramenta muito usada em Marketing, usá-la com alunos de Administração teve boa aceitação.
10. Roda da Vida	Livro Business Model You de Clark (2013) Esta é uma ferramenta que eu já conhecia pela minha experiência como coach (não me lembro a 1ª vez que tomei conhecimento do seu uso), mas está presente no livro do BMY como uma sugestão para o autoconhecimento.	Propus que cada um definisse os eixos da roda da vida como quisesse e depois dessem notas para o grau de importância e para o grau de atendimento a cada aspecto. Assim, poderiam analisar as lacunas e excessos (por exemplo, a pessoa valoriza a família com um grau “9”, mas está atendendo em um grau “5”, ou seja, existe uma lacuna).
11. Business Model You	Livro Business Model You de Clark (2013) O livro adapta o canvas de negócios do Business Model Generation de Osterwalder e Pigneur (2011) que é voltado a desenhar um modelo de geração de valor para uma empresa ou novo empreendimento para o aspecto pessoal (como se a pessoa fosse uma empresa).	Os alunos de Administração em geral conhecem o canvas de negócios e gostam da ideia de adaptá-lo para o próprio modelo de geração de valor.
12. Meditação	Professor Rogério Calia (USP/Ribeirão Preto) - Convidei este professor para dar aulas sobre Gestão de Conflitos no MBA que eu coordeno e ele trouxe a abordagem do <i>Mindfulness</i> (atenção plena). Sugeriu algumas formas de praticar meditação com base no mindfulness e uma delas foi via u aplicativo chamado Headspace. Aplicativo Headspace - Apreendi a meditar com este aplicativo e adaptei as instruções dos diferentes pacotes que eu realizei para a finalidade da projeção da vida de trás para frente (obituário).	Usei as instruções da meditação guiada voltadas à respiração e mapeamento corporal (<i>body scan</i>) e depois trouxe a ideia de se eles se imaginarem bem velhinhos, ao final da vida, relembrando tudo o que viveram. Pedi para guardarem 3 imagens significativas antes de finalizarem a meditação para usarem na atividade do obituário.
13. Obituário	Processo de coaching com Marlene Salomé - Fiz o exercício de escrever o meu obituário com minha coach durante a formação no Instituto EcoSocial. Livro Business Model You de Clark (2013) - Existe uma menção a esta atividade no livro “Business Model You” de Clark (2013, p. 142)	- Existem adaptações dessa atividade como, por exemplo, escrever uma matéria para a qual a pessoa teria sido uma capa de revista, que está sugerida no livro de Clark (2013, pp.86-87). - No entanto, escrever o obituário foi uma vivência bastante forte e significativa para mim no meu processo de coaching e permitiu olhar para vários aspectos da vida e não só o profissional (eu tenderia a focar mais estes aspectos em uma capa de revista)

“continua”

Exercício	Referência	Observações
14. Declaração do Propósito	Livro Business Model You de Clark (2013, pp. 146-149) No livro é proposta uma estrutura de apoio para a declaração de propósito que inclui “eu gostaria de _____ (verbo) pessoas _____ (substantivo) fazendo a atividade _____ (verbo)”	Incluí uma parte na estrutura de dizer quais as qualidades que eles tinham que poderiam dar suporte para a realização do propósito deles. Por exemplo, no meu caso seria algo como: “ajudar jovens a se desenvolverem promovendo workshops de desenvolvimento do propósito por meio da minha combinação de rigor e afeto.”
15. Matriz de Ganhos & Perdas	Coach Marcos Martão O Prof. Martão compartilhou comigo o seu material de aula que continha esta matriz de ganhos e perdas para objetivos pessoais (exemplo: perder peso).	- Adapte a matriz para o propósito de vida: - O que eu ganho se atingir meu propósito? - O que eu perco se não atingir meu propósito? - O que eu ganho se não atingir meu propósito? - O que eu perco se eu atingir meu propósito?
16. Prática de coaching	Instituto EcoSocial - A prática de coaching foi aprendida por mim durante um ano e meio de formação de coaches (08 módulos). - Eu já havia dado uma aula no SENAC estimulando os alunos a praticarem coaching com os colegas e também nas minhas aulas no PMI.	Desenvolvi um quadro orientador com um resumo das etapas do processo de coaching com perguntas de exemplo para cada etapa.
17. MVP	Experiência de vida com amigos empreendedores e professores da FEI que ensinam Inovação e Empreendedorismo (Hong Ching e Patricia Matsuda)	Achei que da mesma forma que pessoas adaptaram o canvas do modelo de negócios para o aspecto pessoal, eu poderia propor adaptar esta forma de prototipação ao propósito de vida deles. É uma forma de experimentar a essência da ideia, sem grandes investimentos de recurso (tempo, dinheiro). Assim, poderiam evitar frustrações futuras, experimentando de forma simples as suas intenções.
18. Feedback Oculto	Instituto EcoSocial Foi o exercício de fechamento de formação de coaches. Cada um tinha que apresentar o seu Plano de Carreira como coach, virar de costas para o grupo e ouvir os comentários deles. Foi extremamente poderoso para aumentar a autoconfiança de cada um, pois as pessoas do grupo faziam comentários mais livremente e com mais ênfase do que se estivessem olhando diretamente para a pessoa.	Apesar de algumas resistências iniciais (receio de se sentir exposto e de as pessoas falarem “mal” deles), este foi o exercício mais marcante na percepção de muitos participantes e alunos.
19. Plano de Sustentação	Instituto EcoSocial Na formação de coaches aprendi a importância de estabelecer um plano de sustentação ao final de um processo de coaching. Isso é importante para a pessoa não esquecer os aprendizados e ter algo para se “sustentar” após o término do processo.	Adapte o plano de sustentação de forma a utilizarmos uma atividade lúdica (massinha, lápis de cor, canetinhas, folha A3) para ser mais leve e possibilitar trazer aspectos mais relacionados à emoção do que fazer um plano escrito em papel com ações a serem realizadas.

APÊNDICE 4 - QUESTIONÁRIO PESQUISA DO MEU MVP

Oi! :)

Esta pesquisa é um espaço para ouvir a sua percepção sobre a minha capacidade (ou não! rs!) de apoiar o processo de desenvolvimento do seu propósito de vida.

Posso contar com você?

sim!

1. Escreva, por favor, o seu nome.

Se preferir deixar em branco para ficar mais confortável para expor os seus pontos, fique à vontade.

---

2. Por favor, indique uma nota para o meu desempenho em relação à pergunta: "**Quanto você acha que eu contribuo para o seu processo de desenvolvimento de Propósito?**"

3. Me conte, por favor, quais **atividades / exercícios** que eu propus que **mais contribuíram** para você se aproximar da descoberta do seu propósito de vida?

(Me conte todas as atividades que você conseguir se lembrar que te ajudaram e, se possível, me explique por que você achou que elas te ajudaram)

---

4. E quais **atividades / exercícios** você achou que não te ajudaram no processo de descoberta do seu propósito?

---

5. Por favor, me diga quais **habilidades** você acredita que eu tenha que ajudaram no seu processo de descoberta do propósito de vida.

---

6. E quais habilidades você acredita que eu posso **desenvolver** para facilitar esse processo de descoberta do seu propósito?

---

7. Se quiser fazer qualquer comentário adicional, fique à vontade.

Te agradeço muito por contribuir para o meu processo de desenvolvimento! :)

ANEXOS

ANEXO 1 – ACORDO DE USO DO INSTRUMENTO DE STANFORD

Stanford Youth Purpose Project Agreement for Use of Measures and/or Data

Responsibility

By accepting the measures from the Stanford Center on Adolescence's (hereafter "Center") Youth Purpose Project, I take full responsibility for the care and handling of measures, including the use of the materials by others I employ with pay or voluntarily, and I agree to abide by all of the following terms.

Acknowledgment

I will include the following statement on any and all reports, presentations, or publications using the measures: "This research used, with permission, the (survey instrument, etc.) from the Stanford Center on Adolescence Youth Purpose Project, funded in part by the John Templeton Foundation and the Thrive Foundation for Youth."

Citations

I will provide full and proper credit for Center and other materials that contribute to my research in any and all reports, presentations, or publications using the measures or ideas from which they derived. Citations that must be included:

With use of survey measure (the survey items the Center used are adapted from several published questionnaires as well as items Center researchers created; references correspond to each scale, as some scales combine information from more than one source):

Center on Adolescence (COA) Purpose Scale:

Bundick, M.J., Andrews, M.C., Jones, A., Moran, S., Mariano, J.M., Bronk, K.C., & Damon, W. (2008). Youth Purpose Survey Version 2008. Unpublished instrument, Stanford Center on Adolescence, Stanford, CA.

AND

Steger, M.F., Frazier, P., Oishi, S., & Kaler, M. (2006). The Meaning in Life Questionnaire: Assessing the presence of and search for meaning in life. *Journal of Counseling Psychology*, 53, 83-93.

Categories of Identified Purpose and Activity Involvements assessments:

Bundick, M.J., Andrews, M.C., Jones, A., Moran, S., Mariano, J.M., Bronk, K.C., & Damon, W. (2008). Youth Purpose Survey Version 2008. Unpublished instrument, Stanford Center on Adolescence, Stanford, CA.

Life Goals:

Roberts, B. W., & Robins, R. W. (2000). Broad dispositions, broad aspirations: The intersection of personality traits and major life goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 1284–1296.

With use of interview protocol: Andrews, M.C., Bundick, M.J., Jones, A., Bronk, K.C., Mariano, J.M., & Damon, W. (2006). Youth Purpose Interview Version 2006. Unpublished instrument, Stanford Center on Adolescence, Stanford, CA.

With use of interview scoring guide: Malin, H., Reilly, T.S., Yeager, D., Moran, S., Andrews, M.A., Bundick, M., & Damon, W. (2008). Youth Purpose Project Forms of Purpose Determination Codebook. Unpublished document, Stanford Center on Adolescence, Stanford, CA.

With use of definition of purpose: Damon, W., Menon, J.M., & Bronk, K.C. (2003). The development of purpose during adolescence. *Applied Developmental Science*, 7 (3), 119-128.

Confidentiality

I agree not to divulge any information that could be used to identify individual participants in the data and to use precautions reasonably necessary to prevent such a breach.

Copyright protection

I will obtain prior written permission from the Center to reproduce any portion of protocol questions or survey items in any reports, presentations, or publications. All measures used will note copyright of material belongs to Stanford University.

Return/destruction of data

I will destroy and not use materials provided after 12 months from date of issue without prior written permission from the Center for an extension.

Sharing

I agree to not share measures with parties other than those listed on this application without express written consent from the Center.

Copy of publications

I will send to the Center one copy of any report, presentation, or publication based directly or indirectly on the material used from the Center to be kept in the Center's library.

Ana C

Ru

+55

c

est:

use:

ey m

view

view

estio

he re

tion

grad

es at

will l

Confidentiality

I agree not to divulge any information that could be used to identify individual participants in the data and to use precautions reasonably necessary to prevent such a breach.

Copyright protection

I will obtain prior written permission from the Center to reproduce any portion of protocol questions or survey items in any reports, presentations, or publications. All measures used will note copyright of material belongs to Stanford University.

Return/destruction of data

I will destroy and not use materials provided after 12 months from date of issue without prior written permission from the Center for an extension.

Sharing

I agree to not share measures with parties other than those listed on this application without express written consent from the Center.

Copy of publications

I will send to the Center one copy of any report, presentation, or publication based directly or indirectly on the material used from the Center to be kept in the Center's library.

Signature: _____

Print Name: _____

Ana Carolina M. Shinoda

Date: _____

04/06/17

Center Approval:

Signature: _____

Date: _____

Print Name: _____

Date: _____

E-mail to whom materials sent: _____

Date: _____

ANEXO 2 – COMPROVAÇÃO DA AQUISIÇÃO DA ESCALA CDSE

Carol Shinoda <carol.shinoda@gmail.com>

[Mind Garden] Order #14795 Complete

1 mensagem

Mind Garden <info@mindgarden.com>

11 de setembro de 2017 12:09

Responder a: Mind Garden <info@mindgarden.com>

Para: ANA CAROLINA SHINODA <carol.shinoda@usp.br>

Hi, ANA CAROLINA SHINODA

Thank you for shopping with Mind Garden!

ORDER DETAILS - PAYMENT COMPLETE

Order: BRFHBDZKB

Completed on: 09/11/2017 07:09:58

Payment: Credit Card

Product	Unit price	Quantity	Total price
Career Decision Self-Efficacy Scale - License to Reproduce - Translation : English (default)	\$1.75	100	\$175.00
Student Discount on licenses for Ana Carolina Messias Shinoda			-\$35.00
Shipping			\$0.00
Total Tax			\$0.00
Total			\$140.00