

UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ – UNIVAS

RAFAELLA LACERDA CRESTANI

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**MOTIVAÇÃO, INTELIGÊNCIA E INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E
SUAS RELAÇÕES COM O DESEMPENHO ACADÊMICO**

Pouso Alegre

2015

RAFAELLA LACERDA CRESTANI

**MOTIVAÇÃO, INTELIGÊNCIA E INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E
SUAS RELAÇÕES COM O DESEMPENHO ACADÊMICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí como requisitos parciais à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Sandra Maria da Silva Sales Oliveira

Pouso Alegre

2015

Crestani, Rafaella Lacerda.

Motivação, inteligência e inteligência emocional e suas relações com o desempenho acadêmico / Rafaella Lacerda Crestani. – Pouso Alegre: Univás, 2015.
165f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí, Univás, 2015.

Orientadora: Profa. Sandra Maria Salles de Oliveira.

1. Desempenho acadêmico. 2. Motivação. 3. Inteligência.
4. Inteligência emocional. I. Título.

CDD: 370.15

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

Certificamos que a dissertação intitulada "MOTIVAÇÃO, INTELIGÊNCIA E INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E SUAS RELAÇÕES COM O DESEMPENHO ACADÊMICO" foi defendida, em 25 de fevereiro de 2015, por Rafaella Lacerda Crestani, aluna regularmente matriculada no Mestrado em Educação, sob o Registro Acadêmico nº 98006830, e aprovada pela Banca Examinadora composta por:


Prof^a. Dr^a. Sandra Maria da Silva Sales Oliveira
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Orientadora


Prof^a. Dr^a. Monalisa Muniz Nascimento
Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR
Examinadora


Prof^a. Dr^a. Carla Helena Fernandes
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Examinadora

DOCUMENTO VÁLIDO SOMENTE SE NO ORIGINAL

AGRADECIMENTOS

À Prof. Dra. Sandra Sales, por aceitar ser minha orientadora às vésperas da qualificação! Pela tranquilidade que me transmitiu, pelo carinho demonstrado, e pelas recepções deliciosas em sua casa junto à sua família!

À Prof. Dra. Monalisa Muniz, pela atenção, sempre imediatamente prestada, pelas orientações e considerações que me fizeram refletir intensamente.

Aos médicos, Dr. Ricardo Lázaro Chinchio Buti, Dr. Nelson Assis e Dra. Daniele Rennó.

Aos amigos, pela torcida e incentivo. Em especial ao Rafael Tenório, Keila Miotto e Fernanda Góes.

À minha família e aos meus pais, pelos cuidados, preocupação com meu bem-estar, e valorização do meu trabalho.

Ao Cássio Silva Batista, por me amar, cuidar, fazer-me sentir capaz, apoiar-me e estar ao meu lado incondicionalmente.

Aos servidores do IFSULDEMINAS - Câmpus Inconfidentes, que me auxiliaram e permitiram que esta dissertação pudesse ser realizada, em especial, aos professores Ademir Pereira, Cíntia Zorattini e Delmo de Lima. Agradecimento especial também aos funcionários dos setores do RH e NTI.

Aos alunos do IFSULDEMINAS - Câmpus Inconfidentes, pela convivência, reconhecimento, e por me fazerem aprender cada dia mais.

Muito obrigada!

CRESTANI, Rafaella Lacerda. **Motivação, inteligência e inteligência emocional e suas relações com o desempenho acadêmico**. 2015. 165 f. Dissertação de Mestrado – Mestrado em Educação, UNIVÁS, Pouso Alegre, 2015.

RESUMO

O desempenho acadêmico é um construto bastante complexo que tende a ser influenciado por variáveis cognitivas e emocionais. Sendo assim, a presente pesquisa teve o objetivo de verificar a relação entre inteligência, inteligência emocional e motivação, com o desempenho acadêmico. Participaram do estudo 70 estudantes, de ambos os sexos, regularmente matriculados no Ensino Integrado (médio e técnico) de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais. Os participantes responderam aos instrumentos: Escala de Avaliação da Motivação para a Aprendizagem (EMAPRE); Prova de Raciocínio Abstrato (RA); um dos cinco subtestes da Bateria de Provas de Raciocínio-BPR5 e o Teste de Percepção de Emoções Primárias (PEP). Os testes foram aplicados com a finalidade de avaliar, respectivamente, o nível de motivação acadêmica dos participantes, a capacidade cognitiva e a percepção emocional dos mesmos. Para mensurar o desempenho acadêmico, utilizaram-se as médias da somatória das notas em cada disciplina do primeiro semestre de 2014. Os resultados foram interpretados e discutidos qualitativamente, e demonstraram que apenas a motivação teve significância e foi a preditora do bom desempenho acadêmico, com predomínio da meta *aprender*. Esses resultados corroboraram com outros estudos, que afirmam que quanto maior a motivação, melhor o desempenho acadêmico. Assim, este estudo contribuiu para maior compreensão das variáveis que interferem no desempenho acadêmico.

Palavras-chave: Aprendizagem. Desempenho acadêmico. Inteligência. Inteligência emocional. Motivação.

CRESTANI, Rafaella Lacerda. **Motivation, intelligence and emotional intelligence and its relationship with academic performance.** 2015. 165 f. Master's thesis – Master of Education, UNIVÁS, Pouso Alegre, 2015.

ABSTRACT

The academic performance is a very complex construct and tends to be influenced by cognitive and emotional variables. Thus, the present study aimed to verify the relation between intelligence, emotional intelligence and academic motivation regarding the academic performance. 70 students took part on the research, of both genres, regularly enrolled on mainstream education (high school and technical) of a Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia. The participants responded to the instruments: Escala de Avaliação da Motivação para a Aprendizagem (EMAPRE); Prova de Raciocínio Abstrato (RA), one of the five subtests of the Bateria de Provas de Raciocínio (BPR-5) and the Teste de Percepção de Emoções Primárias (PEP). The tests were applied aiming to evaluate the cognitive, to motivation and ability and the emotional perception of the students. For measuring the academic performance it was used the average of the sum of the grades obtained on each subject of the first semester of 2014. The results were qualitatively interpreted and discussed and showed that the motivation was the predictor of a good academic performance, with dominance of the “learning” goal. The result of this work corroborated with other works that state that the bigger the motivation, the best the academic performance. The contribution of this research was in the sense for a better comprehension of variables interfering on the academic performance.

Key-works: Learning. Academic performance. Intelligence. Emotional Intelligence. Motivation.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: DESCRIÇÃO DOS DEZ FATORES AMPLOS (GERAIS) DO MODELO CHC BEM COMO AS HABILIDADES.....	52
TABELA 2: DESCRIÇÃO DOS SEIS NOVOS FATORES DO MODELO CHC E HABILIDADES RELACIONADAS.....	54
TABELA 3: MÉDIA, DESVIO PADRÃO, PONTUAÇÃO MÍNIMA E MÁXIMA DE NOTAS, RA, EMAPRE E PEP.....	75
TABELA 4: MÉDIA, DESVIO PADRÃO, PONTUAÇÃO MÍNIMA E MÁXIMA DE NOTAS, RA, EMAPRE E PEP.....	76
TABELA 5: CORRELAÇÃO DE NOTAS COM AS METAS DO EMAPRE.....	76
TABELA 6: COEFICIENTES.....	77
TABELA 7: RESUMO DO MODELO.....	78
TABELA 8: ALUNOS EM FUNÇÃO DO DESEMPENHO ACADÊMICO.....	78
TABELA 9: MÉDIAS DAS NOTAS DOS GRUPOS.....	79
TABELA 10: MÉDIA DE DESEMPENHO NOS TESTES DE DESEMPENHO NOS TESTES.....	79
TABELA 11: T STUDENT DAS MÉDIAS NOS TESTES.....	80

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: ESTUDOS REALIZADOS SOBRE A INTELIGÊNCIA.....	56
---	-----------

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO	9
.....		
2	INTRODUÇÃO	14
.....		
3	MOTIVAÇÃO E DESEMPENHO ACADÊMICO	25
.....		
4	INTELIGÊNCIA E DESEMPENHO ACADÊMICO	44
.....		
5	INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E DESEMPENHO ACADÊMICO	61
.....		
6	MÉTODO	69
6.1	Delineamento do estudo	69
6.2	Participantes	69
6.3	Critério de inclusão e exclusão	69
6.4	Materiais	70
6.4.1	Escala de avaliação da motivação para a aprendizagem	70
6.4.2	Prova de raciocínio abstrato	70
6.4.3	Teste de percepção de emoções primárias	71
6.4.4	Desempenho acadêmico	73
6.5	Procedimento	73
6.6	Plano de análise dos dados	73
.....		
7	RESULTADOS	75
.....		
8	DISCUSSÃO	81
.....		
9	CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
.....		
	REFERÊNCIAS	
.....		
102		
.....		
	ANEXOS	
.....		
121		

1 APRESENTAÇÃO

Ao longo de dez anos como Orientadora Educacional, muitas inquietações e incertezas chamam a atenção em relação à aprendizagem e ao desempenho escolar dos estudantes do ensino médio, presentes na escola em que a autora exerce suas atividades.

Sendo assim, buscou-se entender os motivos que levam alguns alunos a obterem bons resultados nas tarefas escolares, enquanto outros não. Procurou-se compreender também, as causas do mau desempenho acadêmico para tentar, de alguma forma, auxiliar os alunos, por meio da orientação educacional, a realizarem as tarefas de maneiras diferentes, criando novas formas de estudar e orientando para que ele também elabore suas próprias estratégias de aprendizagem.

Na verdade, um fator preocupante é o bem-estar dos alunos em relação aos estudos, não se referindo ao gostar ou não de estudar, mas sim, ao bem-estar físico e mental, principalmente ao ato de estudar. Por que para alguns alunos, o estudo é algo tão difícil, tão desgastante, tão ruim? Como se pode orientá-los de forma a encararem as tarefas e avaliações escolares de uma forma mais tranquila e mais produtiva?

Dialogando com os alunos, o que fica claro é que os fatores emocionais estão diretamente ligados ao bem-estar e a aprendizagem. Constata-se que as dificuldades que os alunos apresentam, são atribuídas muitas vezes, a fatores emocionais tais como medo, ansiedade, dentre outros.

Questões como gostar mais ou gostar menos de um determinado professor; problemas familiares; falta de objetivos; não saber ao certo porque escolheu estudar em uma escola técnica; nunca ter tido o hábito de estudar; ficar longe da família; estudar em tempo integral, dentre outras muitas razões que afetam o bom desempenho desses estudantes.

Se autoconhecer; ter objetivos a curto e longo prazo; aprender a controlar suas emoções; elaborar metas a serem alcançadas; dedicar-se; ter persistência; conseguir expressar o que sente em relação às próprias dificuldades e manter uma rotina de estudos extraclasse, parecem ser fatores importantes para um bom desempenho escolar.

A instituição escolar onde se realizou esta pesquisa é muito rica em relação a questões humanas e educacionais, visto ser uma instituição de ensino integrado, gratuito, com alimentação e moradia também gratuitos e com grande variedade cultural, pelo fato de seus estudantes virem de várias regiões do país. Muitos alunos moram nos alojamentos estudantis, só retornando às suas casas nos finais de semana. Alguns só veem suas famílias nos feriados e/ou férias, portanto, as questões emocionais que já influenciam bastante a aprendizagem de estudantes de escolas tradicionais, certamente exercem maiores influências na aprendizagem dos alunos residentes em escolas integrais.

Percebe-se, na realidade escolar atual, principalmente no Ensino Médio, uma grande apatia por parte dos estudantes. Verifica-se cotidianamente que apesar da tentativa de muitos professores e demais profissionais da área da educação, em prover conteúdos de forma lúdica e tentar envolver os estudantes no processo de aprendizagem, trabalhando a metacognição, pouco se consegue.

Tapia (1997) afirma que não é possível ensinar a pensar se não se trabalhar a motivação e vice-versa. Para o autor, querer e saber pensar são opções pessoais que permitem a aquisição e a aplicação de conhecimentos.

Em paridade com outras condições e situações educacionais, a ausência de motivação representa queda no investimento pessoal de qualidade nas tarefas (CARDOSO; BZUNECK, 2004). Muitas são as causas da falta de motivação acadêmica e acredita-se que tal questão possa ser um dos grandes problemas do processo ensino-aprendizagem. Portanto, uma das temáticas deste trabalho é analisar a motivação dos alunos no processo ensino-aprendizagem e verificar as possíveis influências que a motivação pode exercer sobre o ato de estudar.

Acredita-se que entendendo melhor como a motivação pode influenciar a aprendizagem, será possível aos profissionais da educação, potencializar o desempenho dos estudantes de forma mais prazerosa e efetiva, visto que ao unir as dimensões cognitivas e emocionais na aquisição do conhecimento, poderão ser observados, não apenas os melhores resultados do desempenho escolar dos discentes, mas também as mudanças de atitudes e valores que por si só favorecem a aprendizagem (RIBEIRO, 2001).

A inteligência sempre foi alvo de estudos perante sua inquestionável importância para a aquisição de conhecimentos. É inevitável falar sobre aprendizagem e desempenho escolar sem fazer menção a ela, uma vez que atualmente, as revisões teóricas e melhorias nos instrumentos ligados à Teoria Psicométrica, permitem avaliar as habilidades humanas de uma maneira multidimensional. Essa possibilidade pode permitir que questões ligadas à aprendizagem, possam ser mais bem estudadas e analisadas individualmente, facilitando assim, o melhor desempenho acadêmico e o crescimento pessoal do indivíduo. Portanto, devido a sua influência no processo de aprendizagem, optou-se por escolher a inteligência como um dos focos desta pesquisa.

Ao citar inteligência, não se pode falar em rendimento escolar sem se fazer menção à aprendizagem, que é uma ação conjunta do indivíduo com o meio externo e antes de tudo, social, e sendo assim, se dá por meio das relações com o outro. Porém, neste trabalho, optou-se por não conceituar aprendizagem e avaliação, pois, apesar do estudo utilizar o mecanismo de avaliação por meio do rendimento acadêmico, este não é o foco da pesquisa.

Entende-se a avaliação escolar por meio das notas obtidas no semestre, apenas como uma maneira de avaliar a aprendizagem do aluno, e que as notas obtidas por tais avaliações nem sempre condizem com o real domínio do estudante sobre determinado conteúdo. Com a finalidade de entender melhor sobre os fatores que facilitam ou não a aprendizagem escolar, optou-se por mensurar, mesmo que aproximadamente, o rendimento acadêmico, utilizando-se das médias das notas bimestrais dos

alunos, tanto no ensino médio como no técnico, esclarecendo que as notas referentes ao ensino técnico se dão por meio de tarefas práticas, além das avaliações teóricas.

O aspecto cognitivo do desenvolvimento humano há muito tempo, obteve maior atenção nas pesquisas educacionais, predominando sobre os emocionais. A partir de pressupostos teóricos com forte marca social, surge uma concepção integradora do homem, a qual defende o entrelaçamento entre os aspectos cognitivos e os afetivos/emocionais e a indivisibilidade do homem. Acredita-se que o aspecto emocional deve ser visto como um aspecto tão importante quanto à inteligência, e deve ser entendido como uma ponte que liga a vida orgânica à psíquica, necessária à compreensão global da pessoa. Parece inegável que as emoções exerçam um papel importante na vida do indivíduo, entretanto, este trabalho não tem a finalidade de definir "emoções", mas faz uso delas ao trabalhar com o construto inteligência emocional.

A inteligência emocional vem se popularizando gradativamente, embora seus conceitos sejam mais experimentais do que científicos. Aparentemente, as pessoas vêm se interessando por essa teoria, pelo fato de acreditarem que os indivíduos com melhores gerenciamentos das próprias emoções são aqueles que provavelmente são mais bem sucedidos no mercado de trabalho, e têm melhor qualidade de vida (ROBERTS; MENDOZA; NASCIMENTO, 2002).

Assim, a autora desse estudo, percebe em seu trabalho como orientadora educacional, que as emoções parecem influenciar de maneira significativa o bem-estar do aluno, melhorando ou piorando sua aprendizagem e seu rendimento acadêmico. Portanto, propôs-se estudar mais a fundo o construto inteligência emocional, com o intuito de verificar sua relação com o desempenho acadêmico, para que futuramente, caso seja verificada tal relação, possa-se por meio da orientação educacional, fazer uso de instrumentos psicométricos, os quais serão abordados posteriormente no presente trabalho, e auxiliar os estudantes a lidar melhor com suas emoções relacionadas à aprendizagem escolar.

2 INTRODUÇÃO

O desempenho acadêmico, na visão de Almeida; Ferreira e Guisande (2009) implica na capacidade de interpretar desafios e modificar as crenças cristalizadas sobre estes. Para ocorrer tal processamento racional, é preciso fazer uso de recursos pessoais, sociais e intelectuais, adequados para as tomadas de decisões. No caso dos estudantes, ao realizar tarefas, é preciso construir conceitos abstratos e sugestões lógicas, a partir de poucos conhecimentos já memorizados. Essa capacidade cognitiva está conectada à inteligência fluida (Gf) que tem influência direta na resolução de problemas mais complexos, o que pode auxiliar os estudantes a desenvolverem as capacidades de reflexão e crítica necessárias, por exemplo, na resolução de tarefas escolares. Portanto, mensurar a inteligência fluida por meio das notas dos estudantes será de grande valia para se analisar a inteligência.

Para McGrew (2009) a inteligência fluida está ligada à capacidade de relacionar ideias, induzir conceitos abstratos, compreender implicações, reorganizar informações e aplicar relações, envolvendo principalmente, representações não verbais. Algumas habilidades específicas desse fator são: raciocínio sequencial ou dedutivo (RG); raciocínio indutivo (RI) e raciocínio quantitativo (RQ), de acordo com o modelo Cattell-Horn-Carroll (CHC) das habilidades cognitivas.

O modelo CHC das habilidades cognitivas, citado na fundamentação teórica, representa, dentre outros fatores, a inteligência fluida descrita acima, e enfatiza a natureza multidimensional da inteligência, ou seja, tal modelo compreende inteligência como sendo composta por diversas capacidades intelectuais, que se difere em aptidões específicas para tarefas variadas. Tais capacidades estão ligadas aos domínios da linguagem; raciocínio; memória; percepção visual; recepção auditiva; produção de idéias, velocidade cognitiva e conhecimento e rendimento acadêmico (CARROLL, 1997).

Por possibilitar uma avaliação ao mesmo tempo do fator g (Spearman, 1927) e de fatores mais específicos da inteligência Thurstone (1938), optou-se nesta pesquisa, por fazer uso da Bateria de Testes BPR-5 de Primi;

Almeida (2000), como instrumento psicométrico para mensurar inteligência. Essa bateria constitui-se um instrumento eficiente e rápido para avaliação simultânea do raciocínio geral e das aptidões, podendo ser útil aos profissionais em suas diversas áreas de atuação, auxiliando na orientação profissional, na avaliação das dificuldades de aprendizagem e na seleção de pessoal. Oferece também estimativas do funcionamento cognitivo geral e das habilidades do indivíduo em cinco áreas: raciocínio abstrato, verbal, especial, numérico e mecânico.

O subtteste Raciocínio Abstrato (RA) da Bateria BPR-5, o qual será o único Subteste da BPR-5 a ser utilizado na presente pesquisa, associa-se principalmente à inteligência fluida (Gf) definida como capacidade de raciocinar em situações novas, criar conceitos e compreender implicações como a habilidade que mais se assemelha ao fator g de Spearman (1927) e tem o objetivo de avaliar a capacidade de estabelecer relações abstratas em situações novas para as quais se possui pouco conhecimento previamente aprendido. O RA é uma prova de analogias que requer raciocínio indutivo, ou seja, as tarefas propostas requerem conhecimentos de procedimentos gerais de raciocínio como a seleção de atributos relevantes a partir da percepção e indução de relações abstratas entre essas informações, e aplicações dessas relações para a criação de novas ideias (PRIMI; ALMEIDA, 2000).

As tentativas de compreender os motivos que levam um aluno a determinadas escolhas podem auxiliar os processo de aprendizagem, indo ao encontro das necessidades reais daquele aluno. Pesquisas na área da motivação, de vários autores como Muchielli (1949); Murray (1986); Balancho; Coelho (2006), Boruchovitch; Bzuneck (2009), Davis; Newstron (2001), dentre outros, têm buscado respostas, com o intuito de auxiliar os alunos a terminarem os trabalhos iniciados, e facilitar o desenvolvimento de novas habilidades e de emoções positivas em relação à aprendizagem. Tais estudos podem gerar estratégias promotoras de motivação em situações de aprendizagem escolar (GUIMARÃES, 2003).

Por não haver uma motivação geral que funcione para todas as situações, deve-se sempre levar em consideração, o contexto a ser analisado. Existe um leque de teorias que objetivam estudar a motivação

para a aprendizagem, no entanto, nesse estudo, optou-se por nortear-se de acordo com a Teoria das Metas de Realização que foca o interesse pelas razões que um indivíduo privilegia na realização de uma determinada tarefa, ou seja, essa teoria prioriza os propósitos considerados pelo próprio indivíduo, como motivadores do seu comportamento e se divide em: Meta Performance, Performance-Aproximação e Performance-Evitação. As definições dos tipos de metas acima citadas serão abordadas de maneira mais expressiva no capítulo da fundamentação teórica.

Portanto, o intuito dessa dissertação foi o de investigar, além de outras questões, a motivação dos participantes em relação aos estudos, assim, entendeu-se que utilizar a Escala de Motivação para a Aprendizagem-EMAPRE (ZENORINI, 2007), seria de grande relevância e coerente para a obtenção de dados, visto que tal escala, é destinada aos alunos do Ensino Médio. A Psicologia reconhece que pessoas diferem na capacidade de entender e expressar emoções, e que essas diferenças podem estar enraizadas em habilidades fundamentais, que ao serem aprendidas, contribuem para a saúde mental das pessoas melhorando sua qualidade de vida. Portanto, acredita-se que entender melhor as emoções do aluno em relação às práticas escolares, pode vir a facilitar sua aprendizagem e convivência social.

Longe de a emoção ser contraditória à inteligência, estruturas como inteligência emocional têm exercido um papel também nas tradições do campo da inteligência. Existe um conjunto de processos mentais conceitualmente relacionados, envolvendo informação emocional. Trata-se de uma espécie de porta de entrada das informações que serão processadas pelo indivíduo, a fim de que este possa regular seus estados emocionais ou do meio externo, monitorar as emoções e sentimentos próprios e de terceiros, e usar as informações para guiar pensamentos e ações. Os processos mentais incluem: a) avaliar e expressar emoções em si e nos outros; b) regular emoções em si e nos outros; c) usar emoções em vias adaptativas (MAYER; SALOVEY, 1997).

A percepção de emoções é entendida como uma das capacidades da inteligência emocional; na realidade, a percepção de emoções é vista como a capacidade fundamental para a adequada utilização da inteligência

emocional, visto que avalia e expressa emoções em si e nos outros, de forma verbal ou não verbal. Portanto, neste estudo, o modelo teórico utilizado para fundamentar o uso do instrumento de avaliação, definido a seguir, foi o da Teoria da Inteligência Emocional de Mayer; Salovey (1997), com foco na Percepção Emocional.

Outra Teoria que embasa o instrumento a ser utilizado é a Teoria Psicoevolucionista de Plutchik (2002), que propõe o reconhecimento de oito emoções primárias: alegria, aceitação ou amor, medo, surpresa, tristeza, nojo, raiva, e expectativa ou curiosidade. Segundo o autor, as emoções se dão em todos os níveis evolutivos, tanto nos animais como nos seres humanos, e representam um papel determinante no processo de adaptação dos organismos ao seu meio. Cada uma dessas oito emoções se associa aos propósitos específicos de sobrevivência das espécies, e as demais emoções são combinações dessas emoções primárias.

Com a proposta de avaliar inteligência emocional, utilizou-se de um instrumento informatizado de avaliação psicológica que estima a capacidade de perceber emoções, o Teste Informatizado de Percepção de Emoções Primárias (PEP) que foi desenvolvido por Miguel; Primi (2009), e avalia se o indivíduo consegue perceber que tipo de emoção as pessoas retratadas em vídeos estão esboçando, e se tal emoção é real ou falseada, ou seja, se a pessoa sentiu aquela determinada emoção ou fingiu senti-la.

A educação formal na atualidade tem importante valor sociocultural. O bom desempenho acadêmico é indicativo de futuro sucesso social, e pode ser definido de acordo com o rendimento escolar esperado para determinada idade, habilidades cognitivas e escolaridade (SIQUEIRA; GIANNETTI, 2010).

Avaliar o rendimento ou desempenho escolar é tarefa árdua para todos os participantes do processo educacional, devido à complexidade dos processos envolvidos (CAPELLINI; TONELLOTO; CIASCA, 2004). A palavra desempenho é utilizada para expressar a ação de conquistar algo e ser bem sucedido através do esforço, refere-se à observação da realização do indivíduo que é a demonstração de suas habilidades. O desempenho acadêmico envolve atividades consideradas escolares ou acadêmicas, e

ambas, envolvem a aplicação das habilidades intelectuais (MUNHOZ, 2004).

Para Esteban (2000) o desempenho acadêmico está relacionado à quantificação do conhecimento do aluno. O conhecimento é transformado em nota, que por sua vez, leva à classificação e à seleção. A autora acredita, que muitas vezes a nota não expressa o real desempenho do aluno, e que nenhuma avaliação consegue abarcar todas as possibilidades de verificação do desempenho, portanto, a nota seria apenas uma forma parcial de verificar esse desempenho.

Souza (1997) ressalta que o desempenho acadêmico só pode ser considerado adequado quando o conteúdo visto em sala de aula se estende e se incorpora a outros conteúdos previamente aprendidos e se manifesta quando avaliado. Ainda para o autor, o bom desempenho acadêmico refere-se ao fato de o aluno realizar as atividades escolares de forma eficaz, atingindo o objetivo final que é o aprendizado, mas muitos alunos das diferentes etapas do ensino formal apresentam um desempenho escolar aquém ao ideal.

As possíveis causas do bom e do mau desempenho escolar têm sido estudadas e analisadas, no que tange aos fatores que influenciam o processo de aprendizagem e o desempenho acadêmico. Oliveira; Boruchovitch e Santos (2008) acreditam que as dificuldades de aprendizagem dos diversos conteúdos escolares contribuem para o crescimento do fracasso escolar, ou seja, geram um desempenho não satisfatório na aprendizagem. Os autores argumentam que no Ensino Fundamental, as causas do fracasso escolar estão ligadas principalmente aos domínios da leitura e da escrita. Para eles, a compreensão em leitura, e o desempenho acadêmico, são aspectos que devem receber muita atenção por parte de todo o sistema educacional, tendo em vista que a dificuldade na compreensão textual pode levar a lacunas na aprendizagem dos diferentes conteúdos escolares, e conseqüentemente, ao baixo desempenho escolar. Já Gonida; Kiosseoglou e Leondari (2006); Sailor; Abreu (2005) acreditam que as crianças cognitivamente mais competentes, apresentam planejamento, monitoramento e regulação do próprio processo de aprendizagem, obtendo um desempenho escolar muito mais satisfatório.

Diferentes fatores que se correlacionam, influenciam diretamente no desempenho acadêmico, como as condições físicas e pedagógicas da Instituição de Ensino e dos profissionais que nela atuam, a participação dos pais nos processos escolares, a motivação, a autoestima e as habilidades sociais dos alunos. (FORMIGA, 2004; PASTURA; MATTOS; ARAÚJO, 2005; BORKOWSKI, 1992; OLIVEIRA, BORUCHOVITC; SANTOS, 2008).

Freitas; Rocha (2003) consideram que o baixo desempenho escolar pode gerar conflitos e até mesmo fazer com que a criança abandone a escola. A escola é determinante na construção e consolidação do autoconceito das crianças que por sua vez, exerce grande influência (positiva ou negativa) na qualidade das experiências sociais vivenciadas e em sua capacidade para realizar as tarefas escolares, e conseqüentemente, no seu desempenho escolar (CLEMENTE, 2008).

Em relação ao desempenho do aluno no contexto universitário, Primi; Santos e Vendramini (2002) argumentam que quanto mais profundo e extenso for o conhecimento do aluno sobre o conteúdo trabalhado no Ensino Médio, mais preparado ele estará para prosseguir no Ensino Universitário, conseqüentemente, maior será o seu desempenho. Os autores postulam ainda que como o conteúdo tratado na universidade será novo, quanto maior a capacidade de raciocínio do aluno, mais bem preparado ele estará para receber as novas informações, portanto, maior será seu desempenho acadêmico. Primi; Santos e Vendramini (2002) alegam que devido às constantes transformações na sociedade, é necessário que os estudantes acompanhem as mudanças com o uso de estratégias de adaptação, para que tenham um bom desempenho acadêmico e profissional, e que sejam capazes de receber a informação e transformá-la em conhecimento, fazendo uso de suas capacidades intelectuais. Mas não basta ser inteligente para ter sucesso acadêmico, é preciso ter confiança em si mesmo e em suas capacidades, perceber-se eficiente e pronto a enfrentar as dificuldades escolares.

Oliveira; Soares (2011) afirmam que para a obtenção de um desempenho acadêmico satisfatório, são exigidos dos estudantes: dedicação, esforço e empenho. A criança, ao longo de sua trajetória escolar, adquire experiências ligadas ao sucesso ou ao fracasso acadêmico,

construindo suas crenças sobre suas capacidades. Para os autores, dois fatores são essenciais para o sucesso acadêmico: a inteligência e a percepção do aluno de sua autoeficácia. Esses autores realizaram uma pesquisa para estudar se a autoeficácia e o raciocínio verbal podem levar alunos do segundo segmento do Ensino Fundamental a um melhor desempenho acadêmico, e obtiveram como resultado que tanto a autoeficácia quanto o raciocínio verbal, predizem o desempenho dos alunos, e que autoeficácia, demonstra-se tão importante quanto as demais variáveis para um bom desempenho escolar.

Outro estudo que também aborda a questão dos fatores que influenciam o desempenho acadêmico é o trabalho de Gomes; Golino (2012), o qual investiga o papel da abordagem à aprendizagem (AbA) no desempenho escolar, além da inteligência. Essa abordagem nasceu como um construto psicológico, a partir da observação de que os alunos apresentavam uma abordagem superficial ou uma abordagem profunda, ao ler ou interpretar um texto. A abordagem profunda (AP) indica que a interação do aluno com os objetos de conhecimento é de boa qualidade, enquanto que a abordagem superficial (AS) indica que a interação sujeito-objeto é de baixa qualidade. O termo "abordagem" é utilizado por entender-se que tal termo representa uma mistura indissociada de estratégias de aprendizagem e motivações para aprender. Várias baterias foram elaboradas para mensurar a aprendizagem. Evidências mostram que a AP influencia positivamente o desempenho acadêmico, contribui para uma aprendizagem efetiva, e possibilita a superação de dificuldades pessoais e ambientais. Gomes; Golino (2012) ainda citam que é preciso examinar outros construtos que antecedem a inteligência, tais como o autoconceito acadêmico, autoeficácia, confiança, autorregulação, motivação, dentre outros, para avaliar o desempenho escolar dos discentes.

Novas concepções sobre o processo de ensino e aprendizagem vêm aumentando a importância da influência das variáveis, como as escolhas, crenças, expectativas e emoções, tanto daqueles que ensinam, como daqueles que aprendem, nos processos educacionais. O conhecimento sobre si mesmo, sobre sentimentos positivos em relação a si e à aceitação dos outros, repercutem na motivação e na forma como os indivíduos lidam

com a rotina da escola. As dificuldades de aprendizagem e o fracasso escolar podem relacionar-se diretamente com a baixa estima, aceitação e popularidade perante os colegas. O bom desempenho acadêmico favorece uma autoavaliação positiva e tem efeito também positivo no desenvolvimento do indivíduo (OKANO; LOUREIRO; LINHARES; MARTURANO, 2004).

Ferreira; Conte e Marturano (2011) realizaram um estudo que objetivou caracterizar as autopercepções de alunos com queixa escolar (aqueles identificados como alguém que precisa de acompanhamento fora da sala de aula, por apresentar dificuldade no aprendizado escolar) e verificar associações entre essa percepção e indicadores de desempenho escolar. Para os alunos, em relação ao processo de aprendizagem, a aquisição do conhecimento não depende somente das habilidades e dos conhecimentos prévios, mas também das habilidades metacognitivas que envolvem fatores emocionais como o autoconceito e a autoeficácia. O resultado apresentado pelas autoras demonstra que a associação do desempenho escolar e a autopercepção de emoções é mais encontrada em grupos de alunos com queixas escolares.

Em 2013, foi realizada uma investigação qualitativa para analisar o motivo pelo qual em algumas escolas, muitos alunos não aprendem como o esperado. Tal estudo foi feito em oito escolas primárias de oito países diferentes da América Latina, onde os alunos tiveram rendimento abaixo do esperado em línguas, matemática, autoconceito, satisfação com a escola, convivência e comportamento social, sempre levando em consideração o nível socioeconômico e cultural das famílias e sua língua materna. Dentre as causas comuns encontradas como fatores de baixo rendimento acadêmico desses alunos estão: falta de compromisso e motivação; desânimo; pouco trabalho em equipe; diretores ausentes ou autoritários; baixas expectativas; pouca participação das famílias; instalações físicas e projetos pedagógicos inadequados. Os autores acreditam que dificilmente se poderá ter instituições de ensino de qualidade e uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática, se não se conhecer as causas do mau desempenho escolar, para auxiliar nas mudanças necessárias (HERNÁNDEZ-CASTILLA; MURILLO; MARTÍNEZ-GARRIDO, 2013).

Como pode ser observado no decorrer do texto sobre desempenho acadêmico, diversas são as variáveis que tendem a interferir no resultado deste. No entanto, como é muito complexo investigar todas as possíveis variáveis que influenciam esse desempenho, no presente trabalho, elencou-se para investigação, as variáveis: motivação, inteligência e inteligência emocional.

A motivação para a aprendizagem pode ser definida como a iniciação e manutenção de comportamentos com o objetivo de se atingir uma determinada meta. No ambiente escolar, o aluno deve enfrentar tarefas desafiadoras para alcançar um bom rendimento. Compreender o que o motiva, pode criar estratégias pedagógicas que melhorem seu desempenho acadêmico, portanto, a motivação pode ser considerada uma questão chave no âmbito escolar (SILVA; MATTRAU, 2010).

Ao mesmo tempo em que a motivação tende a exercer forte influência no desempenho acadêmico, a inteligência é considerada um fator de extrema importância para o rendimento escolar dos estudantes. Estudos mostram que existe uma forte ligação entre inteligência e desempenho escolar, visto que a inteligência está relacionada à capacidade de aprender e o desempenho acadêmico considerado um instrumento avaliativo dessa capacidade (LEMOS; ALMEIDA; GUISANDE; PRIMI, 2008).

Um aspecto da inteligência que também está sendo bastante aprofundado, inclusive no meio acadêmico, é a inteligência emocional que se refere a competências como, perceber e expressar emoções, compreendê-las em si próprio e nos outros. O uso inteligente das emoções é considerado um aspecto fundamental na adaptação psicológica; as emoções podem fornecer informações na resolução de problemas e na aprendizagem em geral. O conhecimento da inteligência emocional dos alunos pode influir no modo como esses alunos se reconhecem e agem no seu cotidiano (SOUSA, 2010).

Desses três construtos, a inteligência é a mais estudada como desempenho acadêmico, com pesquisas sustentando de forma sólida sua importância. Faz-se necessário, entretanto, continuar a investigação em diferentes amostras, bem como explorar o quanto os demais construtos predizem o desempenho além da inteligência. Assim, considerando a

importância de analisar os fatores que interferem no rendimento escolar de estudantes, nesta pesquisa, serão estudadas as possíveis relações do desempenho acadêmico com a inteligência, do desempenho acadêmico com a inteligência emocional e da motivação com o desempenho acadêmico.

O desempenho acadêmico, segundo Costa (1990), refere-se ao conhecimento adquirido e demonstrado pelo aluno nos diversos conteúdos que lhes são ensinados no ambiente escolar, ou seja, esse desempenho diz respeito à dimensão cognitiva do desenvolvimento do aluno. Para Esteban (2000) e Oliveira; Santos (2006), esse desempenho também é referido como rendimento escolar e pode ser obtido e quantificado por meio de provas.

Além disso, essas avaliações têm o objetivo de mensurar aspectos cognitivos, mas conforme descrito por Araújo (2002), diversos fatores, como por exemplo, características da escola, estrutura física e pedagógica, qualificação dos professores, relações familiares e até mesmo características do próprio indivíduo, podem interferir no desempenho acadêmico. Ao citar as características específicas do indivíduo, devem-se considerar também os aspectos emocionais, pois como bem pontuado por Costa; Boruchovitch (2004), a interferência das variáveis afetivas para o rendimento escolar é reconhecida e pesquisas precisam ser desenvolvidas buscando compreender essa relação.

Diante do exposto, percebe-se a importância de se verificar a relação de aspectos cognitivos e emocionais com o desempenho acadêmico, sempre com a finalidade das informações encontradas serem úteis para o melhor desenvolvimento da aprendizagem. Assim, o presente trabalho pretende contribuir para essa investigação sobre as variáveis que interferem no desempenho acadêmico, verificando a relação com inteligência, inteligência emocional e motivação acadêmica.

Desta forma, os resultados que se espera obter, poderão contribuir para uma melhor compreensão entre o desempenho acadêmico com variáveis cognitivas e emocionais. Conseqüentemente, serão informações que poderão ser contempladas para que profissionais da Educação, além de obterem maior conhecimento sobre o desempenho acadêmico, possam

utilizá-las para desenvolver intervenções visando melhor aprendizagem do aluno.

A pesquisa em questão tem como objetivo geral verificar a relação entre as variáveis: inteligência, inteligência emocional e motivação acadêmica com o desempenho acadêmico. Especificamente, pretende-se avaliar o nível de motivação; verificar o raciocínio abstrato; identificar o nível da percepção emocional dos participantes em relação às situações escolares; verificar o desempenho acadêmico; analisar a relação da motivação, inteligência emocional e capacidades cognitivas com o desempenho escolar; e verificar também qual variável (motivação acadêmica, inteligência ou inteligência emocional) prediz melhor o desempenho acadêmico. Para viabilizá-la em um primeiro momento será estudado a motivação e desempenho acadêmico; em um segundo momento, inteligência e desempenho acadêmico, e inteligência emocional e desempenho acadêmico no terceiro momento. Por fim, tem-se a pesquisa com seus resultados, discussão e considerações finais.

3 MOTIVAÇÃO E DESEMPENHO ACADÊMICO

O estudo sobre motivação humana surgiu na década de 30, com o intuito de descobrir a influência dos homens uns sobre os outros, e sobretudo, entender o aparecimento de comportamentos sociais imprevisíveis e agressivos. A motivação indica ações que condicionam o comportamento humano, porém, é salutar dizer que tal comportamento depende de cada indivíduo e que este se manifesta por meio de diferentes traços de personalidade. Não existe uma teoria unificada das motivações, não há um consenso entre os pesquisadores, o que é natural por se tratar de um construto ligado às ciências sociais e humanas (MUCCHIELLI, 1949).

Segundo Murray (1986), a motivação representa um fator interno que inicia, dirige e integra o comportamento de uma pessoa. Na opinião do autor, os motivos despertam o organismo, dirigem-no para um determinado alvo e o mantêm em ação. G Mayor; Tortosa *apud* Garrido (1990) alegam que a motivação é um processo psicológico, uma força que impulsiona o indivíduo a uma ação. De acordo com Balancho; Coelho (2006), a motivação é tudo que desperta e conduz a conduta. Já para Boruchovitch; Bzuneck (2009), a motivação é fundamentalmente aquilo que move uma pessoa, que a coloca em ação, leva a uma escolha, instiga, assegura persistência naquilo que objetiva alcançar, mas o autor afirma, em consonância com outros autores, que não se pode contar ainda com uma teoria única compreensiva da motivação geral.

Existem várias teorias sobre o tema motivação. Uma delas aborda a motivação em um modelo de dois fatores: o intrínseco e o extrínseco. Os extrínsecos (também chamados de fatores de higiene ou manutenção) abrangem os fatores motivacionais dentro do contexto de trabalho, situados no ambiente externo que cerca o indivíduo, recompensas que ocorrem fora do trabalho, como o salário, benefícios sociais, tipo de chefia ou supervisão, condições físicas e ambientais, políticas e diretrizes da empresa, o clima de relações entre a empresa e as pessoas que nela trabalham, os

regulamentos internos, aposentadoria, férias, assistência médica etc. (DAVIS; NEWSTROMM, 2001).

Os fatores intrínsecos é que são, para Herzberg (1959), os verdadeiros e que podem ser chamados propriamente de motivadores, pois estão relacionados ao conteúdo de trabalho, ou seja, quando os indivíduos se motivam por aquilo que fazem para si mesmos, quando assumem alguma responsabilidade ou ganham reconhecimento. Envolvem os sentimentos de crescimento individual e autorrealização. Portanto, os estudos do autor, levaram à conclusão de que os fatores que influíam na satisfação profissional eram desligados e distintos dos fatores que levavam à insatisfação profissional. Assim, os fatores que causavam satisfação estariam relacionados ao tipo de tarefa que se executa no trabalho, ao reconhecimento pela realização de tal tarefa e a capacidade de melhor executá-la. A motivação intrínseca caracteriza-se pela escolha autodeterminada da ação, sem obrigação externa, pode-se dizer, inclusive, que alunos intrinsecamente motivados, envolvem-se e permanecem na tarefa pelo próprio prazer, desafio, curiosidade e interesse que a atividade lhes desperta, enquanto alunos extrinsecamente motivados cumprem as tarefas para obterem recompensas externas e/ou demonstrar suas competências e capacidades às outras pessoas (DAVIS; NEWSTROM, 2001).

A motivação intrínseca refere-se à execução de atividades no qual o prazer é inerente à mesma. O indivíduo busca naturalmente, novidades, desafios e a participação na tarefa é a recompensa principal. Já a motivação extrínseca apresenta-se como motivação para trabalhar em resposta a algo externo à tarefa ou atividade, para a obtenção de recompensas materiais ou sociais (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004).

Segundo Guimarães (2009), a motivação intrínseca se refere à escolha e realização de determinada atividade, por esta ser interessante de alguma maneira ou geradora de satisfação, na qual a participação na tarefa é a principal recompensa, gerando maior satisfação, facilitando a aprendizagem. A motivação intrínseca é uma propensão inata aos seres

humanos para exercitar suas capacidades. Alguns autores argumentam que quando o indivíduo está motivado intrinsecamente, opta por aquelas atividades que assinalam oportunidade para o aprimoramento de suas habilidades, focaliza nas instruções apresentadas, busca novas informações e desafios, empenha-se em organizar conhecimentos novos, apresenta alta concentração nas atividades. A percepção de progresso produz no aluno um senso de eficácia em relação ao que está sendo aprendido, gerando expectativas positivas de desempenho e realimentando a motivação para aquela tarefa. Especificamente, a motivação intrínseca pode explicar, por exemplo, porque as pessoas se movem pela curiosidade e novidade, o que possibilita a superação de suas instruções genéticas e aprendidas.

Boruchovitch; Bzuneck (2009) citam também outra classificação das tendências modernas referentes à motivação, conhecido por expectativa-valor. A categoria expectativa conceitua-se como as crenças da pessoa quanto à sua capacidade de resolver uma tarefa (posso realizar esta tarefa?) e a categoria valor relaciona-se à importância e ao interesse das pessoas na resolução das tarefas (por que devo fazer esta tarefa?). O autor também cita o componente afetivo como um fator auxiliar na motivação.

As pesquisas demonstram um declínio significativo na motivação intrínseca dos estudantes do Ensino Médio e Fundamental, mas esta informação não é surpreendente, visto que os incentivos extrínsecos têm sido utilizados em sala de aula de forma excessiva. Em contrapartida, a falta de motivação intrínseca está sendo correlacionada ao declínio da dedicação dos estudantes em relação à realização das tarefas escolares (MARTINELLI; GENARI, 2009).

Outra teoria que procura explicar a motivação é a Teoria da Atribuição da Causalidade (TAC), utilizada primeiramente por Heider nos anos 60. É uma visão diferente e importante para o estudo da motivação, a qual considera que o ser humano empreende todos os esforços necessários para compreender os acontecimentos que vivencia e para tal, faz uma diferenciação entre as causas que provêm da pessoa, como por exemplo, a

personalidade, a motivação para concretizar uma tarefa e aquelas que podem ser atribuídas à situação, ao seguir normas e expectativas sociais. Essa teoria é baseada no entendimento de que as pessoas utilizam os objetos e eventos presentes no seu universo psicológico para elaborarem modelos causais, indutivos ou dedutivos, nos quais é possível observar relações de causa e efeito (BORUCHOVITCH; MARTINI, 1997).

As Teorias Cognitivistas sobre motivação focam suas ideologias em concepções integracionistas, uma vez que existe um processo progressivo de adaptação entre o homem e o meio. O ser humano é um sistema aberto em reestruturações sucessivas, em busca de um final que nunca é alcançado por completo. Baseia-se no ensaio e no erro, na pesquisa, na investigação, na solução de problemas e na descoberta. Essa teoria enfatiza que ao ocorrer um estímulo, a pessoa busca informações para delinear uma resposta viável. Ter competência significa possuir um repertório de procedimentos estratégicos e saber aplicá-los de modo flexível, em cada situação (MENEZES, 2012).

A motivação no contexto escolar há muito tempo é motivo de estudos na área da Psicologia, visto que visivelmente a motivação vai diminuindo à medida que o grau de escolaridade vai aumentando, e influencia o processo de ensino-aprendizagem e conseqüentemente, o desempenho acadêmico. Na escola, o aluno deve cumprir um currículo obrigatório, com atividades prescritas e conteúdos variáveis, além de executar tarefas que são principalmente de natureza cognitiva que incluem atenção e concentração, elaboração, raciocínio e resolução de problemas, tudo isso conjuntamente com frequentes avaliações. Em sala de aula, quando o estudante sente-se motivado, aplica-se e envolve-se ativamente nas tarefas propostas, não basta, porém, que ele aplique apenas algum esforço, mas que enfrente tarefas desafiadoras. Alguns alunos são motivados, mas de forma equivocada, visto que são preocupados demasiadamente com as notas, diplomas e ameaças de reprovação e não com a aprendizagem em si. Essa preocupação acaba gerando medo do fracasso, frustração, alta ansiedade e irritação.

Bzuneck (2009) argumenta que o aluno não necessariamente é desmotivado para tudo em sala de aula, o problema pode estar associado a certas condições da disciplina, do professor ou da fase da vida do aluno, sendo agravado quando o aluno tem má vontade em explorar alternativas de solução. A motivação está no aluno, ele é portador dela, mas isso não significa que ele seja o único responsável pela falta dela, pois os fatores ambientais exercem grande influência na motivação. Muitos professores, na visão do autor, por vários motivos, acabam atribuindo a culpa pela desmotivação dos alunos apenas a fatores externos, como a família e o sistema educacional, por exemplo.

Ainda para o autor, a motivação do aluno esbarra na motivação do professor, cabendo a este profissional, apesar de ser uma tarefa que exija conhecimentos, habilidades e senso de compromisso, recuperar os alunos desmotivados, agir de forma preventiva e permanente em relação à motivação em sala de aula, mediante critérios de seleção e a forma de aplicar uma tarefa, de avaliar e dar retorno, de distribuir autoridade em classe, dentre outros, sempre levando em conta o nível evolutivo dos alunos, sua história passada e suas expectativas.

Cabe ao professor também, agir com equilíbrio, na intenção de motivar seus alunos, pois, pesquisas mostram que há casos em que os efeitos do elogio ou da censura têm efeitos contrários aos esperados. Bzuneck argumenta ainda que, assim como a falta de motivação, o excesso dela também é prejudicial, pois podem acarretar fadiga e alta ansiedade, podendo prejudicar o raciocínio, a memória, o desempenho acadêmico e até a própria aprendizagem. O autor acredita que qualitativamente, o ideal é que motivação no contexto das tarefas escolares não seja fraca nem excessivamente alta, deve ser branda e vigilante, caracterizada mais pela qualidade do que pela intensidade; para ele, todo aluno deve orientar-se para a meta de realização para aprender, ou seja, desenvolver a motivação para o domínio dos conteúdos e os esforços educacionais, da escola como um todo, devem seguir a trilha em direção à motivação intrínseca

(BZUNECK, 2009).

De acordo com as teorias cognitivas da aprendizagem, a motivação, as emoções e as expectativas de sucesso e fracasso influenciam a interpretação que o aluno faz sobre as causas de um determinado acontecimento. Weiner (1979, 1985) pesquisou as relações entre as atribuições de causalidade e o sucesso escolar, e da causalidade e o fracasso escolar em atividades acadêmicas, e verificou que as pessoas tendem a explicar suas experiências em relação às atividades escolares com as seguintes causas: inteligência; capacidade; esforço; dificuldade da tarefa; sorte; influência do professor e de outras pessoas; temperamento e cansaço. O autor classifica as dimensões da causalidade em três aspectos: localização (interna ou externa ao sujeito); controlabilidade (controlável ou incontrolável) e estabilidade (estável ou não estável). Ainda para Weiner, uma mesma causa pode ser interpretada de várias formas por diversas pessoas. A teoria da atribuição da causalidade integra pensamento, sentimento e a ação futura do indivíduo, e inicia-se a partir de um resultado interpretado pelo aluno como positivo ou negativo, atribuindo a esse resultado, sucesso ou fracasso. A localização de uma causa pode influenciar as reações emocionais do aluno, ele terá orgulho quando obtiver sucesso e vergonha quando obtiver fracasso, quando tais resultados estiverem relacionados a causas internas.

A controlabilidade é vista pelos pesquisadores como a dimensão mais importante, pois a interpretação dos alunos a respeito das causas que levam ao sucesso ou ao fracasso escolar tem grande influência sobre a motivação para a aprendizagem, as expectativas para o futuro, as emoções e a autoestima dos mesmos. A teoria da atribuição da causalidade é sem dúvida, um referencial teórico útil para investigar como os alunos vivenciam o processo escolar e a motivação para aprender. Para o autor, é fundamental que os alunos, no decorrer de seus anos escolares, não deixem de conceber a sua própria capacidade como um dos fatores responsáveis pelo desempenho escolar, embora não o único. As teorias cognitivas da motivação consideram as crenças individuais como

mediadoras do comportamento, assim as atribuições de causalidade como crenças pessoais sobre as causas responsáveis pelo sucesso ou pelo fracasso acadêmico, desempenham um papel fundamental na motivação do aluno.

Um dos principais objetivos de se conhecer as atribuições de causalidade dos estudantes está ligado ao fato de que por meio de programas de retreinamento, podem-se mudar as atribuições incompatíveis com a motivação para aprendizagem e para consequentes bons desempenhos escolares. Esses programas de retreinamento buscam mudar as causas consideradas como estáveis e não controláveis, para instáveis e controláveis, causas de fracasso vistas como externas e não controláveis para causas internas e controláveis, ou seja, possibilitam que o aluno acredite na recuperação do fracasso, bem como em manter o sucesso alcançado e obtê-lo no futuro. É possível aprimorar as potencialidades dos estudantes com esforço, dedicação, atenção e motivação. Esta é uma tarefa da escola como um todo. Estudos demonstram que a persistência para a realização de uma tarefa aumenta quando atribuições de falta de capacidade para o fracasso são alteradas para falta de esforço, ou para barreiras externas temporárias e que os alunos que atribuem o sucesso escolar ao próprio esforço, tendem a ter melhores habilidades acadêmicas e autoconceitos mais positivos. É inegável a relevância do esforço para a vida escolar, mas é necessário ter em mente que o esforço ou a falta dele não são os únicos responsáveis pelo sucesso ou fracasso escolar. (BORUCHOVITCH; MARTINI, 1997).

Por meio da motivação, o indivíduo encontra razões para aprender, melhorar, descobrir e usar competências. A compreensão da motivação como um processo mediado pelas variáveis cognitivas e afetivas constitui um avanço importante no campo. As crenças pessoais são passíveis de mudança e a realização de intervenções com foco na alteração de crenças inadequadas pode gerar mudanças positivas na motivação. É importante ressaltar que os fatores motivacionais variam de pessoa para pessoa, o que pode ser um fator motivador para uns, pode não ser para outros (PAIVA; BORUCHOVITH, 2010).

Atualmente, as investigações permitem concluir que dentro da relação entre a aprendizagem e a motivação, é possível observar uma reciprocidade. Sendo assim, a motivação pode interferir na aprendizagem e no desempenho, bem como a aprendizagem pode produzir um efeito na motivação (LOURENÇO; PAIVA, 2010).

Pensando na aprendizagem como algo possível de ser motivada, entende-se que os desejos dos estudantes, seus objetivos profissionais e de vida, podem também ser trabalhados em sala de aula, na perspectiva de que o educador possa ter forte influência na força de vontade e na motivação para aprender desses alunos, interferindo de forma significativa na maneira como ele tratará as tarefas escolares. Um dos aspectos que mais motiva o ser humano é a busca pelos objetivos a serem alcançados; quando se tem metas a serem cumpridas com o intuito de conseguir algo que se queira, essa busca torna-se menos árdua e o indivíduo empenha-se mais em alcançar aquilo que deseja, tanto no aspecto pessoal, quanto profissional. Aparentemente, se o estudante tem um objetivo traçado em sua mente, de ser aprovado ao final de um ano letivo, tirar notas boas, passar no vestibular, dentre outros, sua dedicação aos estudos tenderá a ser maior, contribuindo para uma aprendizagem mais efetiva (PAIVA; BORUCHOVITCH, 2010).

A motivação no contexto escolar está avaliada como fundamental para a qualidade da aprendizagem e do desempenho. Um estudante motivado mostra-se ativamente envolvido no processo de aprendizagem, engajando-se e persistindo em tarefas desafiadoras, esforçando-se, usando estratégias adequadas, buscando desenvolver novas habilidades de compreensão e de domínio, apresentando entusiasmo na execução das tarefas e orgulho acerca dos resultados de seus desempenhos (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004).

Para Lourenço; Paiva (2010), no contexto educacional, a motivação dos alunos é um desafio que deve ser confrontado, pois tem implicações diretas

na qualidade do envolvimento do aluno no processo de aprender. Assim, motivado, procura novos conhecimentos e oportunidades, demonstrando envolvimento com o processo de aprendizagem, participa das atividades de forma entusiasmada e revela disposição para novos conhecimentos. A motivação é um componente fundamental no processo ensino-aprendizagem, pois o rendimento escolar não deve ser explicado somente por construtos como inteligência, contexto familiar e condição socioeconômica.

A partir do momento que se entende como o aluno aprende e o que o motiva a aprender e este toma consciência disso, supõe-se que a aprendizagem do mesmo ocorrerá de forma mais efetiva e mais prazerosa. É fundamental um ambiente onde o aluno se sinta integrado, veja legitimadas as suas dúvidas e os pedidos de ajuda. A motivação do aluno é também mediada pelo professor, pelo ambiente de sala de aula e pela cultura da escola, e para motivar, o educador deve ser um modelo de pessoa motivada. Acredita-se que as tarefas enfadonhas que não levam em conta os desejos dos alunos, são assimiladas com mais dificuldade pelos mesmos, diferentemente daquelas que vão ao encontro de seus interesses e atendem a sua realidade. Sendo assim, evidencia-se a necessidade de pesquisas que proponham alternativas para auxiliar os educadores a pensarem em mecanismos para motivar uma aprendizagem mais efetiva, que envolva dedicação, esforço, persistência, desafio, visando à autonomia do sujeito e não a mera obtenção de boas notas pelos alunos, que é importante, pois a sociedade assim exige, mas não deve ser o foco do ensino, até porque nem sempre a boa nota condiz com a verdadeira aprendizagem (PAIVA; BORUCHOVITCH, 2010).

Alguns dados de pesquisas sugerem que de modo geral, a motivação de crianças e adolescentes na escola não é intrínseca e sim extrínseca, professores buscando solucionar o problema da falta de envolvimento dos alunos, costumam fazer uso de recompensas externas para desempenhar as tarefas solicitadas, pois muitas vezes, acreditam que fornecer recompensas externas aos alunos seja a única forma de intervenção. A

motivação extrínseca tem sido atualmente definida como a motivação para trabalhar em resposta a algo externo à tarefa, como para a obtenção de recompensas materiais ou sociais, objetivando atender aos comandos ou pressões de outras pessoas ou para demonstrar competências. Nesse tipo de motivação, o aluno acredita que o envolvimento na tarefa trará os resultados desejados como: elogios; notas; prêmios, ou evitará problemas. Alguns autores, mediante os dados obtidos, alegam que a motivação extrínseca é prejudicial em situações escolares, enquanto outros acreditam que a motivação extrínseca pode ser uma forma interessante de estratégias para o desempenho acadêmico, se utilizada de acordo com o contexto nos quais as recompensas seriam apresentadas, podendo ser usada como caráter informativo sobre o nível de desempenho, não prejudicando a atividade, podendo mesmo até aumentá-lo, pois a recompensa asseguraria ao aluno informações sobre seu desenvolvimento naquele conteúdo, além de apontar para as estratégias de aprendizagem adequadas à situação (GUIMARÃES, 2009).

A motivação no contexto escolar deve ser avaliada como um determinante crítico do nível e da qualidade da aprendizagem e do desempenho. Um aluno motivado se envolve plenamente no processo de aprendizagem, insistindo em tarefas desafiadoras, despendendo esforços, utilizando estratégias apropriadas e procurando desenvolver novas capacidades de compreensão e de domínio, manifesta entusiasmo na execução das tarefas e orgulho por seus desempenhos e resultados. Valorizar a cultura da motivação na escola pode ser de grande valia para o processo educativo como um todo (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004). A questão motivacional, talvez possa esclarecer a razão de alguns estudantes gostarem e aproveitarem a vida escolar, desenvolvendo todo o seu potencial para as diversas aprendizagens, e outros demonstrarem total desinteresse pelas atividades, realizando-as apenas por obrigação, desprezando grande parte da vida escolar (LOURENÇO; PAIVA, 2010).

No final da década de 70 surgiu a Teoria de Metas de Realização, como uma continuidade ampliada da abordagem cognitiva da Teoria de Motivação

para a Realização, de McClelland (1953) e Atkinson (1957), com a finalidade de averiguar as metas ou propósitos que são percebidos pelo indivíduo como motivadoras do seu comportamento. As metas de realização são definidas como um conjunto de pensamentos, crenças, propósitos e emoções que traduzem as expectativas dos alunos em relação a determinadas tarefas escolares. São essas metas que determinam como o indivíduo interpreta e reage aos acontecimentos, o que resulta em diferentes padrões de afeto, cognição e comportamento. Os estudos baseados na Teoria de Metas de Realização, não têm como objetivo rotular o aluno como motivado ou desmotivado, mas sim, demonstrar a importância das diferenças individuais no desenvolvimento de diferentes tipos de motivação do aluno. A influência da autopercepção da capacidade, ou seja, o juízo sobre a própria postura diante da aprendizagem é um dos destaques dessa teoria (ZENORINI; SANTOS; BUENO, 2003).

Na concepção de Elliot; Dweck *apud* Dweck (2005) a Teoria das Metas de Realização foi desenvolvida por meio de um trabalho coletivo de Card Ames, Carol Dweck, Marty Maerhr e John Nicholls. Por volta do final dos anos 70, cada trabalho individualmente realizado agrupou-se em pesquisas sobre motivação para realização. Em 1977, começaram a realizar uma série de seminários sobre motivação no *Institute for Child Behavior and Developed in the Children's Research Center* para discutir a respeito de questões relacionadas à realização e à motivação. As discussões nos seminários tiveram importantes influências, pois pouco depois foram publicadas as ideias fundamentais das metas de realização. Nos anos posteriores, Dweck e Nicholls procederam uma definição um pouco distinta que tem sido a visão geral mais tradicional.

A conceitualização das metas de realização de Dweck surgiu de sua pesquisa sobre o desamparo em contextos de realizações escolares. Uma série de estudos de Dweck e seus colegas demonstraram que crianças de igual capacidade, respondem de formas diferentes ao fracasso nas tarefas de realização. Algumas crianças apresentam padrões de respostas mais adaptativas atribuindo à falta de esforço pode afetar o desempenho, e que bons resultados podem ser mantidos ou até melhorados de acordo com o

empenho nas atividades e buscam novos desafios, ao passo que outras crianças atribuem o mau desempenho à falta de capacidade, falta de expectativa em si mesma e evitam novos desafios. Dweck procurou explicar porque crianças de capacidades iguais emitem respostas divergentes ao fracasso, e concluiu que as metas das crianças são as peças-chave para essa resposta, ou seja, a meta que a pessoa se propõe é o que a estimula a ter comportamento visando conquistas (ELLIOT; DWECK *apud* ELLIOT 2005).

As Metas de realização na opinião de Elliot; Dweck *apud* Elliot (2005), foram projetadas para expressar a razão específica pela qual um indivíduo se compromete em um comportamento de realização. Teorias implícitas sobre capacidade foram identificadas como separáveis das metas de realização e foram estruturadas como preditoras de sua adoção. Uma crença de que capacidade é uma entidade estável foi criada para levar à adoção de uma meta de desempenho, ao passo em que uma crença de que a capacidade seja maleável foi estabelecida para levar à adoção de uma meta de aprendizado.

A conceituação de Nicholls de metas de realização emergiu de sua pesquisa sobre o desenvolvimento das concepções de capacidade em crianças. De acordo com Nicholls, as crianças inicialmente possuem uma concepção indiferenciada de capacidade, na qual elas não diferem capacidade de esforço. Nessa perspectiva, uma alta capacidade é essencialmente equacionada com aprendizado e melhorias através do esforço; quanto mais esforço é feito, maior será o aprendizado e a melhora e assim, a capacidade. Por volta dos 12 anos, as crianças adquirem uma concepção diferenciada de capacidade, na qual distinguem capacidade de esforço, e entendem capacidade como uma capacidade fixa. Uma elevada capacidade ocorre quando um indivíduo supera os outros investindo igual esforço, ou realiza o mesmo que outras pessoas com menos esforço (ELLIOT; DWECK *apud* ELLIOT 2005).

Segundo o autor, Nicholls procurou integrar suas descobertas no desenvolvimento das concepções de capacidade com teorias existentes

sobre a motivação das realizações em adolescentes e adultos, e foi através desse processo que ele articulou sua estrutura de meta de realização. Uma meta de realização foi vista como o propósito do comportamento de realização, e foi presumido que o propósito do comportamento de realização é demonstrar ou desenvolver alta capacidade (ou evitar demonstrar baixa capacidade). O termo *envolvimento em tarefa* foi utilizado para fazer referência à busca de capacidades no sentido geral (ex.: buscar desenvolver habilidades ao dominar ou aprender tarefas), e o termo *ego envolvimento* foi usado para fazer referência à busca de capacidade em um senso mais diferenciado (ex.: buscar demonstrar que um indivíduo tem a capacidade de superar outros indivíduos).

Os dois tipos de metas, ainda na opinião de Elliot; Dweck *apud* Elliot (2005) foram presumidos para levar a diferentes padrões de processos e resultados relevantes à realização. O envolvimento em tarefas foi retratado como um estado intrinsecamente motivado que leva a afeto, cognição e comportamento positivamente relevantes às realizações, ao passo em que o ego envolvimento foi retratado como um estado motivacional e avaliativo que leva a padrões negativos de afeto, cognição e comportamento. Esses postulados de metas foram criados para interagir com a capacidade demonstrada de prever alguns processos e resultados, como por exemplo, escolha de tarefa.

A abordagem de meta de realização é tida como aquela que oferece um retrato mais completo da motivação da realização ao distinguir duas concepções diferentes de capacidade e por fazer diferentes previsões para metas com foco em cada um deles. Nicholls focou na distinção entre capacidade como algo que um indivíduo é capaz de fazer e capacidade como algo a ser desenvolvido. Dessa forma, essa noção de capacidade como algo estável ou mutável foi estruturada como parte da meta em si, ao invés de um antecedente da adoção de determinada meta. Para Nicholls, as concepções de capacidade que estabeleceram metas de realização foram as chaves para compreender a motivação de uma realização. Dois pontos adicionais considerando a teorização de Nicholls sobre metas de realização são importantes de ser destacados: primeiro, ele afirmou explicitamente que

essas visões de metas de realização foram baseadas não apenas em teorização científica, mas também em valores filosóficos, considerando a importância de oportunidades motivacionais iguais para todos os indivíduos (ELLIOT; DWECK *apud* ELLIOT, 2005).

Apesar de haver diferenças nas conceituações de metas de realização proferidas por Dweck e Nicholls, são suas semelhanças o mais importante a ser considerado. Assim, essas duas abordagens para a motivação de realização, claramente influenciaram a maneira na qual a abordagem das metas de realização surgiu. Tanto Dweck como Nicholls delinearão sua estrutura de meta de realização em termos da intenção do comportamento de realização e entenderam competência como um componente importante da estrutura de meta de realização, mas incorporaram outros componentes (ELLIOT; DWECK *apud* ELLIOT 2005).

De acordo com Zenorini; Santos; Matumoto e Buchatsky (2007), o conceito de meta refere-se ao aspecto qualitativo do envolvimento do aluno com situações de aprendizagem, expressando o porquê de uma pessoa envolver-se em uma tarefa. Assim, a meta de realização que a pessoa adota representa o motivo ou a razão pela qual ela irá realizar determinada tarefa.

Para Ames (1992) metas de realização é um conjunto de pensamentos, crenças, propósitos e emoções que traduzem as expectativas dos alunos ao realizarem determinadas tarefas. Isso significa que as metas são representadas por modos diferentes de enfrentar as atividades acadêmicas.

Na última década, tem-se trabalhado com quatro possíveis metas de realização entre os alunos, denominadas mais comumente como *aprender* (ou domínio, ou tarefa), *ego-aproximação* (ou performance aproximação), *ego-evitação e evitação do trabalho* (ou alienação acadêmica), sendo as três primeiras, as mais desenvolvidas em termos de instrumentos de avaliação (CARDOSO; BZUNECK, 2004).

De forma mais específica, a Teoria de Metas de Realização avalia a ligação entre a motivação para aprender e o desempenho nos estudos e/ou trabalho. Dentro do campo educacional, essa teoria busca compreender como os estudantes pensam sobre si mesmos, nas suas tarefas e no seu

desempenho. Tal Teoria é entendida como um conjunto de pensamentos, crenças, propósitos e emoções que traduzem as expectativas dos alunos em relação a determinadas tarefas a serem executadas. A meta aprender está voltada para o desenvolvimento da competência, e relaciona-se ao esforço, à dedicação acadêmica, à autoeficácia, ao interesse em buscar ajuda para sanar dúvidas escolares e ao desafio. Tem-se como elemento comum, que o aluno caracterizado pela meta aprender direciona mais energia às suas atividades, enfrenta os desafios acadêmicos, utiliza a metacognição e atribui o sucesso a si próprio (o que se aproxima muito do conceito de motivação intrínseca, já explicitada nos parágrafos anteriores). Presume-se, portanto, que a adoção da meta aprender pode elevar os resultados positivos com relação à aprendizagem. Já a meta performance está relacionada ao pensamento de fazer *melhor que os outros*, na valorização de ser reconhecido pelos outros, refere-se ao perfil de indivíduos que tentam a todo custo demonstrar suas habilidades e competências e evitar erros para não se frustrar. O aluno caracterizado pela meta performance é apontado como aquele que sente necessidade de se mostrar inteligente, de se destacar entre os demais colegas ou de não parecer incapaz, encara seus erros como falta de capacidade e apresenta sentimentos negativos diante do fracasso (BZUNECK, 1999). A meta performance evitação, relaciona-se com a busca de não parecer incapaz diante das tarefas, com ter medo de correr riscos e buscar ajuda (ZENORINI; SANTOS; MONTEIRO, 2011).

Percebe-se, que existe uma discrepância terminológica nos textos sobre as teorias das metas de realização, o que gera problemas na hora interpretar textos de diferentes autores. No entanto, apesar dessa diversidade de nomenclatura, e mesmo levando-se em conta certas diferenças entre os estudos na definição da natureza e do funcionamento de cada uma delas, reconhece-se notável convergência semântica na sua identificação. Assim, tem-se como elemento comum, que o aluno caracterizado pela meta aprender direciona mais energia às suas atividades, enfrenta os desafios acadêmicos, utiliza a metacognição e atribui o sucesso a si próprio (o que se aproxima muito do conceito de motivação intrínseca). Já o aluno caracterizado pela meta performance é apontado

como aquele que sente necessidade de se mostrar inteligente, de se destacar entre os demais colegas ou de não parecer incapaz (BZUNECK, 1999).

Neste estudo está utilizada a Teoria das Metas de Realização para Aprendizagem divididas em: meta aprender, meta performance-aproximação e meta performance-evitação. Essa teoria além de mais atual enfatiza o que está sendo tratado no presente estudo.

A seguir serão apresentados estudos que relacionam desempenho acadêmico e a motivação. Tais pesquisas, em sua maioria, objetivaram focar os adolescentes e tiveram como autores: Van Calster; Lens e Nuttin (1987); Bandura (1993); Boruchovitch (1994, 2001); Cavenaghi; Bzuneck (2000); Urdan; Pajares apud Zusho; Pintrich (2001); Bzuneck (2001); Roeser; Galloray (2002); Pintrich; Shunk, (2001); Bolkalits (2003); Zenorini; Santos, Bueno (2003); Pajares; Urdan (2001); Greene; Miller; Crowson; Duke e Akey (2004); Pintrich (2004); Cardoso; Buzneck (2004); Sternberg (2005); Veiga; Antunes (2005); Loureira; Sanches (2006); Genari (2006); Marzineck; Neto (2008); Locatelli; Bzuneck e Guimarães (2007) Boruchovitch, (2008); Sobral (2010); Miranda; Almeida (2009) Cavenaghi; Bzuneck (2009); Miranda; Almeida (2009); Feitosa; Matos; Del Prette e Del Prette (2009); Gouveia; Souza; Fonseca; Gouveia e Gomes, Araujo (2002) Zenorini; Santos e Monteiro (2011); Ferreira (2011); Perossinotio; Boruchovitch, Bzuneck (2013).

Na pesquisa brasileira realizada por Gouveia (2008) que estudou a correlação entre a pontuação obtida no Questionário de Metas de Realização, relacionada aos fatores motivacionais, com o desempenho escolar de estudantes de ensino médio, os resultados obtidos foram de que as metas de aprendizagem-aproximação foram características da maioria dos participantes, e suas pontuações foram também positivamente correlacionadas com o desempenho escolar. Entende-se, por meio das pesquisas realizadas, que estudantes relacionados à meta *aprender* (quando o aluno deseja aprender e adquirir conhecimento) e à meta

performance-aproximação (quando o aluno quer mostrar-se capaz), têm demonstrado padrões de aprendizagem mais adaptativos, em contraste com os alunos orientados à meta performance-evitação (quando o aluno tem medo de fracassar), ou seja, alunos com alto grau de desempenho estão mais relacionados à meta aprender, e os com baixo desempenho estão mais orientados à meta performance-evitação.

Uma pesquisa que envolve a relação entre motivação (intrínseca e extrínseca) e desempenho acadêmico foi realizada por Paiva; Boruchovitch (2010) com o objetivo de investigar as orientações motivacionais; as crenças educacionais acerca dos conceitos de esforço, inteligência e sorte; as crenças sobre as condições necessárias para a obtenção do sucesso na escola e as expectativas futuras dos alunos quanto à superação de um desempenho ruim, e as relações dessas variáveis entre si e com o desempenho acadêmico. Participaram da pesquisa 120 alunos do Ensino Fundamental de uma escola pública, que demonstrou o predomínio da orientação intrínseca nos participantes, dentre outras averiguações.

Outro estudo nessa área foi realizado por Martinelli; Genari (2009), tendo como objetivo investigar a existência de possíveis relações entre o desempenho escolar e as orientações motivacionais intrínsecas e extrínsecas de alunos da 3ª e 4ª séries do ensino fundamental, de uma escola pública do interior do Estado de São Paulo, e também verificar se diferentes níveis de desempenho escolar apresentam diferentes padrões motivacionais em função do desempenho no teste do SARESP (2004). As orientações motivacionais e o desempenho escolar se relacionaram em alguns casos, mas nem sempre essa relação foi clara e constante, mas pôde-se observar que quando a motivação extrínseca foi maior, o desempenho escolar foi pior. Não se pode afirmar, portanto, que a motivação extrínseca seja o fator responsável pelo baixo desempenho dos alunos, uma vez que as análises realizadas não permitem estabelecer uma relação de causa e efeito.

Wigfield; Guthrie (1997) realizaram uma pesquisa com 105 alunos de 4ª e 5ª séries do Ensino Fundamental, objetivando verificar a motivação dos alunos

em relação à leitura. Os dados indicaram que a quantidade de leitura destes alunos é mais fortemente influenciada pela motivação intrínseca do que pela motivação extrínseca. Os resultados desta pesquisa também revelaram que as meninas são mais motivadas à leitura, quando comparadas aos meninos, e que as crianças mais velhas mostravam-se menos motivadas em comparação com as mais novas. Já Neves; Boruchovitch (2004) ao investigarem as motivações intrínsecas e extrínsecas de alunos no contexto da progressão continuada com amostra composta de 160 estudantes de 2^a, 4^a, 6^a e 8^a séries do ensino fundamental, obtiveram como resultado, que aqueles alunos que tinham conhecimento da possibilidade de não repetência, devido ao sistema de progressão continuada, apresentaram uma orientação motivacional predominantemente intrínseca.

Com o objetivo de entender o mau desempenho escolar, um estudo foi realizado com professores e alunos de uma escola pública de São Paulo por Maluf; Bardeli (1991). Os participantes foram questionados, por meio de entrevistas individuais, sobre as possíveis razões do mau desempenho dos alunos. Foi feita uma análise do conteúdo das respostas, a partir da qual quinze categorias foram construídas. As professoras atribuíram o mau desempenho dos alunos, sobretudo, a causas familiares e a problemas de saúde física, já os alunos se referiram basicamente à falta de motivação e esforço, e à dificuldade de compreender os conteúdos ministrados em sala de aula.

Neves; Almeida (1996) também realizaram um estudo, com o objetivo de investigar o fracasso escolar na 5^a série, a partir da perspectiva de alunos, professores e pais. Os resultados obtidos foram parecidos ao da pesquisa acima citada. Participaram 123 alunos, 49 professores e 36 pais. Os alunos atribuíram suas experiências de fracasso à falta de motivação, de interesse, de dedicação, de atenção, bem como à falta de cumprimento de suas atividades acadêmicas, falta de esforço, falta de responsabilidade e à ausência de ajuda do professor, enquanto que pais e professores da rede pública consideraram o aluno como o principal responsável por sua repetência e pelo seu baixo desempenho acadêmico.

Diante do exposto, verificou-se a importância da motivação para o desempenho acadêmico. A seguir serão estudadas as influências da inteligência no desempenho escolar.

4 INTELIGÊNCIA E DESEMPENHO ACADÊMICO

A inteligência é um construto de grande relevância social, tendo originado inúmeras investigações nos campos de estudos da Psicologia e da Educação. A inteligência seria facilitadora de um melhor desempenho cognitivo e promotora do desenvolvimento e do bem-estar psicológico global dos indivíduos (FARIA; FONTAINE, 1993).

Assim como as investigações, as definições sobre inteligência também são diversas e algumas serão apresentadas nessa introdução, mas sem a pretensão de julgar uma mais correta, já que inteligência é um construto complexo e continuamente estudado. O termo *inteligência* é comumente usado com o intuito de abranger a combinação de capacidades exigidas para a sobrevivência e progresso de acordo com cada cultura (OLIVEIRA, 1997).

Outro autor bastante influente no campo da inteligência é Feuerstein, que inclusive desenvolveu um método em Israel, posteriormente importado para o Brasil, chamado de Programa de Enriquecimento Intelectual - PEI. Para esse autor, a inteligência pode ser moldada e modificada ao longo da história pessoal, ou seja, é construída e modificável, não permanece a mesma durante todo o desenvolvimento humano, cada indivíduo responde e adapta-se ao ambiente, usando suas habilidades e o que já havia adquirido anteriormente em situações parecidas. O fator diferencial para Feuerstein na qualidade do desenvolvimento cognitivo-intelectual depende das experiências de interação com o meio social. Para ele, inteligência é a capacidade que o indivíduo possui de se adaptar a novas situações, adequando comportamentos e atuando no meio em que vive (ORRU, 2003).

Palma (2012) entende inteligência como um conjunto de conhecimentos ou crenças. A partir disso, a pessoa estabelece um conjunto de estratégias que utiliza para aprimorar sua relação com o meio. Assim, as cognições são pensamentos ou autoafirmações, bem como suas percepções, avaliações, atitudes, lembranças, objetivos, padrões, valores,

expectativas e atribuições. Têm-se então as estratégias mentais que vão sendo construídas e desenvolvidas.

Por sua vez, Claparède considera que a inteligência, como as demais atividades psíquicas, pode ser explicada através da concepção biológica, na medida em que ela corresponde a uma necessidade: a necessidade que desencadeia a inteligência é a necessidade que surge quando o indivíduo está desadaptado em resolver problemas relacionados ao meio. Para o autor, a necessidade é responsável não só pelo impulso inicial, mas também pela orientação e direção da atividade intelectual, propondo o problema que ela terá que resolver. Isto é, a necessidade de readaptação provoca um movimento interno, o movimento do pensamento, a pesquisa. Nesse sentido, Claparède entende inteligência como um instrumento de adaptação, que entra em jogo quando falham os outros instrumentos de adaptação que são o instinto e o hábito, opondo-se ao automatismo (NASSIF; CAMPOS, 2005).

Para Gardner (1983), a inteligência é a capacidade de resolver problemas ou criar possibilidades que são importantes num determinado ambiente cultural ou social. Para tanto, são necessárias várias inteligências funcionando em conjunto para que se possa explicar como os seres humanos assumem diversos papéis.

Outra definição de inteligência é a de *Mainstream Science on Intelligence* (1994), uma declaração pública, emitida por um grupo de pesquisadores acadêmicos, elaborada pela professora de psicologia Gottfredson e assinada por ela junto a outros 51 professores universitários, especializados em áreas de inteligência e afins, incluindo cerca de um terço do conselho editorial da *Revista Intelligence*. Tal declaração define inteligência como uma capacidade geral que envolve: raciocinar, planejar, resolver problemas, pensar de forma abstrata, compreender complexas ideias, aprender rapidamente e com a experiência. Não é uma habilidade estritamente acadêmica ou um talento para sair-se bem em provas, ao contrário, o conceito refere-se a uma capacidade mais ampla e mais profunda de compreensão de mundo (GOTTFREDSON, 1994).

De acordo com o relatório de uma equipe da *Associação Americana de Psicologia*, em 1995, intitulado *Intelligence: Knowns and Unknowns* os indivíduos diferem uns dos outros nas capacidades de entender ideias complexas, de se adaptarem com eficácia ao ambiente, de aprenderem com as experiências, de utilizarem várias formas de raciocínio, de superarem obstáculos mediante o pensamento. O desempenho intelectual de uma pessoa pode variar em ocasiões, ambientes e pode variar em ocasiões e critérios distintos. Os conceitos de inteligência são tentativas de desvendar e organizar esse conjunto complexo de fenômenos (NEISSER; BOODOO; BOUCHARD; BOYKIN; BRODY; CECI; URBINA, 1996).

Podem-se descrever as definições e entender a estrutura da inteligência pela abordagem psicométrica a partir de 1904 quando Spearman defendeu a ideia de que a inteligência é composta por um fator geral e diversos fatores específicos subjacentes. Para Thorndike (1927), a inteligência é a soma de habilidades específicas, como: raciocínio abstrato, raciocínio mecânico e habilidade social. Thurstone (1938) pensa a inteligência como um conjunto de habilidades primárias (sete fatores) tais como: habilidade numérica, fluência verbal, significado verbal, memória associativa, julgamento, habilidade espacial e habilidade perceptual. Já Guilford (1963) desenvolveu uma teoria multifatorial da inteligência entendendo a capacidade humana possuidora de 180 habilidades diferentes. Em 1983, Gardner argumenta que não existe apenas uma inteligência e sim várias. Para Cattell (1963) a inteligência pode ser dividida em inteligência fluida (referente às capacidades não verbais e não influenciadas pela cultura nem pela experiência) inteligência cristalizada (predominantemente verbal e afetada pela educação, cultura e experiência). Neisser (1979) afirma que a inteligência é uma mera invenção cultural. Para Sternberg (1996) e Carrol (1993), a inteligência é multidimensional, ou seja, as habilidades que compõem a inteligência se distribuem em função de uma hierarquia que vai da habilidade geral, encontrada no topo, para as habilidades específicas (BORUCHOVITCH, 2001).

Apesar das diferenças teóricas, concordâncias entre os estudiosos podem

ser observadas quanto ao significado do termo *inteligência*. Portanto, a inteligência pode ser definida, com base no pensamento de vários autores, como a capacidade para aprender a partir da experiência, fazendo uso de processos metacognitivos e de adaptar-se ao ambiente dentro de diferentes contextos sociais e culturais (MUNHOZ, 2004).

Nos estudos da Psicologia, em relação à Inteligência, as três concepções mais utilizadas para compreender a inteligência são as abordagens desenvolvimentista, cognitivista e a psicométrica (ALMEIDA, 1994). O modelo desenvolvimentista é baseado nas teorias de Piaget e Vygotsky, e está relacionado à área de conhecimento da psicologia que estuda o desenvolvimento do ser humano em todos os seus aspectos: físico-motor, intelectual, afetivo-emocional e social, desde antes do nascimento até a sua morte.

A Abordagem Cognitiva tem foco nos processos de aquisição do conhecimento, mais especificamente em como a mente organiza as experiências (SCHULTZ; SCHULTZ, 2009). A teoria cognitiva tem como objeto de estudo principal a natureza e a função dos aspectos cognitivos, ou seja, o processamento de informação que é o ato de atribuir significado a algo.

A teoria do processo da informação ou teoria cognitivista estuda o modo pelo qual o indivíduo adquire, armazena, recupera e utiliza a informação, dedica-se a entender os processos específicos que compõem o comportamento inteligente, tentando responder a pergunta: como pensa um indivíduo? Para os psicólogos dessa área, o estudo da inteligência tem que ultrapassar a questão das diferenças individuais nos escores dos testes psicométricos de inteligência e seguir em direção à descoberta dos processos mentais subjacentes que contribuem para tais diferenças. Stenberg, o maior representante dessa perspectiva, entende a inteligência como um processo dinâmico que se manifesta em todos os aspectos da vida de uma pessoa e critica os testes psicométricos por acreditar que estes mensuram apenas uma parte muito pequena da inteligência. A teoria da

inteligência do autor citado é dividida em três subcategorias: subcategoria componencial (o que estaria acontecendo dentro da mente de uma pessoa quando ela pensa inteligentemente?), subcategoria experiencial (como a experiência afeta a inteligência e vice versa?) e a subcategoria contextual (como as interações da pessoa no mundo afetam sua inteligência e como a inteligência de uma pessoa afeta o mundo em que ela vive?). Entre as principais contribuições dessa perspectiva estão: a concepção da inteligência em termos de processos; a ênfase na estrutura e organização do conhecimento; a possibilidade de se diagnosticar deficiências e prover processos específicos para a resolução de problemas, dentre outros, e a motivação (BORUCHOVITCH, 2001).

A perspectiva psicométrica preocupa-se com a composição e a mensuração da inteligência, visa entender as estruturas mentais responsáveis pelas diferenças individuais nos testes de inteligência e medem a habilidade necessária para a obtenção de sucesso na tarefa proposta pelo teste, naquele momento (BORUCHOVITCH, 2001). Esta abordagem prática que se utiliza de aplicações de testes no estudo dos processos mentais, foi cunhada por James Mckeen Cattell que focava seus estudos nas capacidades humanas e acreditava que a Psicologia não seria capaz de atingir a certeza e exatidão, a menos que se baseasse nos fundamentos da experiência e da medição.

Na primeira metade do século passado, os estudos da abordagem psicométrica estavam focados em descobrir quantas e quais eram as capacidades intelectuais. Spearman acreditava que toda atividade intelectual se resumia em um fator geral (g) e Thurstone diferentemente de Spearman, defendia a existência de um conjunto de habilidades intelectuais básicas ou primárias. Na segunda metade do século passado, Cattell iniciou um modelo integrado de estudos fatoriais da inteligência chamado de Teoria Gf-Gc (inteligência fluida e cristalizada). Tal teoria foi melhor desenvolvida e aprimorada por Horn. Em 1993, Carroll fez um levantamento das pesquisas dos últimos 60 anos na psicometria, uma reanálise, utilizando métodos de análise fatorial mais avançados e com os resultados obtidos lançou um livro

no qual publicou sobre a Teoria dos Três Estados (PRIMI, 2003).

Em 1998, McGrew e Flanagan reuniram a Teoria Gf-Gc de Horn com a Teoria dos Três Estados de Carrol, criando a Teoria Cattell-Horn-Carroll (CHC) das Habilidades Cognitivas. Este modelo consiste numa visão multidimensional da inteligência com dez fatores associadas aos domínios da linguagem, do raciocínio, da memória, da percepção visual, da recepção auditiva, da produção de ideias, da velocidade cognitiva, do conhecimento e do rendimento acadêmico. Apesar dessa teoria psicométrica da inteligência enfatizar as capacidades amplas, reconhece a existência do fator *g* (PRIMI, 2003).

Os dez fatores amplos da Teoria do CHC são: Inteligência Fluida (Gf), ligada às operações mentais de raciocínio associadas à capacidade de resolver problemas que independem de conhecimentos previamente adquiridos; Inteligência Cristalizada (Ge), que é a capacidade de raciocínio adquirida por meio de repertório de conhecimentos adquiridos em experiências de aprendizagem; Conhecimento Quantitativo (Gq), referente ao estoque de conhecimentos declarativos e de procedimentos quantitativos; Leitura e Escrita (Grw), relacionada ao conhecimento adquirido a partir da compreensão de textos e expressão da escrita; Memória de Curto Prazo (Gsm), capacidade associada à manutenção de informações na consciência por um curto espaço de tempo e com poder de recuperá-las logo em seguida; Processamento Visual (Gv), associado aos diferentes aspectos do processamento de imagens geração, transformação, armazenamento e recuperação; Processamento Auditivo (Ga), referente à capacidade de gerar, perceber, armazenar, analisar, manipular e transformar sonoridades; Capacidade e Armazenamento (Glr), capacidade associada à extensão e fluência em que as informações ou conceitos são recuperados pela memória de longo prazo por meio de associação; Velocidade de Pensamento (Gs), referente à capacidade automática e fluente na resolução de tarefas cognitivas, especialmente quando é necessário o uso da atenção e da concentração; Rapidez de Decisão (Gt), diz respeito à tomada de decisão rápida em resposta a estímulos mais simples. Essas capacidades

que são chamadas de fatores amplos organizam-se no segundo nível de uma hierarquia de três níveis, na camada abaixo desse nível, existem em torno de setenta fatores subdividindo os dez fatores mais amplos, ligados às capacidades específicas e o nível mais alto refere-se ao fator g de Spearman, que é a associação de todas as capacidades cognitivas (LOPES, 2011).

Com os objetivos de submeter à teoria CHC a melhorias contínuas, simplificar o modelo, elaborar melhorias e tornar a teoria CHC mais aprimorada, compreensível e útil nas avaliações psicoeducacionais, Joel Schneider e Kevin McGrew propuseram algumas mudanças na teoria original e aumentaram os fatores de dez para dezesseis. Os autores tentaram simplificar e melhorar o modelo CHC para tornar essa teoria mais compreensível a seus utilizadores e mais útil às pessoas que realizam avaliações psicoeducacionais. Nesse artigo, os autores dividiram a teoria em: capacidades gerais independentes de domínio, sistemas de conhecimento adquirido e capacidades sensório-motoras. Dentro das capacidades gerais independentes de domínio se encontram: raciocínio fluido (Gf); memória de curta duração (Gsm); armazenamento e recuperação da memória de longo prazo (Glr); velocidade de processamento (Gs); velocidade de decisão e reação (Gt) e velocidade psicomotora (Gps). Já nos sistemas de conhecimento adquirido, fazem parte: compreensão-conhecimento (Gc); conhecimento de domínio específico (Gkn); leitura e escrita (Grw) e conhecimento quantitativo (Gq). Por último, as capacidades sensoriomotoras se dividem em: processamento visual (Gv); processamento auditivo (Ga); capacidade olfatórias/olfativas (Go); capacidades táteis (Gh); capacidades cinestésicas (Gk); capacidades psicomotoras (Gp).

Os autores subdividiram ainda mais as capacidades; dentro da memória de curto prazo (Gsm), encontram-se as habilidades: alcance (extensão) da memória (MS); capacidade de memória de trabalho (WM) e ainda dentro da capacidade memória encontra-se: recuperação e armazenamento de longo prazo (Glr); eficiência de aprendizado (Glr); memória associativa (MA); memória significativa (MM); memória de lembrança/recordação livre (M6) e fluência de recuperação (Glr).

Existe ainda fluência de ideias (FI); fluência de associação (FA); fluência de expressão (FE); sensibilidade a problemas/fluência de soluções alternativas (SP); originalidade/criatividade (FO); facilidade de nomeação (NA); fluência de palavras (FW); fluência de figuras (FF) e flexibilidade de figuras (FX). A capacidade de velocidade se divide em velocidade de pensamento (Gs), subdividida em: velocidade perceptual (P); taxa de realização de teste (R9); facilidade numérica (N); velocidade de leitura (RS); velocidade de escrita (WS) e velocidade psicomotora (Gps), subdividida em: velocidade de movimento límbico (R3); velocidade de escrita (WS); velocidade de articulação (PT); tempo de movimento (MT).

Dentro da habilidade compreensão-conhecimento (Gc), mais conhecida como inteligência fluida que por sua vez se encontra dentro do chamado pelos autores de sistema de conhecimento adquirido, encontram-se as subdivisões: informação verbal geral (KO); desenvolvimento linguístico (LD); conhecimento léxico (VL); capacidade auditiva (LS); capacidade de comunicação (CM) e sensibilidade gramatical (MY).

Dentro da categoria de conhecimento de domínio específico (Gkn), encontram-se: proficiência em língua estrangeira (KL); conhecimento de sinais (KF); aptidão de leitura labial (LP); realização geográfica (A5); informação de ciências gerais (K1); conhecimento mecânico (MK) e conhecimento de conteúdo comportamental (BC).

A capacidade denominada de leitura e escrita (Grw), é subdividida em: decodificação da leitura (RD); compreensão de leitura (RC); velocidade de leitura (RS); capacidade de soletrar (SG); uso da língua materna (EU); capacidade de escrita (WA) e velocidade de escrita (WS).

O conhecimento quantitativo (Gq), para os autores, subdivide-se em: conhecimento matemático (KM) e realização matemática (A3). A habilidade sensorio que está dentro das capacidades sensoriomotoras subdivide-se em processamento visual (Gv) que por sua vez é subdividido em: visualização

(VZ); rotação acelerada (Relações espaciais; SR); velocidade de finalização (CS); flexibilidade de finalização (CF); memória visual (MV); exploração espacial (SS); integração perceptual em série (PI); estimativa de comprimento (LE); ilusões de percepção (IL); alterações de percepção (PN); imagens/imaginação (IM) e processamento auditivo (Pc), subdividido em: codificação fonética (PC); diferenciação sonora no discurso (US); resistência à distorção do estímulo auditivo (UR); memória para padrões sonoros (UM); manutenção e julgamento de ritmo (U8); discriminação e julgamento musical (U1 U9); passo absoluto (UP); localização sonora (UL).

Dentro das capacidades olfatórias/olfativas (Go) encontra-se a memória olfativa (OM). Existem as capacidades táteis que não foram subdividida pelos autores.

Em relação à capacidade motora, Schneider e McGrew, dividiram-na em capacidades cinestésicas (Gk) e capacidades psicomotoras (Gp), por sua vez subdividida em: força estática (P3); coordenação multilímbica (P6); destreza digital (P2); destreza manual (P1); estabilidade braço-mão (P7); precisão de controle (P8); pontaria (AI); equilíbrio (P4). As Tabelas 1 e 2 a seguir ilustram o que foi dito acima.

A seguir será apresentada a Tabela 1 com a descrição dos dez fatores amplos (gerais) do modelo CHC bem como as habilidades relacionadas conforme McGrew (2009). Posteriormente a Tabela 2 apresenta os seis fatores mais novos.

Tabela 1: Descrição dos dez fatores amplos (gerais) do modelo CHC bem como as habilidades

Fatores CHC	Descrição	Habilidade específica
Gf - Inteligência Fluida	Operações mentais de raciocínio associado à capacidade de resolver problemas que independem de conhecimentos previamente adquiridos.	Relacionamento de ideias (raciocínio geral dedutivo); Indução de conceitos abstratos (raciocínio indutivo); compreensão de implicações (raciocínio Piagetiano ⁵³); extrapolação e reorganização de informações, raciocínio quantitativo; velocidade de raciocínio.
Gc - Inteligência Cristalizada	Capacidade de raciocínio adquirida por meio do repertório de conhecimentos adquiridos em experiências de aprendizagem.	Desenvolvimento da Linguagem, conhecimento lexical, habilidade auditiva, informação verbal geral, informação sobre cultura, habilidade de comunicação, produção oral e fluência, sensibilidade gramatical, proficiência e aptidão em língua estrangeira.
Gq - Conhecimento Quantitativo	Estoque de conhecimentos declarativos e de procedimentos quantitativos.	Utilização de informações quantitativas e manipulação de símbolos numéricos. Conhecimento matemático.
Grw - Leitura e Escrita	Conhecimentos adquiridos a partir da compreensão de textos e expressão da escrita	Decodificação e compreensão da leitura e imagem verbal, habilidade de close, de soletração e de escrita, conhecimentos e utilização de idioma, velocidade de leitura e escrita.
Gsm - Memória a Curto Prazo	Capacidade de manutenção da informação na consciência por curto espaço de tempo e com poder de recuperação.	Memória de dígitos e memória de trabalho.
Gv - Processamento Visual	Associado aos diferentes aspectos do processamento de imagens.	Visualização, relações espaciais, velocidade e flexibilidade de conclusão, memória visual, exploração do espaço, percepção integrada de séries e de alterações, estimação de comprimento, ilusão perceptual, manipulação de imagens.
Ga - Processamento Auditivo	Capacidade de gerar, perceber, armazenar, analisar, manipular e transformar sonoridades.	Codificação fonética e temporal, discriminação geral dos sons da fala, resistência à distorção de estímulos auditivos, discriminação musical e julgamento, manutenção e julgamento de ritmo, escuta e distorção de fatores limiares, discriminação de duração e intensidade do som.
Glr - Armazenamento e recuperação da memória a longo prazo (MLP)	Capacidade associada à extensão e fluência em que informações e conceitos são recuperados pela MLP por associação.	Memórias: associativa, significativa; recordação livre da memória; fluência: ideacional, associativa, verbal, expressiva, figural; facilidade de nomeação; flexibilidade figural; originalidade/criatividade e habilidade de aprendizagem.
Gs - Velocidade de Processamento	Capacidade automática e fluente na resolução de tarefas cognitivas com uso da atenção e concentração.	Rapidez: perceptual, de performance e de raciocínio; habilidade numérica; fluência na leitura e na escrita.
Gt - Rapidez de decisão	Reação e tomada de decisão rápida em resposta a estímulos mais simples.	Tempo de reação, tempo de escolha e reação, velocidade de processamento semântico, velocidade mental de comparação, tempo de inspeção.

Tabela 2: Descrição dos seis novos fatores do modelo CHC e habilidades relacionadas.

	Estrato III	Estrato II	Descrição	Habilidades Específicas – Estrato I
Fator 2		Conhecimentos Específicos (Gkn)	Amplitude, profundidade e domínio do conhecimento adquirido por meio de aprendizagem especializada, não estando atrelado a fatores culturais. Refere-se a expertise.	Conhecimento de segunda língua (K _e), comunicação pelo tato (K _f), habilidade de leitura labial (L _p), conhecimento geográfico (A _c), Informação de ciência geral (K _i), Conhecimento mecânico (M _k), compreensão de comportamento humano não verbal (B _c).
		Velocidade Psicomotora (Gps)	Habilidade de execução de movimentos motores de forma rápida e fluente sem controle cognitivo.	Velocidade de movimento (R _s), velocidade de gravação (W _s), de articulação (P _t), tempo de movimento (M _t).
		Habilidades psicomotoras (Gp)	Capacidade de realizar movimentos motores de dedos, mãos, pernas, etc com precisão, coordenação e força.	Força estática (P ₃), coordenação de vários membros (P ₆), destreza (P ₁), firmeza mão e braço (P ₇), precisão e controle (P ₈), equilíbrio do corpo (P ₄).
		Habilidades Olfativas (Go)	Habilidades que dependem dos receptores sensoriais do sistema olfativo.	Memória olfativa (O _m), Sensibilidade Olfativa (O _s).
		Habilidades táteis (Gh)	Habilidades para percepção e julgamento das sensações por meio do tato.	Sensibilidade tátil (T _s).
		Habilidade Cinestésica (Gk)	Habilidades envolvidas no controle e coordenação de movimentos do corpo, face, gestos e posturas.	Sensibilidade cinestésica (K _s).

Fonte: Extraída e traduzida de McGrew (2009).

O modelo CHC vem contribuindo para analisar os principais instrumentos existentes na compreensão das funções cognitivas, cognitivas, o que realmente os testes com base na psicometria avaliam, mas não abrange todas as formas de manifestação da inteligência, pois existem dimensões ainda desconhecidas e capacidades não bem compreendidas (PRIMI, 2003). Esse modelo com base na psicometria avalia, mas não abrange todas as formas de manifestação da inteligência, pois existem dimensões ainda desconhecidas que favorecem uma melhor análise dos resultados obtidos nos testes de inteligência, auxiliando na compreensão, por exemplo, de como os indivíduos processam a informação e seus estilos preferidos de aprendizagem, permitindo uma ação pedagógica mais preventiva (MUNHOZ, 2004).

O desempenho acadêmico é foco de interesse desde tempos remotos e na maioria das vezes, conectada à inteligência. Na década de 20, devido à especialização dos conceitos, a psicologia foi separada da aprendizagem da educação e conseqüentemente, a avaliação psicológica também foi

separada da avaliação educacional, o que gerou uma lacuna no atendimento das necessidades da escola, pois embora os resultados obtidos pelos instrumentos psicométricos não esclarecessem como o indivíduo processava a informação, nem o que contribuía ou prejudicava sua aprendizagem, esclareciam o nível de seu desempenho até aquele momento. Nas décadas de 60 e 70, os aspectos acadêmicos e cognitivos ainda eram apontados como divergentes, mas ambos eram utilizados nas avaliações, pois estudos mostravam que o conjunto de pontos obtidos nos testes e notas escolares era o melhor preditor de desempenho e sucesso acadêmico (MUNHOZ, 2004).

O sucesso escolar tem um impacto importante na vida futura de estudantes nos âmbitos ocupacional, social e pessoal. Atualmente, estudos exploratórios têm argumentado ser a inteligência o principal preditor do desempenho escolar. Em virtude da alta correlação da inteligência com desempenho escolar, as habilidades cognitivas medidas nos testes de inteligência são importantes para verificar as diferenças individuais. Assim, a medição da inteligência pode verificar os diferentes níveis de desempenho dos estudantes nos testes e sua relação com o desempenho nos conteúdos escolares (BACELAR, 2009).

A concepção de que as escalas e os testes que avaliam a inteligência são os melhores e mais poderosos preditores do desempenho acadêmico, influenciou o modo de encarar o sucesso escolar, e transformou a inteligência num fator fundamental para o contexto educativo. Vários estudos apontam para uma relação entre as habilidades cognitivas e o rendimento escolar nas disciplinas, cujo conteúdo curricular se aproxima do conteúdo dos itens utilizados nas provas de avaliação cognitiva (BARRIGAS; FRAGOSO, 2012).

Vários autores, tais como Carroll (1997), McGrew (2009), Primi; Cols, (2006), ao longo de anos, buscam compreender e conceituar modelos para a inteligência. Este fato gerou diversas definições derivadas da multiplicidade de teorias acerca do tema. O quadro a seguir demonstra a

cronologia dos estudos realizados por autores, com a finalidade de compreender e conceituar modelos para a inteligência.

Quadro 1: Estudos realizados sobre a inteligência.

Galton	1869	Pioneiro no estudo da avaliação da inteligência
Binet/Simon	1905	Escala de Inteligência Binet-Simon
Spearman	1927	Inteligência Geral - Fator g
Thorndike	1936	Inteligência Social (IS)
Thurstone	1938	Teoria das Aptidões Primárias (sete fatores)
Wechsler	1939	Inteligência Verbal e Não Verbal
Cattell	1941	Gf e Gc
Guilford	1967	Inteligência dividida em 150 fatores
Neisser	1967	Surgimento do Cognitivismo - Teoria dos Sistemas.
Horn	1991	Aprimoramento do modelo de Cattell
Carroll	1993	CHC
Gardner	1995	Inteligências Múltiplas
McGrew	2009	Aprimoramento da Teoria CHC

Fonte: Própria autora da dissertação (2015)

Para verificar a possível relação entre a habilidade cognitiva requerida e a área de conhecimento, um estudo foi proposto pelos pesquisadores Primi, Santos e Vendramini (2002), com o objetivo de investigar as correlações entre medidas de inteligência fluida e cristalizada, com desempenho acadêmico em 960 alunos ingressantes dos cursos de Medicina, Odontologia, Engenharia Civil, Matemática, Psicologia, Pedagogia, Letras e Administração, com idades variando de 17 a 50 anos, dos quais 73,5% tinham de 17 a 22 anos e 65,9% eram do sexo feminino. Como parte do processo seletivo, os alunos responderam a provas de conhecimento em dez disciplinas. Essas provas consistiam de 310 questões abrangendo os seguintes conteúdos: Língua Portuguesa, Literatura Brasileira, Biologia, Física, Língua Inglesa, Matemática, Química, História, Geografia, Conhecimentos Gerais. Os alunos deviam responder apenas 210 das 310 questões. Após uma análise fatorial exploratória, as notas nessas provas

foram organizadas em três escores fatoriais: Linguagem Verbal, LV (incluindo as provas de Português, Literatura, Inglês); Conhecimento Natural Matemático, CNM (incluindo as provas de Matemática, Física, Química e Biologia) e Conhecimentos Sociogeográficos, CSG (incluindo as provas de Conhecimentos Gerais, História e Geografia). Também se calculou a pontuação geral que foi denominada Prosel (nota geral no processo seletivo). No primeiro semestre, foram aplicadas três provas enfatizando a capacidade de raciocínio: (1) raciocínio indutivo (RI) avaliando a capacidade de analisar os elementos de um problema para descobrir as regularidades, inferindo as regras gerais; (2) raciocínio lógico dedutivo (RLD) avaliando a capacidade de trabalhar com as regras de um problema, combinando-as para a produção de conclusões lógicas e (3) compreensão em leitura (CL) avaliando a habilidade geral de ler e compreender as ideias presentes no texto. Como medida do desempenho acadêmico, calculou-se para cada aluno, o desempenho médio nas disciplinas cursadas nos dois primeiros semestres de seu curso. Essa variável foi chamada rendimento médio geral (RMG). As provas de raciocínio foram aplicadas como parte de um projeto mais amplo de avaliação de habilidades básicas de universitários, do qual os alunos participaram voluntariamente. Na análise dos dados, focalizou-se o desempenho acadêmico, calculando-se as correlações entre as medidas do processo seletivo e das provas de raciocínio com o desempenho acadêmico. Percebeu-se que nos cursos com alto grau de competitividade, tanto no vestibular quanto em relação ao desempenho acadêmico, os alunos tenderam a apresentar desempenho acima da média e algumas diferenças entre as habilidades nos diversos cursos são notáveis. As correlações encontradas indicam que o desempenho acadêmico está associado a diferentes perfis de habilidades cognitivas.

Outro estudo que analisou a relação entre inteligência e rendimento acadêmico foi realizado por Lemos, Almeda, Guisande e Primi (2008). Esses autores procuraram estudar a relação entre as habilidades cognitivas, avaliadas através de testes psicológicos, e o rendimento escolar de alunos. Teve como amostra 4899 alunos portugueses provindos das regiões: Norte, Centro, Lisboa e Vale do Tejo e Sul, das zonas rurais e urbanas entre o 5º e

o 12º ano de escolaridade.

Foi levado em conta, o ano de escolaridade, o gênero opções escolares/agrupamentos de estudo, nos anos do Ensino Secundário (cursos gerais de índole científico-tecnológica, aqui apelidados *ciências*) e cursos gerais de índole social-humanística e socioeconômica, designadas humanidades.

A avaliação cognitiva foi feita por meio da Bateria de Provas de Raciocínio nas versões: BPR5/6, BPR7/9 e BPR10/12. As provas avaliaram a capacidade de inferir e aplicar relações, recorrendo a tarefas de conteúdo diferenciado (figurativo-abstrato, numérico, verbal, mecânico e espacial). As baterias foram aplicadas coletivamente, em sala de aula, utilizando o tempo cedido pelos professores, e o resultado de cada prova corresponde ao número de itens corretamente respondidos. No caso da Prova RN, era atribuída metade da cotação quando o sujeito indicava corretamente os valores, mas invertia a sua posição na sequência.

Já o rendimento escolar, foi medido por meio das notas dos alunos no final do 1º período letivo. Na ausência de provas aferidas, optou-se pela recolha das classificações acadêmicas atribuídas pelos professores.

Nos resultados, os coeficientes de correlação sugeriram uma maior associação entre as habilidades cognitivas e o rendimento escolar nas disciplinas, cujo conteúdo curricular mais se aproximava dos itens das provas. Observou-se também, uma diminuição nos coeficientes de correlação à medida que se avançava na escolaridade, apontando para uma menor importância das variáveis cognitivas na predição do rendimento acadêmico nos anos escolares mais avançados. Os resultados, portanto, sugeriram uma maior atenção com o avançar da escolaridade, a variáveis não estritamente cognitivas na explicação do rendimento escolar.

Em 2013 foi defendida por Valentine uma tese de doutorado a qual teve como objetivo principal avaliar o impacto de variáveis pessoais

(principalmente inteligência fluida) e de variáveis contextuais (principalmente infraestrutura na escola e nível socioeconômico) sobre o desempenho acadêmico e a aprendizagem. Os resultados apontaram para uma relação moderada entre a Gf (inteligência fluida) e o desempenho acadêmico, bem como entre a Gf e a aprendizagem. A infraestrutura da escola influenciou ambas as relações; o NSEA (nível socioeconômico agregado para a escola) influenciou apenas a relação entre a Gf e o desempenho acadêmico, portanto uma infraestrutura melhor e um NSEA mais alto diminuíram o efeito da Gf sobre o desempenho e a aprendizagem, ou seja, esse resultado indica que a escola pode diminuir o efeito da inteligência fluida sobre o desempenho acadêmico. Em outras palavras, a escola parece exercer um nivelamento dos alunos quanto à língua portuguesa: as escolas com maior NSEA (nível socioeconômico agregado para o nível da escola) e melhor infraestrutura, parecem compensar a dificuldade cognitiva dos alunos, aproximando o desempenho em língua portuguesa dos alunos, com os menores escores de inteligência com o desempenho dos alunos com os maiores escores de inteligência.

Se por um lado, os alunos que mais aprenderam foram aqueles que apresentaram os maiores escores de Gf, por outro lado, a infraestrutura da escola exerceu um papel importante, aproximando a aprendizagem em língua portuguesa e matemática dos alunos com os menores escores de inteligência com a aprendizagem dos alunos com os maiores escores de inteligência (VALENTINI, 2013).

Gomes; Soares (2013) desenvolveram um estudo com o intuito de avaliar as correlações entre inteligência, habilidades sociais e expectativas acadêmicas e seus impactos no desempenho acadêmico de estudantes universitários matriculados nos primeiro e segundo períodos de cursos universitários. A amostra foi composta de 196 estudantes, sendo 156 mulheres e 40 homens com idade entre 17 e 59 anos. Foram utilizados os testes de Raciocínio Abstrato (RA) da Bateria BPR-5; o Inventário de Habilidades Sociais (IHS) e o Questionário de Envolvimento Acadêmico - versão expectativas (QEA). Tal estudo constatou que as expectativas

acadêmicas e as habilidades sociais podem influenciar no desempenho acadêmico do estudante, no entanto, a inteligência fluida não se apresentou como determinante nos resultados de avaliação acadêmica.

Diante do exposto, observa-se que a inteligência é ainda um construto essencial para a obtenção do sucesso acadêmico, mas percebe-se também, nos resultados das pesquisas, que existem influências de outros fatores para o alcance do bom rendimento escolar, dentre eles a motivação, como foi descrito seção anterior e a inteligência emocional que será tema abordado no próximo capítulo.

5 INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E DESEMPENHO ACADÊMICO

Em 1990, surgia na literatura científica o termo *inteligência emocional*, a partir de um artigo de Mayer; Salovey (1997), no qual esses autores também pontuam que os seres humanos se distinguiriam num certo tipo de inteligência social que estaria vinculada ao conhecimento das próprias emoções (capacidade para descrever, expressar ou comunicar os próprios sentimentos); ao controle das emoções (reter as emoções, porém, sem reprimi-las e canalizá-las conforme a situação e o momento mais oportuno); ao reconhecimento das emoções alheias (sensibilidade aos sinais não verbais das outras pessoas), e ao controle das relações sociais (eficácia interpessoal).

Ainda na década de 90, Goleman, professor da Universidade de Harvard escreveu o livro *Emotional Intelligence*, que foi responsável pela popularização do termo *inteligência emocional*, passando a fazer parte do vocabulário de diversos segmentos da sociedade como na educação infantil e no mundo dos negócios. Aparentemente as pessoas começaram a acreditar que com o melhor gerenciamento das próprias emoções, provavelmente tornar-se-iam mais bem sucedidas no mercado de trabalho, e também obteriam melhor qualidade de vida. A IE constituiria num novo construto da psicologia científica, vinda para estudar as diferenças individuais, seria um tipo de inteligência diferente da personalidade (MAYER; SALOVEY, 1997).

A inteligência emocional é definida por Salovey; Mayer (1989,1993), como um tipo de inteligência social que envolve a habilidade de monitorar e perceber as próprias emoções e as emoções nos outros, bem como de instrumentalizar as informações surgidas dessas emoções para orientar a ação e o pensamento, resolver problemas e regular o próprio comportamento. Pessoas com escores altos nos testes de QI, algumas vezes, podem ser incompetentes na forma que gerenciam as próprias vidas. Para os autores, indivíduos emocionalmente inteligentes são mais conscientes de seus sentimentos e dos sentimentos de outras pessoas, são mais capazes de, a partir da percepção de suas próprias emoções,

utilizarem estratégias para regulá-las, de motivarem-se, de persistirem diante das frustrações, de controlarem impulsos, de regularem o próprio estado de espírito, de impedirem que a aflição e o nervosismo atrapalhem a capacidade de pensar.

Segundo Roberts; Mendoza e Nascimento (2002), ainda é prematuro considerar a IE como um novo construto científico, pois embora as perspectivas sejam interessantes, as evidências sobre a natureza e estrutura da IE, veiculadas na literatura especializada, ainda não são suficientemente sólidas, pois existem problemas conceituais e dificuldades de mensuração. A IE reflete, sobretudo, o estudo das interações entre emoção e inteligência, o que nos permite inferir a complexidade do campo conceitual, bem como as dificuldades metodológicas daí. Embora sejam notáveis a ampliação do campo e os progressos no desenvolvimento da teoria da IE, bem como dos testes que se propõem medi-la, ainda há problemas a serem sanados e melhor investigados (como os referentes à validade de construto e aos tipos de escalas de IE existentes). Ainda hoje, a IE não é consenso na ciência (WOYCIEKOSKI; HUTZ, 2009).

Do ponto de vista teórico empírico, o termo *inteligência emocional* foi utilizado pela primeira vez, por Mayer, DiPaolo e Salovey (1990), em um periódico científico internacional de Psicologia, num trabalho que teve como objetivo estudar empiricamente a habilidade de percepção de conteúdos afetivos. Para justificar a necessidade de se conceber a existência de uma habilidade distinta que seria a inteligência emocional, os autores fizeram uma análise de pesquisas científicas e posicionaram a inteligência emocional como um subconjunto da inteligência social e das inteligências múltiplas de Gardner. Esse modelo apresentado envolvia as habilidades de: avaliação e expressão de emoções em si mesmo e no outro de maneira verbal e não verbal; regulação de emoções em si mesmo e no outro por meio da empatia e da habilidade de fazer uso das emoções por meio de um planejamento flexível do pensamento criativo, redirecionamento da atenção e da motivação.

Ao longo da década de 90, o conceito passou por revisões, sendo que a definição atual, diz que a inteligência emocional refere-se à capacidade de perceber, avaliar e de expressar emoções; capacidade de perceber e gerar sentimentos quando eles facilitam o pensamento; capacidade de compreender a emoção e o conhecimento emocional e capacidade de controlar as emoções, promovendo o crescimento emocional e intelectual (MAYER; SALOVEY, 2002).

Como já citado, o termo *inteligência emocional* ficou conhecido pelo grande público quando Goleman (1995) publicou o livro, que viria a ser um *bestseller* mundial, intitulado *Inteligência Emocional*. Goleman, apoiando-se em pesquisas sobre o cérebro, as emoções e a conduta, aborda com linguagem acessível as concepções em torno da inteligência de tipo emocional, acrescentando, às habilidades cognitivas, vários atributos da personalidade, incluindo características como a capacidade de motivar a si mesmo; de perseverar apesar das frustrações; controlar os impulsos; adiar as gratificações; regular os próprios estados de ânimo; evitar a interferência da angústia nas faculdades racionais; sentir empatia; confiar nos demais etc. Na visão de Neta; Garcia e Gargallo (2008), apesar do apanhado de concepções teóricas bem comentadas ao longo do livro, Goleman não oferece uma definição clara de inteligência emocional.

Vários autores corroboram com a visão de que os estudos de Goleman não podem ser descritos como científicos, entre eles, encontra-se Primi, o qual argumenta que a concepção divulgada por Goleman é diferente da concepção original de inteligência emocional de Mayer; Salovey (1990), por incluir aspectos muito mais amplos do que foi originalmente proposto pelos autores, além de que, algumas afirmações não são verdadeiras, como a que afirma que a inteligência emocional é mais importante que a inteligência tradicional medida pelos testes. Primi também argumenta que não há evidência documentada apoiando a afirmação de Goleman, e que o modelo deste autor não traz nada de novo apesar de ser vendido como algo revolucionário. Para Primi, a visão da inteligência emocional depende da

própria definição de inteligência, da emoção e da interação entre esses dois construtos. De acordo com uma visão mais ampla, inteligência emocional é a capacidade de adaptar-se ao meio, é a maior ou menor capacidade que as pessoas possuem para lidar com as informações emocionais no processo adaptativo. É a capacidade de identificar e perceber emoções, de usá-las como facilitadoras do pensamento, de regular as emoções em si e nos outros. Está associada ao uso que fazemos dos processos emocionais em nosso benefício, na adaptação aos desafios cotidianos (PRIMI, 2003).

Segundo Weisinger (1997), a inteligência emocional refere-se à capacidade de perceber, avaliar e expressar corretamente uma emoção; a capacidade de gerar ou ter acesso a sentimentos quando estes puderem facilitar sua compreensão de si mesmo ou de outrem; a capacidade de compreender as emoções e o conhecimento derivado delas e a capacidade de controlar as próprias emoções para promover o crescimento emocional e intelectual. Para o autor, a percepção da maneira mais eficiente de expressar e conduzir tais emoções, no instante em que ocorrem, é essencial para que as abordagens interpessoais sejam eficientes e produtivas.

No presente trabalho, será adotada a concepção de IE de Mayer e Salovey (1997), os quais, a partir de uma revisão do construto, explicaram o processamento de informações emocionais através de um modelo de quatro níveis: (a) percepção acurada das emoções; (b) uso da emoção para facilitar pensamento, resolução de problemas e criatividade; (c) compreensão de emoções; (d) controle de emoções para crescimento pessoal (WOYCIEKOSKI; HUTZ, 2009).

Mais precisamente, a Percepção Emocional segundo Mayer; Salovey (1997) consiste na mais básica das habilidades da IE, a qual reflete a aptidão para reconhecer distintas emoções em si e nos outros de maneira apurada, além da capacidade de expressá-las nas situações sociais. A percepção emocional está associada à competência para lidar com diferentes situações e pessoas, na medida em que o componente emocional pode agir como um importante recurso de informação. Refere-se também na capacidade de avaliar a autenticidade de uma expressão emocional.

A Emoção como Facilitadora do Pensamento, refere-se à capacidade de o pensamento gerar emoções, bem como a possibilidade destas emoções influenciarem o processo cognitivo, ou seja, capacidade de usar as emoções para facilitar o pensamento, supõe-se que pessoas hábeis em integrar suas emoções com a cognição, tendem a utilizar emoções positivas para desenvolver a criatividade e processar as informações de forma integrada, e também necessitam de menor esforço cognitivo no processamento de informação e na resolução de problemas de ordem emocional. Diz respeito também à utilização da emoção como um sistema de alerta que dirige a atenção e o pensamento para as informações principais.

A capacidade de Compreensão Emocional está relacionada à capacidade de identificar emoções e codificá-las; entender os significados das mesmas, entender como elas se constituem e se correlacionam. É a habilidade de conhecer as causas e as consequências das emoções, refere-se também à capacidade de identificar as diferenças e nuances entre as emoções e ao entendimento de emoções complexas que são compostas de emoções básicas. A CE indica o quanto uma pessoa é capaz de entender significados e situações emocionais e está associada a sentimentos de previsão e controle. O Gerenciamento Emocional reflete sobre a capacidade de regular as emoções em si e nos outros, isto é, de gerar emoções positivas e reduzir as negativas, além de conseguir obter o autocontrole e regular as emoções nos outros, facilitando o controle situacional. Sobretudo, o controle emocional pode promover bem-estar, crescimento emocional e intelectual, além de regular humores em nós mesmos e nos outros (MAYER; SALOVEY, 1997).

Como já foi dito, ainda há muito que se pesquisar sobre IE e também sobre sua relação com desempenho acadêmico, que é um dos objetivos deste estudo. A seguir, serão citadas pesquisas que já foram desenvolvidas sobre esse tema, para que se possa compreender um pouco mais essa relação.

Uma investigação portuguesa realizada por Souza em 2010, examinou o

papel da inteligência emocional (IE) no desempenho acadêmico numa amostra de 111 estudantes do ensino universitário português. A seleção dos participantes seguiu dois critérios, ser voluntário e aluno de um dos seguintes cursos de Licenciatura do Instituto Superior de Línguas e Administração de Leiria: Engenharia de Segurança do Trabalho, Gestão de Empresas, Gestão de Recursos Humanos, Psicologia e Turismo. A amostra foi de conveniência e contou com 78 pessoas do sexo feminino e 33 do sexo masculino com idade média de 33,8 anos. Para medição da IE foram avaliadas as seguintes dimensões: autoencorajamento (uso das emoções); compreensão das emoções próprias; autocontrole perante as críticas; compreensão das emoções dos outros; empatia e contágio emocional e autocontrole emocional (regulação das emoções). O desempenho acadêmico foi calculado a partir das médias das classificações obtidas pelos estudantes no final do primeiro semestre do ano letivo 2009/2010. Os resultados evidenciaram que os alunos com melhores desempenhos acadêmicos, também apresentaram níveis superiores de inteligência emocional, embora não tenham sido encontradas associações significativas entre a IE e o desempenho acadêmico, sugerindo a necessidade de mais estudos com vista ao aprofundamento desta jovem e controversa área de pesquisa.

Silva; Duarte (2012) realizaram uma pesquisa qualitativa, com o intuito de compreender os fatores que podem influenciar o desempenho e o sucesso dos estudantes que frequentavam o curso de Licenciatura em Enfermagem da Escola Superior de Saúde de Viseu (ESSV), do primeiro ao sétimo semestre. Os autores realizaram tal pesquisa em setembro de 2011, com uma amostra de 287 estudantes escolhidos por conveniência, sendo 41 deles do sexo masculino e 246 do sexo feminino, com idades entre 18 e 39 anos. Verificou-se que existem correlações positivas e significativas entre a média de ensino clínico e a empatia e contágio, empatia e contágio emocional, compreensão das causas das emoções primárias, o autoencorajamento e a compreensão das emoções nos outros. Verificou-se também que uma pessoa com alta pontuação em autoencorajamento, tem maior facilidade em orientar-se por objetivos, e possui mais iniciativa. Os

resultados mostraram que estar atento às próprias emoções e autocontrole emocional, não são suficientes para garantir o sucesso escolar, mas a motivação positiva, ou seja, sentimentos de entusiasmo, zelo, confiança e persistência, são essenciais para se alcançar objetivos. Resumidamente, como resultado da pesquisa, os autores obtiveram que os fatores: gênero, estado civil, tempo de deslocação até a escola e possuir bolsa de estudo, não influenciam o sucesso escolar, enquanto que a idade, o semestre que os alunos frequentam e os fatores da escala da inteligência emocional têm influência sobre os resultados escolares.

A possível relação entre as questões emocionais e de aprendizagem foi pesquisada também pelos autores Machado; Veríssimo; Torres; Peceguina; Santos e Rolão (2008) com o intuito de analisar as relações entre os fatores psicológicos, o conhecimento das emoções, as competências sociais e as competências acadêmicas, e os fatores proximais, mais especificamente, a aceitação entre pares. Participaram deste estudo 40 crianças que frequentavam a creche pelo período de três a dez horas por dia, com idades compreendidas entre os cinco e sete, sendo 22 delas do gênero masculino e 18 do gênero feminino, de duas instituições da rede particular de ensino. As famílias das crianças que participaram, possuíam nível socioeconômico médio/alto e os pais trabalhavam o dia todo.

Nessa pesquisa, duas hipóteses foram testadas, a primeira, alega que o conhecimento das emoções é um fator de mediação na associação entre as competências acadêmicas e a aceitação entre pares, e a segunda, que o conhecimento das emoções é um fator de mediação na associação entre as competências sociais e aceitação entre pares. O conhecimento das emoções foi avaliado individualmente, utilizando a adaptação portuguesa do Teste de Conhecimento de Emoções de Denham *et al.* (1990), realizada por (MACHADO; VERÍSSIMO; MONTEIRO; PECEGUINA; TORRES; SANTOS (2008). O instrumento utiliza fantoches, que por meio da face, representam quatro emoções: alegria, tristeza, raiva e medo. As tarefas apresentadas às crianças compreendiam reconhecer verbalmente as emoções, identificar de forma não verbal a expressão emocional apresentada, e conhecer as

emoções desencadeadas em determinadas situações apresentadas, por meio de histórias protagonizadas pelos fantoches. As situações foram divididas em típicas (alegria, tristeza, raiva e medo) e atípicas (positivas versus negativas e negativas versus negativas). Foi também utilizada a subescala ACA (competências acadêmicas compostas por: bom conhecimento em números e bom conhecimento em letras e palavras) da Escala de Competência Interpessoal, Cairns; Leung; Gest; Cairns (1995); Santos; Veríssimo (2000), e a versão reduzida da Escala de Avaliação do Comportamento e Competência Social (Lafreniere; Dumas (1996); Santos; Veríssimo (2008) sendo aplicada apenas a dimensão de competência social. Três medidas sociométricas foram utilizadas na pesquisa: Nomeação, Classificação de Escala e Comparações de Pares.

Os dados foram recolhidos por dois observadores; cada criança foi entrevistada individualmente; a Escala de Competência Interpessoal (SCBE), LaFreniere; Dumas, (1996), e a de Avaliação do Comportamento e Competência Social (ICS-T), Cairns; Leung; Gest e Cairns (1995), foram preenchidas separadamente pelos pais e entregues às professoras das crianças. Para analisar as diferenças em termos de dificuldade nos diversos tipos de tarefas/emoções, procedeu-se o estudo da normalidade de todas as variáveis, por meio do teste de normalidade de Shapiro-Wilk. Os resultados desse estudo indicam que o total do conhecimento das emoções, correlaciona-se positivamente com as competências acadêmicas, e que tais competências correlacionam-se positivamente com as competências sociais e com a aceitação entre pares.

As pesquisas apresentadas sugerem uma relação positiva entre IE e desempenho acadêmico, no entanto, observa-se que ainda são escassas as pesquisas sobre o tema, necessitando-se de mais investigações e com diferentes populações. Também é importante que se verifique o quanto a IE prediz o desempenho acadêmico, além de outras variáveis: inteligência e motivação.

6 MÉTODO

6.1 Delineamento do estudo

A presente pesquisa usou o método Quanti-Qualitativa que associa a análise estatística à investigação dos significados das relações humanas, privilegiando a melhor compreensão do tema a ser estudado, facilitando assim a interpretação dos dados obtidos. Primeiramente, procede-se a solicitação de informações a um grupo significativo de pessoas acerca do que se quer investigar e em seguida, mediante análise quantitativa dos dados obtidos, interpreta-se esses resultados de maneira qualitativa.

6.2 Participantes

Participaram do estudo 70 estudantes (amostra por conveniência), de ambos os sexos, do ensino integrado (conforme a Lei n 11.892 de 29 de dezembro de 2008, em anexo), dos cursos de Informática, Agrimensura, Agropecuária e Alimentos de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, mediante autorização do Diretor-Geral do Instituto em questão. A média de idade dos participantes foi de 15, 39 e desvio padrão de 1,10.

6.3 Critério de inclusão e exclusão

O primeiro critério de inclusão considerado foi ser aluno regularmente matriculado nos primeiros anos de Ensino Integrado (médio e técnico) dos cursos de Agropecuária, Alimentos e Agrimensura e no terceiro ano do curso de Informática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia onde foi realizada a pesquisa. Além disso, foi obrigatório a todos os participantes, assinar ou ter assinado por seus responsáveis, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE. O critério de exclusão compreendeu aqueles discentes que não apresentarem o TCLE devidamente assinado.

6.4 Materiais

6.4.1 Escala de avaliação da motivação para a aprendizagem

A Escala de Avaliação da Motivação para a Aprendizagem (EMAPRE) é composta por 28 itens, 12 referentes à meta aprender, 9 à performance-aproximação e 7 à performance-evitação. A performance-aproximação caracteriza-se pela busca de parecer inteligente, mostrar-se capaz e até mesmo querer ser o melhor em comparação com seus pares, e a performance-evitação caracteriza-se pelo medo do fracasso, sendo que o sujeito demonstra uma preocupação em não parecer incapaz diante dos outros. Os itens referem-se à motivação e às atitudes em relação à aprendizagem, e são dispostos em uma escala Likert envolvendo três opções de resposta: discordo (1 ponto), não sei (2 pontos) e concordo (3 pontos). A pontuação mínima é de 50 e a máxima de 150 pontos e não há tempo limite para aplicação.

6.4.2 Prova de raciocínio abstrato

A Prova de Raciocínio Abstrato-RA é um dos cinco subtestes da Bateria de Provas de Raciocínio-BPR5 (PRIMI; ALMEIDA, 2000). A BPR-5 mensura, por meio de subtestes, as capacidades cognitivas de raciocínio abstrato, verbal, numérico, espacial e mecânico. Na presente pesquisa, utilizou-se somente o subteste para avaliar o raciocínio abstrato-RA.

A BPR-5 foi padronizada para a população brasileira, sendo a Forma A para pessoas com escolaridade de 6^a à 8^a séries do Ensino Fundamental e Forma B para pessoas com ensino médio e superior. Pode ser aplicado em grupos ou individualmente. O tempo de aplicação é de aproximadamente 1h40min. Essa bateria de testes auxilia na avaliação das aptidões e raciocínio geral, tais como: orientação profissional, avaliação das dificuldades de aprendizagem e seleção de pessoal. Este instrumento, desde 1998, possui diversos estudos de validade, e no próprio manual podem ser encontradas pesquisas aferindo sua qualidade.

Em específico, o subteste RA mensura o raciocínio indutivo, e por isso requer conhecimentos de procedimentos gerais de raciocínio, como a codificação de informações, ou seja, recuperação de atributos relevantes da memória de longo prazo para a solução de problemas. É uma prova composta por 25 itens de conteúdo abstrato, envolvendo analogia com figuras geométricas. É necessário que se descubra a relação existente entre os dois primeiros termos e aplicá-la ao terceiro, para se identificar o quarto termo entre as cinco alternativas de resposta. O tempo limite é de 12 minutos e a pontuação varia de 0 a 25.

6.4.3 Teste de percepção de emoções primárias

O Teste de Percepção de Emoções Primárias (PEP) é fundamentado em duas propostas teóricas. A primeira é a Teoria da Inteligência Emocional de Mayer; Salovey (1997) com o foco na Percepção Emocional, que é uma das quatro áreas propostas nesta teoria. A segunda se refere à Teoria Psicoevolucionista das Emoções, de Plutchik (2002) abordando as oito emoções básicas inatas ao ser humano que são: alegria, aceitação, medo, surpresa, tristeza, aversão, raiva e expectativa. No caso do PEP, as emoções: aceitação, aversão e expectativa, foram renominadas de amor, nojo e curiosidade respectivamente.

O PEP é destinado a avaliar a capacidade do indivíduo em reconhecer expressões emocionais, tanto autênticas quanto falseadas no rosto das pessoas e também de perceber a transição de um estado emocional para outro. Supondo que a percepção das emoções em si mesmo e no outro pode ajudar no processo de adaptação ao meio, favorecendo a convivência social e auxiliando nas tomadas de decisões. Esse teste fornece subsídios para avaliar por meio das percepções emocionais, referentes às oito emoções básicas, o grau de Inteligência Emocional da pessoa, partindo do pressuposto de que quanto maior a facilidade de perceber as emoções, maior a Inteligência Emocional do sujeito e vice-versa.

Trata-se de um instrumento informatizado com 32 itens que contém as seguintes características: uma área central para o vídeo, e na parte inferior, alternativas com nomes de emoções, além de uma opção para assinalar se aquela expressão é autêntica ou falseada. O software registra num banco de dados as respostas dadas pelo participante. O participante pode alterar sua resposta, e assistir novamente ao vídeo da expressão quantas vezes desejar. Estas situações também são registradas no banco de dados. Passa-se ao próximo item do teste clicando-se no botão específico para isso.

O teste é realizado sem tempo determinado e a avaliação se dá a partir das médias entre os indivíduos que fazem o PEP, no qual o sujeito é enquadrado em alguma das categorias a seguir: muito superior, superior, inferior e muito inferior, obtendo um resultado geral e um resultado para cada categoria de emoções subdivididas em três da seguinte maneira: percepção positiva (alegria e amor); percepção negativa (tristeza, nojo e raiva) e percepção apreciativa (medo, surpresa e curiosidade). No PEP, as pontuações são calculadas de acordo com a presença de emoções em cada item, ou seja, se um dos itens contém expressões de alegria, surpresa e curiosidade, o participante recebe 1 ponto para cada uma destas emoções que assinala. A pontuação máxima é de 57 pontos, sendo que há questões com uma, duas ou três emoções presentes. Ao final, a pontuação é dividida pelo número de itens que o participante respondeu, criando uma nota média.

Observa-se que na presente pesquisa, não foram analisadas as capacidades dos participantes em relação à diferenciação das emoções falseadas das autênticas, nem a divisão das percepções em positivas, negativas ou apreciativas.

Os instrumentos não serão colocados aqui por se tratarem de uso exclusivo do psicólogo, segundo o Artigo 18 do Código de Ética do Psicólogo.

Ressalta-se também, que todos os instrumentos citados possuem estudos que evidenciam validade e precisão.

6.4.4 Desempenho acadêmico

Ao final do primeiro semestre letivo de 2014, foram coletadas as notas dos alunos por meio de um sistema computacional do Câmpus onde foi realizada a pesquisa, chamado Sistema Acadêmico, no qual ficam registradas todas as informações acadêmicas dos estudantes. Utilizou-se a somatória de todas as notas do primeiro semestre de 2014 (inclusive a nota da recuperação semestral do Ensino Integrado, ou seja tanto do ensino médio quanto do técnico), dividida pela quantidade de disciplinas de cada curso (Agrimensura: 17 disciplinas; Alimentos: 17 disciplinas; Informática, terceiro ano 15 disciplinas e primeiros anos 21 disciplinas e Agropecuária: 19 disciplinas). De acordo com a Resolução nº 028/2013 de 17 de setembro, capítulo VI, da verificação escolar e da aprovação avaliação do Câmpus (anexo), cada bimestre tem como pontuação máxima 10 (dez) pontos e média de 6 (seis) pontos.

6.5 Procedimento

Inicialmente foi solicitada ao Diretor-Geral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, uma autorização por escrito afirmando que será possível desenvolver a pesquisa naquele Câmpus. Posteriormente o projeto foi submetido ao Comitê de Ética de Pesquisas - CEP da Fundação de Ensino Superior do Vale do Sapucaí - Universidade do Vale do Sapucaí. A partir da autorização para se realizar a coleta de dados, foram agendadas datas para a pesquisadora ir às salas de aula, explicar o funcionamento da pesquisa e solicitar a participação dos alunos. A aplicação dos testes aconteceu em varias etapas, a saber: os testes EMAPRE e o subteste RA do BPR 5 foram aplicados, coletivamente, de uma só vez em cada turma, com exceção de uma classe, em que se aplicou um teste por dia. Já o teste PEP foi realizado por aluno, via internet e o resultado foi enviado à orientadora, via e-mail.

6.6 Plano de análise dos dados

Quantitativamente, a análise dos dados foi realizada utilizando o *Statistical Package for the Social Sciences* - pacote estatístico para as Ciências Sociais – SPSS (2001), versão 18.0. A análise estatística foi descritiva e inferencial. Inicialmente os dados foram analisados pela estatística descritiva, obtendo frequências, porcentagem, média, desvio padrão, pontuação mínima e máxima, referentes aos dados dos participantes (idade, sexo) e das suas pontuações nos testes e desempenho acadêmico (referente às notas obtidas pelos participantes da pesquisa ao final do primeiro semestre letivo de 2014). Depois foram feitas as estatísticas inferenciais de diferença de média, correlação e regressão. A diferença de média foi obtida com a finalidade de comparar os resultados dos testes de motivação, inteligência e inteligência emocional, a fim de verificar se os resultados são significativamente diferentes entre participantes com bom e mau desempenho acadêmico. A correlação foi utilizada para verificar a relação entre os testes e o desempenho acadêmico. Por fim, a regressão que permitiu detectar qual variável, inteligência, inteligência emocional ou motivação, prediz melhor o desempenho acadêmico. Os dados obtidos quantitativamente também foram analisados de forma qualitativa, pois os resultados foram interpretados e discutidos perante a fundamentação teórica existente sobre o tema da pesquisa.

7 RESULTADOS

Partindo do objetivo de verificar a relação entre motivação, inteligência e inteligência emocional, com o desempenho acadêmico e buscando identificar qual dessas variáveis prediz melhor o desempenho estudantil, a seguir serão apresentados os resultados estatísticos da aplicação dos três instrumentos. Os resultados dos alunos na subescala da BPR-5, Raciocínio Abstrato (RA), na Escala de Avaliação da Motivação para a Aprendizagem (EMAPRE), e no Teste de Percepção de Emoções Primárias (PEP) são apresentados a seguir. Inicialmente, na Tabela 3 são apresentadas: média, desvio padrão, pontuações dos participantes nos testes avaliados e desempenho acadêmico (notas).

Tabela 3: Média, desvio padrão, pontuação mínima e máxima de notas, RA, EMAPRE e PEP.

	NOTAS	RA	EMAPRE	PEP
N 70				
Média	7,96	16,70	52,99	0,93
D.P.	0,72	3,31	7,34	0,51
Mínimo	5,91	6	36	-0,58
Máximo	9,05	22	67	1,99

Fonte: A autora da dissertação (2015)

A Tabela 3 mostra que no total de 70 participantes, têm-se as notas com valor máximo de 10 pontos, a média foi de 7,96 pontos, sendo que a maior nota foi de 9,05 e a menor, de 5,91, com desvio padrão de 0,72. No que se refere ao resultado dos testes, a tabela demonstra que a pontuação média do RA foi de 16,70, sendo que a maior pontuação foi de 22 e a menor 6 e o desvio padrão de 3,31. Em relação ao EMAPRE, os dados revelam que a média foi de 52,99, com mínimo de 36 e máximo de 67. Quanto ao PEP, observa-se que a média da percepção emocional é de 0,93, com mínimo de -0,58 e máximo de 1,99, tendo como desvio padrão 0,51.

É importante salientar que em relação ao gênero, dos 70 participantes, 50% pertenciam ao gênero feminino e 50% ao masculino. Nota-se que quanto maior a idade dos participantes, maior sua nota nos três testes utilizados nesta pesquisa.

Para verificar o grau de correlação existente entre as notas, referentes ao desempenho acadêmico, o teste de RA, PEP e EMAPRE, utilizou-se a correlação de Pearson.

Tabela 4: Média, desvio padrão, pontuação mínima e máxima de notas, RA, EMAPRE e PEP.

		Desempenho Acadêmico
RA	<i>r</i>	0,049
	<i>p</i>	0,68
PEP	<i>r</i>	0,169
	<i>p</i>	0,16
EMAPRE	<i>r</i>	0,31**
	<i>p</i>	0,01

**Correlação é significativa ao nível

de 0,01 (2-tailed)

Ao se correlacionar nota com o teste RA obteve-se a correlação de 0,049, ou seja, positiva e moderada. A correlação existente entre nota e PEP foi de 0,169, o que demonstra correlação positiva muito baixa, portanto sem correlação significativa. Quanto à correlação entre nota e EMAPRE, os resultados demonstraram uma correlação positiva baixa.

Tabela 5: Correlação de notas com as Metas do EMAPRE.

		Aprender	Aproximação	Evitação
Notas	<i>r</i>	,367**	,222	-,204
	<i>P</i>	,002	,064	,090

** Correlação é significativa ao nível 0.01 level (2-tailed)

Observa-se que somente foi significativa a correlação das notas com a meta aprender.

Com a finalidade de detectar qual variável, inteligência, inteligência emocional ou motivação, prediz melhor o desempenho acadêmico, realizou-se uma análise de regressão mediante o método por passo (*stepwise*¹). Estabeleceram-se as notas como variável dependente, e a motivação total como variável independente ou explicativa. A motivação total foi a única variável independente que alcançou significância estatística para explicar as notas ($p < 0,001$), conforme visualizado na Tabela 6 a seguir.

Tabela 6: Coeficientes

Modelo	Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados		t	p
	B	Error típico	Beta			
	1	(Constante)	6,309	0,631		
	Motivação	0,031	0,012	0,306	2,652	0,010
	Total					

a. Variável dependente: Notas

A Tabela 6 mostra que o valor constante das notas é 6,309 quando a variável independente motivação total é igual a zero. O aumento de uma unidade da variável independente equivale dizer que representa 0,031 na escala de notas.

¹ *stepwise* é um método que se preocupa em aumentar a eficiência média com um número limitado de variáveis.

A Tabela 7 traz a variância das notas que podem ser explicadas pela variação da motivação total.

Tabela 7: Resumo do Modelo

Modelo	R	R quadrado	R quadrado corrigido
1	0,306 ^a	0,094	0,080

Variável preditiva: (Constante), Motivação Total

Observa-se que a Tabela 7 indica que o coeficiente de determinação corrigido (R quadrado corrigido) é 0,080, quando a variável preditiva é a motivação total. Isso quer dizer que 8% das mudanças observadas nas notas dos estudantes, deve-se às alterações na motivação total dos mesmos e não ao acaso.

As análises indicaram que não foi possível desenvolver modelos de regressão com as variáveis RA e PEP. Para tanto, essas variáveis são excluídas na análise de regressão. A única variável que persistiu foi a motivação total.

Para maior exploração dos dados, separaram-se os alunos em função das notas, ou seja, do desempenho acadêmico, e realizou-se a análise por quartil. A Tabela 8 mostra os resultados.

Tabela 8: Alunos em função do desempenho acadêmico

N	Válidos	70
	Perdidos	0
Média		7,97
Desv. Padrão		0,721
Mínimo		6
Máximo		9
Percentis	25	7,55
	50	8,02

75	8,53
----	------

Ao observar as notas mínima e máxima dos alunos, que foram de 6 a 9, percebeu-se que houve pouca variabilidade e que não houve notas baixas. A separação pelo percentual indicou que 50% dos alunos com desempenho mais baixo obtiveram nota até 8,02. A outra metade dos alunos com desempenho mais alto obteve nota até nove (pontuação máxima). Pelo fato de não ter encontrado alunos com baixo desempenho, optou-se pela separação em dois grupos em função das notas. O primeiro grupo, denominado G1 refere-se aos alunos com notas inferiores a 8,02 e o segundo grupo, denominado G2 refere-se aos alunos com notas a partir de 8,03. A Tabela 9 apresenta as médias das notas dos grupos.

Tabela 9: Médias das notas dos grupos.

Grupo desempenho		N	Media	Desvio Padrao
Notas	G1	35	7,39	0,51
	G2	35	8,55	0,31

Observa-se que a média do G1 foi de 7,39 (DP= 0,51) e a media de G2 foi 8,55 (DP=0,31). Para averiguar se a diferença entre as médias dos grupos é significativa foi realizado o teste *t* de *student*. Os resultados foram $t = -11,35$, $gl = 68$ e $p < 0,001$, que indica haver diferença significativa entre as medias.

A tabela 10 mostra a média do desempenho dos dois grupos (G1 e G2) em cada uma das provas.

Tabela 10: Média de desempenho nos testes de desempenho nos testes.

Grupo desempenho		Media	Desvio padrão
RA	G1	16,89	2,87
	G2	16,51	3,73
PEP	G1	8120,19	7135,43
	G2	5726,01	6981,42
Aprender	G1	26,49	4,77
	G2	29,11	4,96
Aproximação	G1	14,43	4,52
	G2	16,06	4,69
Evitação	G1	10,46	3,82
	G2	9,57	3,09
Motivacao Total	G1	51,37	6,70
	G2	54,74	7,10

Por meio da tabela acima, pode-se perceber que as médias dos alunos com desempenho acadêmico mais alto, são maiores do que a média dos alunos com menor desempenho, a não ser na meta performance-evitação na qual os escores do G1 são maiores do que G2.

A tabela 11 apresenta o *t de student* realizado com o intuito de verificar se as diferenças entre as médias nos testes são significativas.

Tabela 11: t student das médias nos testes.

	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
RA	0,467	68	0,642
	0,467	63,894	0,642
PEP	1,419	68	0,161
	1,419	67,968	0,161
Aprender	-2,258	68	0,027
	-2,258	67,897	0,027
Aproximação	-1,478	68	0,144
	-1,478	67,914	0,144
Evitação	1,066	68	0,290
	1,066	65,139	0,290
Motivacão	-2,043	68	0,045
	-2,043	67,771	0,045

Pela Tabela 11 é possível perceber o resultado do *t de student* e das médias dos testes. Observa-se que apenas há significância do EMAPRE no que se refere à meta aprender (0,027) e à motivação total (0,045).

8 DISCUSSÃO

A presente pesquisa teve como objetivo verificar a relação entre motivação, inteligência e inteligência emocional, com o desempenho acadêmico, buscando identificar qual dessas variáveis prediz melhor o desempenho estudantil. Observou-se que o construto motivação foi o que mais apresentou influências no desempenho acadêmico dos estudantes do Câmpus do Instituto Federal, onde a pesquisa foi realizada. Dentro desse resultado obtido, observou-se também que a meta de aprendizagem mais significativa foi a meta aprender, a qual está voltada ao esforço, à dedicação acadêmica e autoeficácia, ou seja, o aluno participa das atividades pelo fato de querer aprender, sem esperar recompensas ou evitando algum tipo de penalidade.

O público participante da presente pesquisa foi de adolescentes entre 14 e 19 anos, portanto, optou-se por discorrer brevemente sobre esse período da vida do indivíduo, principalmente em relação a sua motivação em realizar tarefas escolares.

Por adolescente entende-se a pessoa entre 12 e 18 anos de idade, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990).

Observa-se atualmente, que o período da adolescência vem-se prolongando cada vez mais, e isso se deve, dentre outras coisas, à diminuição da infância, provocada por razões sociais, econômicas, ideológicas, culturais e físicas. Por essas e outras razões, o adolescente acaba por enfrentar as novas mudanças no seu cotidiano de forma mais prematura, o que pode vir a gerar dúvidas e conflito de ideias. A adolescência é a fase de crescimento, o momento para se atingir a maturidade biopsicossocial, e o adolescente pode ser entendido como um indivíduo em transformações sejam elas psicológicas (motivacionais), físicas ou sociais (MARZINECK; NETO, 2008). Em consonância de pensamento, Pajares; Urdan *apud* Boekaerts (2003) e Urdan; Pajares *apud* Zusho; Pintrich (2001) acreditam que a adolescência

atual difere em muitos aspectos da juventude de um século atrás, que essa fase da vida tem mudado significativamente ao longo da história e tem sido prolongada pela sociedade moderna. O jovem de hoje parece viver em constante conflito de interesses, seduzido por uma infinidade de atrativos da sociedade, diminuindo o interesse pelas atividades acadêmicas. Tais conflitos e mudanças têm influências potencialmente importantes na aprendizagem do adolescente e importante implicação para a motivação.

A adolescência é uma etapa caracterizada por diversas transformações que marcam a transição entre a meninice e a idade adulta, quando a pessoa se torna capaz de estabelecer de modo realístico um projeto de vida. Culturalmente, espera-se que pelo menos, ao final desse período e como ingrediente da formação de sua identidade pessoal, os indivíduos já tenham decidido sobre o próprio futuro, particularmente em termos profissionais. No cumprimento dessa exigência psicossocial o adolescente recebe influências múltiplas da família, de colegas, da escola e da mídia. A adolescência é definitivamente uma fase cheia de dúvidas e angústias, podendo trazer grande ansiedade quanto às decisões futuras.

Quando o aluno atinge a fase da adolescência, a sua motivação escolar diminui e conseqüentemente, o seu engajamento acadêmico também. À medida que o aluno avança para a próxima série, seu interesse diminui e ele começa a duvidar de sua real capacidade para aprender determinadas matérias. Na escola fundamental e média, os alunos não têm escolhas em relação aos currículos e como não podem evitar as tarefas, muitas vezes as encaram com baixo esforço, atenção pobre ou desistência. Em relação ao período da adolescência, a literatura na área defende que o fator motivacional para o envolvimento com as tarefas escolares no presente, deriva da valorização da meta futura e simultaneamente, da percepção de que as tarefas escolares atuais são instrumento ou meio para a consecução daquela meta, ou seja, a percepção do valor de instrumentalidade ou utilidade das ações presentes incrementa a motivação para aprender e realizar as tarefas na escola. Locatelli; Bzuneck e Guimarães (2007) realizaram um estudo para verificar se existe uma relação entre a motivação

atual dos alunos e o seu projeto de vida, e obtiveram como resultado que quando os alunos percebem que as aprendizagens têm hoje o significado de proporcionar aumento de conhecimentos e habilidades relevantes para o sucesso no futuro, também tendem a adotar mais frequentemente a meta aprender. Assim, muitos adolescentes podem esmerar-se por aprender, tirar boas notas, dentre outros objetivos, porque aspiram prosseguir nos estudos visando uma determinada profissão na vida adulta (LOCATELLI; BZUNECK; GUIMARÃES, 2007).

Neste estudo não foi encontrado correlação significativa entre a inteligência e o desempenho acadêmico. Esses dados vão contra os estudos de Primi *et al* (2002); Lemos *et al* (2008) os quais enfatizam que a inteligência prediz o desempenho acadêmico.

Roeser; Galloway (2002) afirmam que o declínio na motivação do adolescente pode ocorrer por diversas razões, porém, a natureza das experiências vividas no âmbito escolar pode ser um dos fatores mais significativos para a explicação desse fenômeno.

A motivação de adolescentes é uma questão importante para pais, professores e também pesquisadores, pois acontece um claro declínio na motivação dos alunos quando estes atingem as séries finais do Ensino Fundamental e/ou quando chegam ao Ensino Médio. Um trabalho interessante que aborda a problemática do declínio motivacional de alunos adolescentes diante das atividades acadêmicas foi realizado por Cavenagri; Bzuneck (2000), no qual os autores salientam que a falta de motivação dos alunos é atualmente, um dos principais problemas enfrentados pelos professores em sala de aula. Muitos professores reclamam da falta de interesse dos alunos nesse período, e ressaltam que os estudantes não cumprem as tarefas em classe nem em casa, mesmo que valham nota; que relutam para começar uma atividade; que se distraem facilmente; que não respondem as perguntas ou simplesmente dizem: **não sei**. Alguns chegam a ser desordeiros; outros se escondem ou dormem.

Urdu; Pajares *apud* Zusho; Pintrich (2001) também destacam a importância das crenças motivacionais em relação aos estudos e citam as metas de realização (utilizadas como referência na presente pesquisa) como uma das formas mais importantes de motivação de adolescentes, pois tais metas, referem-se aos diferentes propósitos que um estudante pode adotar em relação a uma tarefa. Os autores acreditam que ambientes que valorizam o processo de aprendizagem com atividades significativas, têm maiores chances de desencadear em seus alunos, comportamentos positivos em relação ao aprender.

Van Calster; Lens e Nuttin (1987) realizaram um estudo com 230 alunos com idade entre 17 e 19 anos, e concluíram que quando eles percebem a escolarização como importante para o sucesso no futuro, são significativamente mais motivados do que aqueles que a percebem como menos importante. Verificou-se que a motivação escolar sofre influências da percepção de instrumentalidade, entretanto, os autores também descobriram que a atitude afetiva para com o próprio futuro é uma variável crucial para a percepção de instrumentalidade. Isto é, quando o aluno tem alta percepção de instrumentalidade, de que fazer o melhor na escola conduz a um futuro pessoal, juntamente com uma atitude positiva para com o futuro, é maior a motivação e são melhores os resultados acadêmicos.

O estudo de Greene; Miller; Crowson; Duke e Akey (2004) com alunos adolescentes do Ensino Médio, trouxe importantes descobertas em relação à percepção dos estudos atuais como instrumentais para as metas de vida dos alunos. Os resultados indicaram que as percepções das tarefas escolares como significativas, influenciam nas percepções de que essas tarefas são instrumentais para seus propósitos futuros. Na relação entre a percepção de instrumentalidade para o futuro e a adoção da meta de realização denominada *domínio ou aprender*, descobriu-se que quando os alunos percebem que as aprendizagens têm hoje o significado de proporcionar aumento de conhecimentos e habilidades, relevantes para o sucesso no futuro, eles também tendem a adotar mais frequentemente a

meta aprender. A literatura demonstra, particularmente em relação a adolescentes, que perceber um comportamento presente como meio ou instrumento para se atingir objetivos, localizados num futuro próximo ou distante, pode despertar e manter a motivação escolar.

Veiga; Antunes (2005) baseados em resultados de várias investigações revelaram que a participação dos pais na escola, está relacionada com o desempenho escolar do aluno adolescente, e que quanto maior o seu envolvimento na educação dos filhos, maior o aproveitamento escolar dos mesmos. Ao realizarem uma pesquisa sobre a importância da participação dos pais no desempenho escolar dos filhos adolescentes, os autores, partindo do suposto que a motivação escolar dos alunos sofre influência de variáveis ligadas ao contexto familiar, observaram que a motivação geral dos alunos adolescentes, sobretudo o empenho na tarefa e na percepção da competência, apresentou-se maior nos alunos com maior autoconceito familiar, destacando-se o apoio dos pais. A amostra da pesquisa foi constituída por um total de 365 alunos adolescentes de ambos os sexos, dos 7º, 9º e 11º anos frequentando escolas da zona escolar de Parede, com uma grande heterogeneidade sociocultural. Os autores acrescentam que as implicações do presente estudo, para a educação são de destacar, para além da educação dos pais, a necessidade de fortalecer a ligação da escola com a família, no sentido de promover o bem-estar e o sucesso dos alunos.

Diante do que foi exposto, pode-se considerar que uma tarefa desafiadora para todos envolvidos no processo de aprendizagem escolar é a motivação de adolescentes, devido as suas características nessa faixa etária. Cavenaghi; Bzuneck (2009) acreditam, portanto, que quando se deseja promover motivação positiva para aprender, devem-se evitar algumas características muito comuns em ambiente escolares. Entre elas estão a ênfase nas notas, o clima competitivo, a formação de grupos homogêneos por capacidade, as excessivas regras, a valorização da capacidade relativa, as poucas oportunidades de escolhas, as atividades desinteressantes e pouco desafiadoras, a relação mais impessoal entre professor e aluno, e as rígidas formas de avaliação. Para os autores, trabalhar em prol da

motivação para aprender consiste em fazer com que os alunos possam se engajar nas atividades escolares, mesmo que eles não considerem tais atividades prazerosas, mas que possam abraçá-la com seriedade, esforçando-se para alcançar os benefícios que a aprendizagem proporciona.

Bzuneck; Boruchovitch *apud* Boruchovitch (2001) ressaltam a necessidade de que os alunos sejam orientados a desenvolverem uma ligação muito clara entre esforço e bons resultados, ou seja, precisam acreditar que tais resultados não ocorrerão sem seu comprometimento efetivo em termos de esforço sustentado. E entre certos educadores deve ser superado aquele mal entendido de que as atividades em sala de aula devem ser todas agradáveis e prazerosas, a serem exercidas com tarefas sempre atraentes e divertidas. Para um esforço eficaz, apenas a motivação não é suficiente, deve ser complementada com o conhecimento e uso de estratégias adequadas de aprendizagem, ou métodos eficazes de estudo, que por sua vez, supõem uma motivação específica para se desenvolverem. A motivação escolar deve ser serena, equilibrada e contínua. O que interessa não é aumentar excessivamente o nível motivacional em termos de quantidade porque pode gerar ansiedade, mas fazer com que esse nível seja otimizado em termos de qualidade.

Como se pôde observar no capítulo da fundamentação teórica, vários fatores influenciam o desempenho acadêmico, tanto em relação ao ambiente escolar vivenciado pelo estudante, quanto as características pessoais do próprio estudante. A insatisfação em associar o nível de desempenho e o grau de habilidade intelectual proporcionou um aumento na importância dada às outras variáveis relacionadas ao comportamento humano, como a afetividade e a motivação. A literatura na área da educação entende a motivação, em conjunto com a inteligência, como os dois maiores determinantes do rendimento escolar, pelo menos quando analisadas somente as variáveis pessoais do aluno, mas o construto inteligência ainda é entendido como o preditor para o desempenho acadêmico.

Para Miranda; Almeida (2009) as percepções pessoais de competência e a orientação motivacional no ato de estudar, são dois construtos psicologicamente ricos quando se procura explicar, juntamente com as habilidades cognitivas e o grau de conhecimento previamente adquirido, a aprendizagem e o rendimento acadêmico dos alunos. Já para Sternberg (2005), um dos autores mais renomados na área de estudos da inteligência, o sucesso na vida profissional não deve ser explicado apenas pelos elevados escores nos testes de QI, nem somente pelas altas classificações acadêmicas (notas). Para ele, o êxito na escola e na vida profissional, dificilmente se confina ao quociente de inteligência. Em consonância de pensamento, Bandura (1993) reconhece que para esse êxito, não basta possuir boas capacidades de raciocínio e um bom nível de domínio específico. O autor alerta para a importância da motivação para aprendizagem e desempenho acadêmico.

As teorias recentes sobre motivação buscam tornar evidente que a inteligência e a capacidade intelectual não se constituem como fatores suficientes para a compreensão do por que certos alunos obtêm sucesso na escola, enquanto outros não (BORUCHOVITCH, 1994, 2001).

Pintrich; Schunk (2001) mencionam vários estudos em que o sucesso acadêmico exige não só a capacidade de processar a informação, mas também uma atitude apropriada na sua utilização. A motivação está sempre presente nas discussões que envolvem a qualidade da aprendizagem e o rendimento, ou quando há discussões sobre, por exemplo, como alterar comportamentos pouco apropriados ao sucesso acadêmico, visto que a motivação possibilita uma compreensão maior sobre os processos e dificuldades existentes no processo de aprendizagem (PINTRICH, 1994).

Por meio de estudos na área da motivação escolar, percebe-se que o comportamento acadêmico do aluno reflete seus desejos, afetos, valores e percepções de capacidades. Nesse sentido, modelos teóricos ligados ao processo de aprendizagem, valorizam os processos psicológicos internos, como as razões para aprender (metas de realização); as crenças que

cercam as causas do êxito ou do fracasso (atribuições causais), as expectativas; percepções de competência; capacidades de autorregulação e controle na conduta de uma postura motivada. As metas de realização, teoria enfatizada nesta pesquisa, podem ser entendidas como representações cognitivas relacionadas às percepções pessoais de competência, avaliação das tarefas e necessidades, e funcionam como uma referência na interpretação que os sujeitos fazem dos acontecimentos, fazendo com que orientem os seus padrões do comportamento. O objetivo das chamadas metas de realização, tem sido a tentativa de explicar a orientação motivacional dos estudantes, face às tarefas acadêmicas de acordo com seus contextos de vida (MIRANDA; ALMEIDA, 2009).

De acordo com Miranda; Almeida (2009), em relação à motivação para aprendizagem, os alunos fazem uso de vários tipos de metas acadêmicas, de acordo com situações de ensino e de aprendizagem que se confrontam. Dessa forma, a avaliação do tipo de metas às quais o aluno está orientado, poderá ser um indicador relevante para a decisão sobre práticas educativas e de avaliação da aprendizagem que os profissionais da educação poderão tomar contribuindo para uma melhor compreensão e adequação do processo de ensino-aprendizagem (ZENORINI; SANTOS ; BUENO, 2003).

Na presente pesquisa, observou-se na tabela 4 que a meta aprender foi a mais significativa dentre as outras duas performances (performance-aproximação e performance-evitação) o que, de acordo com estudos recentes, é um resultado bastante positivo. Nas palavras de Miranda; Almeida (2009), os alunos que obtêm melhores notas, apresentam com maior frequência a meta aprender e almejam objetivos em longo prazo (carreira, curso, profissão prestigiada), enquanto que os alunos com menor rendimento acadêmico apresentam uma predisposição a se preocupar com seu desempenho acadêmico em curto prazo, ou seja, preocupam-se apenas em ser aprovados ao final do ano letivo, formar-se ou arrumar um emprego.

Pesquisas na área demonstram que os alunos mais capacitados recorrem a atribuições causais de tipo interno, enfatizando o método e o esforço para a obtenção de bons resultados acadêmicos. Na adolescência, mais

especificamente, o autoconceito e a motivação assumem um papel mais decisivo do que a habilidade intelectual na explicação do rendimento escolar, ou seja, investigações sugerem uma relação positiva entre as metas orientadas para a aprendizagem e o desempenho escolar na adolescência. A valorização pelo aluno de metas ou objetivos de aprendizagem o leva a assumir um comportamento de aproximação da tarefa, no sentido de adquirir e dominar novos conhecimentos, encarando a tarefa como um desafio ou oportunidade para colocar em prática, estratégias complexas, concebendo a sua inteligência e competências cognitivas, como algo que se pode modificar através do esforço e de novas aprendizagens, e percebendo o próprio fracasso não como uma ameaça, mas como uma oportunidade ou desafio para mais esforço e conhecimentos a adquirir. Os alunos orientados para a aprendizagem (meta aprender) fazem uso sistemático de estratégias de aprendizagem mais eficientes, analisam mais profundamente seu comportamento perante os estudos e suas estratégias de aprendizagem fazendo uso do recurso da metacognição, visto que o desempenho nos estudos está diretamente relacionado com a interpretação e os processos de avaliação do sujeito, sendo estes, os pilares da autorregulação da aprendizagem (MIRANDA; ALMEIDA, 2009).

Outros estudos permitem descrever os alunos com orientação à meta aprender, como alunos que desenvolvem a motivação para o domínio do conteúdo, com inovação e criatividade, como também, para o crescimento intelectual buscando sempre novos desafios acadêmicos, e encaram os erros e fracassos como uma oportunidade de crescimento e de adoção de novas estratégias (ZENORINI; SANTOS; BUENO, 2003). Um aluno voltado à meta aprender, caracteriza-se pela busca de novos conhecimentos, domínio dos conteúdos, gosto por desafios e a crença de que os resultados do desempenho dependem maximamente de esforço pessoal. Além disso, não desanimam com possíveis erros ou fracassos nas aprendizagens, mas sentem emoções positivas com o sucesso obtido com esforço. Preocupam-se com o processo de aprender, mais do que com o produto (CARDOSO; BZUNECK, 2004).

Um aluno voltado à meta aprender assemelha-se muito a um aluno com motivação intrínseca, por usarem os mesmos estilos de estratégias para a aprendizagem. Alunos orientados à meta aprender, entendem que o sucesso nas tarefas escolares consiste na melhora em conhecimentos e habilidades, em progredir, dominar sempre mais os conteúdos, com inovação e criatividade. Tais alunos têm a convicção de que os resultados positivos nas tarefas derivam prioritariamente de esforço, que é um fator interno e sob seu controle (BZUNECK, 2009).

Também em relação às metas de aprendizagem, os autores Gouveia; Sousa; Fonseca; Gouveia; Gomes e Araújo (2010), acreditam que aqueles estudantes que focalizam as tarefas a serem realizadas e se empenham, são mais propensos a obter melhores rendimentos, o que pode levá-los a um ajustamento escolar mais satisfatório. Nesse sentido, conhecer as metas adotadas pelos indivíduos pode ser útil para estimar seus esforços em aprender e melhorar seu desempenho acadêmico, pois quando o discente desenvolve a crença de que suas metas têm valor e são significativas, percebendo que suas ações contribuem para alcançar os objetivos pretendidos, ele direciona seu comportamento cognitivo e emotivo à realização de tais metas. Os autores entendem ainda, que as metas de realização adotadas pelos jovens, compreendem a base para seu desempenho acadêmico e partem da concepção de que um dos critérios para as pessoas que se caracterizam por adotarem a meta aprender está na percepção de que seu desempenho positivo é decorrente de seus esforços, ou seja, de fatores internos que estão sob seu controle e que em função disso, enfrentam os desafios acadêmicos com todas as suas energias, encarando os erros como indicadores para a adoção de novas estratégias e oportunidade de crescimento.

A intervenção psicoeducativa é entendida como oportunidade de mudança nos padrões atribucionais em termos cognitivos e afetivos, com as consequentes mudanças ao nível dos comportamentos de estudo e de realização, importaria construir e validar programas de intervenção psicoeducativa que visem o desenvolvimento de metas acadêmicas mais adaptativas e promotoras do sucesso escolar. Para Boruchovitch;

Boruchovitch e Bzuneck (2009), existe um dos aspectos mais importantes relativos à teoria das metas de realização que diz respeito à origem e formação das metas de realização, e como consequência, a possibilidade de que elas possam ser mudadas nas pessoas, mediante algum procedimento de intervenção.

Em 2006 foi realizada uma pesquisa, que teve como objetivo investigar a existência de possíveis relações entre as orientações motivacionais e o desempenho acadêmico de alunos do Ensino Fundamental, bem como verificar se diferentes níveis de desempenho acadêmico apresentam diferentes padrões motivacionais. Participaram do estudo 150 alunos entre 9 e 12 anos de idade de uma escola pública do interior do Estado de São Paulo, que cursavam a 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental. O instrumento utilizado foi a escala de motivação escolar, contendo 31 questões, 15 referentes à motivação intrínseca e 16 a motivação extrínseca. O desempenho escolar foi obtido por meio de uma prova elaborada pelo Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP/2004). Os resultados mostraram que as orientações motivacionais e o desempenho acadêmico se relacionaram em alguns casos. Em relação à motivação intrínseca e o desempenho acadêmico, na quarta série, os resultados apresentaram correlação significativa e positiva, revelando que quanto maior a motivação intrínseca, melhor o desempenho acadêmico apresentado pelos alunos. Em relação à motivação extrínseca e o desempenho acadêmico, tanto na terceira quanto na quarta série, os resultados apresentaram uma correlação significativa e negativa, revelando que quanto maior a motivação extrínseca, pior o desempenho acadêmico apresentado pelos alunos (GENARI, 2006).

Entendendo que uma das questões cruciais no contexto escolar, na visão de professores, é a falta de motivação dos alunos, e pesquisas realizadas nas últimas décadas reconhecem que a motivação para aprender afeta demasiadamente o desempenho escolar, Boruchovitch (2008) realizou uma pesquisa com o intuito de identificar o tipo de motivação para aprender de uma amostra composta de 225 estudantes em cursos de formação de professores de duas faculdades, uma pública e outra particular, de

diferentes cidades do Estado de São Paulo, com faixa etária entre 17 e 58 anos. Entre os participantes, 44,0% eram do gênero masculino e 56,0%, do gênero feminino, 80,4% eram provenientes de universidade particular, ao passo que 19,6% eram do ensino público superior. Os estudantes cursavam semestres que variaram do 2º ao 8º. A Escala de Avaliação da Motivação para Aprender para Universitários foi utilizada como instrumento da pesquisa. Os resultados obtidos no presente estudo estão em consonância com os resultados de pesquisas anteriores, quanto à presença e ao predomínio da motivação intrínseca nos alunos, ou seja, como em outros estudos referentes à motivação, foi verificado que a motivação intrínseca dos participantes da pesquisa foi maior que a motivação extrínseca. A autora ressalta que, se por um lado, esses resultados oferecem plausibilidade à expectativa de que estudantes brasileiros de diversos segmentos da escolarização parecem revelar uma orientação motivacional geral adequada à aprendizagem de maior qualidade, por outro, não se pode descartar o fato de que todos os estudos realizados até então foram baseados, predominantemente, em instrumentos de autorrelato, propensos à obtenção de respostas socialmente desejáveis.

Em virtude do aumento dos problemas relacionados à falta de motivação que influencia negativamente o processo de ensino e aprendizagem, outro estudo foi realizado para averiguar a ligação da motivação com o desempenho acadêmico nos anos de 2008 e 2009. O objetivo geral do estudo foi analisar os fatores motivacionais que estavam presentes no processo de aprendizagem dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de duas Escolas Públicas de Sergipe. A pesquisa teve como objetivos específicos: levantar informações sobre o tipo de motivação que predomina nos alunos do 5.º ano do Ensino Fundamental de duas escolas públicas; caracterizar os fatores motivacionais internos e externos que estão presentes nos alunos do 5.º ano do Ensino Fundamental de duas escolas públicas; estabelecer correlações entre os fatores motivacionais intrínsecos e extrínsecos e relacionar fatores intrínsecos e extrínsecos com as notas dos alunos. Os sujeitos da pesquisa foram 32 alunos e o procedimento metodológico utilizado foi levantamento bibliográfico, coleta de dados

através da aplicação de uma escala de motivação, entrevistas com os alunos e as atas do rendimento escolar do ano de 2008. Como resultados, a pesquisa revelou maior pontuação na motivação intrínseca do que na motivação extrínseca (SOBRAL, 2010).

Outro estudo que merece destaque teve por objetivo comparar as orientações de metas de estudantes com alto e baixo desempenho, e identificar diferenças relativas às variáveis sexo e tipo de escola. Participaram 110 estudantes dos três anos do Ensino Médio com idades variando entre 14 e 17 anos provenientes de escolas particular e pública do interior de São Paulo. O instrumento utilizado foi a Escala de Avaliação da Motivação para Aprendizagem - EMAPRE. Os resultados apontaram os alunos indicados com alto desempenho, como mais orientados à meta aprender. Na comparação entre metas e sexo, verificou-se que as meninas apresentaram pontuação média significativamente mais alta na meta aprender. Em relação ao tipo de escola, os alunos da escola pública apresentaram médias significativamente superiores na meta aprender. As autoras da pesquisa argumentaram que são muitas as variáveis que podem interferir na motivação do estudante, dentre elas, destacam-se o ambiente da sala de aula, as ações do professor, os aspectos emocionais, as questões relacionadas à falta de envolvimento do aluno com situações de aprendizagem, o uso inadequado de estratégias de aprendizagem, dentre outras. As autoras argumentam ainda que os resultados relativos à meta aprender, são os que apresentam maior consistência nos resultados e que aluno orientado a esse tipo de meta é destacado como aquele que demonstra maior envolvimento, interesse e prazer no processo de aprendizagem, enfrentando tarefas desafiadoras e não desanimando diante do fracasso, mostrando-se mais persistente nas atividades escolares (ZENORINI; SANTOS; MONTEIRO, 2011).

Utilizando duas variáveis consideradas pela literatura na área educacional como importantes para a compreensão da aprendizagem escolar: o domínio e o uso de estratégias eficazes de aprendizagem e a motivação do aluno para aprender, os autores Perassinotio, Boruchovitch e Bzuneck (2013), com os objetivos de avaliar a frequência de uso de estratégias de aprendizagem; identificar a motivação para aprender e

explorar a relação entre essas duas variáveis, pesquisaram, numa amostra de 314 alunos do Ensino Fundamental. Os dados foram coletados por meio de duas escalas: uma referente às estratégias de aprendizagem e outra relativa à motivação intrínseca e extrínseca. Correlações positivas e significativas foram encontradas entre uso de estratégias de aprendizagem e motivação intrínseca. De modo geral, resultados revelaram o predomínio da orientação motivacional intrínseca entre os estudantes, mesmo entre aqueles mais velhos e avançados na escolaridade.

As pesquisas acima referidas estão em congruência com as pesquisas também anteriormente mencionadas na fundamentação teórica de Paiva; Boruchovitch (2010); Martinelli; Genari (2009); Neves; Boruchovitch (2004); Maluf; Bardeli (1991); Neves; Almeida (1996) em relação à predominância da motivação intrínseca e da meta aprender na orientação do processo de aprendizagem dos estudantes participantes e no desempenho acadêmico dos mesmos.

A presente pesquisa não tem o intuito de estudar as questões que envolvem a saúde humana, mas parece incontestável que o objetivo das pessoas é estar bem nos vários aspectos da vida (físico, mental, cognitivo, espiritual, psicológico) e que esse bem-estar seja o grande objetivo de todos. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (2001) um dos fatores que podem prejudicar a saúde de uma pessoa (visto que o conceito de saúde pode ser definido como um estado completo de bem-estar físico, social e mental, e não apenas a ausência de doença ou enfermidade) está ligado à escola. Fracasso, desmotivação, desinteresse, isolamento, expectativas irrealísticas ou empobrecidas, podem afetar diretamente a saúde do indivíduo.

Pessoas com mau desempenho acadêmico, frequentemente se tornam deprimidas, ansiosas, frustradas e solitárias, sentindo-se temerosas, inadequadas, desamparadas, sem esperança e isoladas. A promoção da saúde está relacionada a aspectos da competência social, possibilitando condições psicológicas (comportamentais, emocionais, cognitivas) para os

indivíduos lidarem de maneira adequada com situações estressantes. A saúde ou bem estar podem ser promovidos por meio de habilidades que permitam ao indivíduo interagir com os outros de modo a se sentir bem, competente, e otimizar sua relação com o mundo físico e social.

Estudos mostram que alunos com dificuldades de aprendizagem são geralmente avaliados em relação aos seus colegas sem dificuldades de aprendizagem, como menos populares, menos cooperativos e mais rejeitados pelos seus colegas de classe, tendendo a demonstrar menos empatia, ser menos competentes na comunicação verbal e não verbal, e manifestar com maior frequência comportamentos não adequados socialmente. Educandos com dificuldades de aprendizagem podem constituir um grupo de risco para problemas de ajustamento social, da mesma maneira que educandos com baixa competência social podem constituir um grupo de risco para as dificuldades de aprendizagem. Verificou-se que os adolescentes sem dificuldades de aprendizagem, tendem a relatar mais habilidades sociais assertivas do que seus colegas com baixo desempenho acadêmico e com dificuldades de aprendizagem, e também que adolescentes sem dificuldades de aprendizagem tendem a relatar menos problemas de comportamento quando comparados aos seus colegas com baixo desempenho e com dificuldades de aprendizagem. Evidencia-se, portanto, que adolescentes com problemas de aprendizagem estão em situação de risco à saúde, por apresentarem menos competência social (FEITOSA; MATOS; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2009).

Neste estudo, os participantes são adolescentes, e como o objetivo foi investigar as variáveis que podem influenciar de alguma maneira o desempenho acadêmico, optou-se por citar algumas questões estudadas na literatura sobre o desempenho estudantil dos adolescentes. Na visão de Loureiro; Sanches (2006), o desempenho acadêmico constitui um importante indicador de recursos de adaptação, visto que a escola, como critério de avaliação, procura medir a aprendizagem dos alunos por meio de notas, portanto, o desempenho do estudante, demonstrado pelas notas, pode ser visto como um indicativo de adaptação ou de dificuldade de adaptação no ambiente escolar. Para as autoras, o fracasso escolar pode

constituir um fator potencial de vulnerabilidade, ao contrário do sucesso escolar que pode servir como proteção e facilitar a superação de dificuldades.

Muitas são as causas do baixo desempenho acadêmico dos adolescentes: depressão, estresse, distúrbios, transtornos, déficits, baixa ou nenhuma motivação, problemas familiares, problemas na relação com os professores e colegas, baixo poder econômico, baixa autoestima, baixo conceito e percepção de si mesmo, vulnerabilidade social, uso e abuso de drogas lícitas e ilícitas, alimentação fraca, dentre outros.

Vários autores como: Sterberg, Elmen e Martins (1988); Stenberg; Cols (1994); Kurdek, Fine e Sinclair (1995); Taylor, Hinton e Wilson (1995); Wein; Schwarz (1996); Aunda, Stattin e Nurmi (2000); Juang; Silbereinsen (2002); Duchesne; Larose; Guay, Vitaro e Tremblay (2005); Oyserman; Bybee; Mowbray e Hart-Johnson (2005); Santos; Murano (1999); Salvador (2007), estudaram as variáveis que podem influenciar tanto no aspecto negativo, quanto no aspecto positivo, o desempenho acadêmico de estudantes adolescentes. Alguns estudaram a relação da postura dos pais perante os estudos dos filhos, e a influência dessa postura no desempenho acadêmico dos mesmos, verificando a grande influência do ambiente familiar e de atitudes parentais no desempenho acadêmico.

Atualmente, pesquisas realizadas na área da educação tentam encontrar fatores que estejam relacionados com o desempenho escolar. Dentre esses fatores têm-se destacado os afetivo-emocionais. O autoconceito, por exemplo, influi consideravelmente no desempenho acadêmico dos indivíduos; através de reflexões, estudantes são capazes de se engajarem em autoavaliações e alterarem seu próprio pensamento e comportamentos subsequentes, podendo assim, direcionar-se tanto ao sucesso, quanto ao fracasso escolar.

Ferreira (2011) comprova que a relação entre autoconceito e desempenho escolar em crianças e adolescentes é uma relação estatisticamente positiva, ou seja, os indivíduos com desempenho acadêmico satisfatório tendem a ter um bom autoconceito e os indivíduos com desempenho escolar pobre, tendem a ter um autoconceito rebaixado. A autora argumenta ainda,

baseada em análises de 11 artigos científicos que variáveis como idade, sexo e tipo de escola (particular ou pública) parecem influir nessa relação.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve o objetivo de verificar a relação entre inteligência, inteligência emocional e motivação acadêmica com o desempenho acadêmico. Para viabilizar o objetivo proposto, utilizaram-se três instrumentos psicométricos para a avaliação das três variáveis em alunos do Ensino Médio. Os resultados demonstraram que a motivação foi a preditora do bom desempenho acadêmico, com predomínio da meta *aprender*. Os estudantes que possuem um melhor desempenho nas atividades acadêmicas estão mais voltados ao tipo de meta *aprender* ligada à motivação intrínseca. Vale ressaltar, que o tipo de análise da motivação, como em outras pesquisas, foi realizado por meio de um instrumento de autoanálise, o que pode ter influenciado os participantes a responderem às questões de forma mais socialmente aceitável, e não condizente com a realidade vivida por eles na escola.

O aspecto cognitivo do desenvolvimento humano, desde muito tempo, obteve maior atenção nas pesquisas educacionais, tendo predomínio sobre os afetivos. Recentemente, a partir de pressupostos teóricos com forte marca social, surge uma nova concepção: uma concepção integradora do homem. Essa visão defende o entrelaçamento entre os aspectos cognitivos e emocionais, e mais do que isso, defende a indivisibilidade do homem, ou seja, essa visão defende que o homem não deve ser visto como um ser dividido em partes; deve-se ter em mente que o ser humano deve ser estudado como uma unidade, em todos os seus aspectos. Os fatores emocionais devem ser vistos como fatores tão importantes quanto à própria inteligência, e que ambos estão presentes no ser humano. A emoção deve ser entendida como uma parte que liga a vida orgânica à vida psíquica do indivíduo.

Autores da área educacional como Wallon (1968); Vygotsky (1994); Almeida (1992); Dantas (1992); Dayrell (1999); Larocca (1996); Leite (2001), Patto (1990) e Silva (2001), dentre outros, defendem em suas obras o papel da

interação social para o processo de aprendizagem. Conseqüentemente, os aspectos emocionais emergem como dimensão essencial para o desenvolvimento humano. Esses autores defendem que as relações de ensino e aprendizagem são movidas pelo desejo e pela paixão, e que, portanto, é possível identificar as condições afetivas que facilitam a aprendizagem. Dessa forma, os fenômenos emocionais estão diretamente relacionados às relações sociais, com as qualidades das interações entre as pessoas e na aprendizagem.

Evidencia-se a presença contínua das emoções nas interações sociais, além da sua influência também contínua nos processos de desenvolvimento cognitivo. Nesse sentido, pode-se pressupor que as interações que ocorrem no contexto escolar, também devem ser marcadas pela afetividade em todos os aspectos. Pode-se dizer que as emoções se constituem como um fator de grande importância na determinação da natureza das relações que se estabelecem entre os sujeitos e diversos objetos de conhecimento, bem como na disposição dos estudantes diante das atividades propostas desenvolvidas.

Faz-se importante entender que a pessoa se constrói progressivamente e em estados de alternância, ora mais emocionais e ora mais cognitivos. E ficou claro que essa alternância auxilia os educadores a avaliar de forma mais concreta o que está se passando com determinado aluno. Nesse direcionamento, o desenvolvimento é entendido como descontínuo, assistemático, e como uma construção progressiva.

A inteligência é sem dúvida, um dos fatores mais importantes para a aprendizagem, mas é preciso valorizar outras variáveis que influenciam o rendimento escolar, como a inteligência emocional e a motivação, como se procedeu neste trabalho, que corroborando com outras pesquisas, predisse o desempenho acadêmico.

Atualmente, a psicologia busca um diálogo com a educação, tentando fazer parte de seu cotidiano, para que se possa entender seu funcionamento a partir de dentro. É importante salientar que os testes psicométricos podem

ajudar a área da educação, na medida em que não sejam usados de forma taxativa como sentenças de sucesso ou fracasso escolar. Os testes psicológicos devem ser entendidos como instrumentos auxiliares na coleta de dados, que juntamente com as demais informações organizadas pelos profissionais da educação, auxiliam a compreensão do problema estudado, de forma a facilitar a tomada de decisões.

O resultado da pesquisa salienta a importância de todos os envolvidos no processo educacional escolar para que se preocupem em entender os alunos além de seu aspecto cognitivo, olhando para as questões motivacionais dos mesmos.

Parece inegável que o trabalho do Orientador Educacional é de extrema importância para auxiliar os alunos a entenderem melhor seus desejos, vontades, capacidades e dificuldades, ou seja, a se autoconhecerem e descobrirem a melhor maneira de aprender. Esse profissional da Educação, ao trabalhar individualmente com os estudantes, pode e deve orientá-los a motivarem-se, a traçarem objetivos, a acreditarem em si mesmos, respeitar e enfrentar suas dificuldades, perceber e lidar com suas próprias emoções.

Também se fez importante perceber que existem inúmeras variáveis de motivação, que podem ser naturais, ou seja, porque é necessária na sobrevivência. Essas fontes são os motivos que surgem de acordo com a necessidade particular de cada indivíduo. Porém, nem sempre o indivíduo é capaz de se automotivar, daí a necessidade de estímulos. Isso é comum em sala de aula, em que há alunos que não se interessam pelo conhecimento.

Quando o aluno está desmotivado sua aprendizagem fica prejudicada. Portanto, o professor deve ter sensibilidade e estar atento para reconhecer o aluno nessas condições. Só assim ele terá norte para buscar uma fonte de motivação que provoque o querer aprender nesse aluno. Nesse sentido, o estudo em questão se fez relevante, visto que eleva a motivação a uma variável fundamental para a aprendizagem e para o bom desempenho acadêmico.

Algumas limitações deste estudo devem ser destacadas. A primeira refere-se ao fato do mesmo ter sido realizado apenas em uma escola pública, e somente em uma região do Brasil. A segunda, refere-se ao número final de participantes ser reduzido, em função de se aplicarem vários instrumentos em uma população, e que foram aproveitados apenas os participantes que responderam a todos os instrumentos. Sendo assim, surge uma série de sugestões de pesquisas que poderão enriquecer ainda mais os construtos utilizados.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A.R.S. **A emoção em sala de aula**. Campinas: Papyrus, 1992.

ALMEIDA, L. S.; GUISANDE, M.A.; FERREIRA A.I. **Inteligência: Perspectivas Teóricas**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

AMES, C. Classrooms: goals, structures, and student motivation. **Journal of Education Psychology**, v. 84, n. 3, p. 261-271. 1992.

ARAÚJO, A. Avaliação e maneja da criança com dificuldade escolar e distúrbio de atenção. **J. Pediatr**, n. 78, 2002. p.104-110.

ATKINSON, J. W. Motivational determinants of risk-taking behavior. **Psychological review**, v. 64, n. 6, p. 359, 1957

AUNOLA, K.; STATTIN, H.; NURMI, J. Parenting styles and adolescents achievement strategies. **Journal of Adolescence**, n. 23, p. 205-222, 2000.

BAHLS C. S; NAVOLAR, B. B. A. Terapia cognitivo-comportamentais: conceitos e pressupostos teóricos. **Psico UTP**, n. 4, 2004. Disponível em: <www.utp.br/psico.utp.online/site4/terapia_cog.pdf. >. Acesso em: 28 jul. 2013.

BACELAR, T.D. **A influência da inteligência e da personalidade nas diferenças individuais do rendimento acadêmico em escolares do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

BALANCHO, M. J.; COELHO, F. M. **Motivar os alunos: criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas**. Lisboa: Texto Editora, 2006.

BANDURA A. Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. **Educ. Psychol.** n. 28, p.117-148, 1993.

BARRIGAS, C.; FRAGOSO, I. Maturidade, desempenho acadêmico, capacidade de raciocínio e estatuto sócio-económico em crianças de Lisboa entre os 6 e os 13 anos de idade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 25, n. 1, p. 193-215, 2012.

BEBER, A. A importância da inteligência emocional na liderança. **Revista Científica Semana Acadêmica**, v. 4, 2013. Disponível em: <<http://semanaacademica.org.br/importancia-da-inteligencia-emocional-na-lideranca>> Acesso em: 03 ago. 2013.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências**. Disponível em: <<http://apache.camara.gov.br/portal/arquivos/Camara/internet/publicacoes/estatutocrianca.pdf>> Acesso em: 14 nov. 2013.

BOEKAERTS, M. Adolescence in dutch culture: a self regulative perspective. In: PAJARES, F.; URDAN, T. (Eds.). *Adolescence and Education: international perspectives*. Greenwich, Conn. **Information Age Publishing**, p. 99-122, 2003.

BORUCHOVITCH, E. As variáveis psicológicas e o processo de aprendizagem: Uma contribuição para a psicologia escolar. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 10, n.1, p.129-139. 1994.

BORUCHOVITCH, E.; MARTINI, M.L. As atribuições de causalidade para o sucesso e fracasso escolar e a motivação para a aprendizagem de crianças brasileiras. **Arquivos de Psicologia**, v. 3, n. 44. p. 59-71, 1997.

BORUCHOVITCH, E. Conhecendo as crenças sobre inteligência, esforço e sorte de alunos brasileiros em tarefas escolares. **Revista Psicologia Reflexão e Crítica**, v. 14, n. 3, p.461-467, 2001.

BORUCHOVITCH, E. Inteligência e motivação: Perspectivas atuais. In: BORUCHOVITCH E.; BZUNECK, J. A. (Orgs.). **Motivação do aluno: Contribuições da psicologia contemporânea** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001. p. 96-115.

BORUCHOVITCH, E. A motivação para aprender de estudantes em cursos de formação de professores. **Educação**, v. 64, n. 31, p.30-39, 2008.

BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

BUENO, J.; HAAS, M.; ZENORINI, R. da P. C.; SANTOS, A.A. A. dos; MATUMOTO, A. Y.; BUCHATSKY, J. Investigação das propriedades psicométricas de uma escala de metas de realizações. **Estud. psicol.**, v. 24, n. 1, p. 79-87, jan./mar., Campinas, 2007.

BZUNECK, J. A. Uma abordagem sócio-cognitivista à motivação do aluno: A teoria de metas de realização. **Psico-USF**, n. 4, p.51-66, 1999.

BZUNECK, J.A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: Boruchovitch, E.; BZUNECK (Orgs.). **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 9-36.

CAIRNS, R. B., *et al.* A brief method for assessing social development: Structure, reliability, stability, and developmental validity of the Interpersonal Competence Scale. **Behaviour Research and Therapy**, v. 33, n. 6, p. 725-736, 1995.

CAPELLINI, S. A., FREITAS, J. M. de T.; CIASCA, S. M. Medidas de desempenho escolar: avaliação formal e opinião de professores. **Estudos de Psicologia**, v. 21, n. 2, p. 79-90, Campinas, 2004.

CARDOSO, L.R.; BZUNECK, J.A. **Motivação no Ensino Superior: Metas de Realização e Estratégias de Aprendizagem**. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 8, n. 2, p. 145-155, 2004.

CARROL, J.B. *Human cognitive abilities*. Nova York: **Cambridge University Press**, 1993.

CARROL, J. B. The three-stratum theory of cognitive abilities. In: FLANAGAN, D. P.; GENSHAFT, J. L.; HARRISON, P. L. (Eds.). **Contemporary intellectual assessment: theories, tests, and issues**. New York: The Guilford Press, 1997. p.122-130.

CAVENAGHI, A.R.A.; BZUNECK, J. **A motivação de alunos adolescentes enquanto desafio na formação do professor**. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO–EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUCPR. 2009, **Anais...** Paraná, 2009.

CAVENAGHI, A.R.A. Uma perspectiva autodeterminada da motivação para aprender língua estrangeira no contexto escolar. **Ciências & Cognição**, v. 2, n. 14, p. 248-261, 2009.

COBERO, C. PRIMI, R. MUNIZ, M. Inteligência emocional e desempenho no trabalho: um estudo com MSCEIT, BPR-5 e 16PF. **Paidéia**, v. 35, n. 16, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103863X2006000300005&lng=pt&nrm=iso
Acesso em 11 jan. 2014.

COSTA, E.R. da.; BORUCHOVITCH, E. Compreendendo relações entre estratégias de aprendizagem e a ansiedade de alunos do ensino

fundamental de Campinas. **Psicologia: Reflexão e crítica**, v. 17, n.1. p. 15-24, 2004.

DANTAS, H. Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Y.; DANTAS H.; OLIVEIRA, M.K. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

DAVIS, K.; NEWSTROM, J. W. **Comportamento humano no trabalho: uma abordagem organizacional**. São Paulo: Pioneira, 2001. v. 2.

DAYRELL, J. J. Grupos de estilo e identidade. **Educação em Revista**, n. 30, p. 25-39, Belo Horizonte, dez. 1999.

DUCHESNE, S. *et al.* The transition from elementary to high school: The pivotal role of mother and child characteristics in explaining trajectories of academic functioning. **International Journal of Behavioral Development**, v. 2, n.5, p. 409-417, 2005.

ELLIOT, A. J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. In: ELLIOT, A. J., DWECK, C. S. (Eds.), **Handbook of competence and motivation**, New York: Guilford Press. p. 52-72.

ESTEBAN, M. T. Exigências democráticas/exigências pedagógicas: avaliação. **Tecnologia Educacional**, v. 29, n. 148, p. 03-06. 2000.

FARIA, L.; FONTAINE, A.M. Representações dos professores sobre a natureza e desenvolvimento da inteligência. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, v. 27, n. 3, p. 471-487, 1993.

FEITOSA, F. B.; MATOS, M. G.; DEL PRETTE, Z. A. P.; & DEL PRETTE, A. Desempenho acadêmico e interpessoal em adolescentes portugueses. **Psicologia em Estudo**, v. 14, n. 12, p.259-266, 2009.

FERREIRA, A.A.; CONTE, K.de M.; MARTURANO, E. M. Meninos com queixa escolar: autopercepções, desempenho e comportamento; Boys with complaints about school: self-perception, achievement, and behavior. **Estud. psicol.** v. 28, n. 4, p. 443-451, Campinas, 2011.

FERREIRA, A. A. A Relação entre Autoconceito e Desempenho Escolar em Crianças e Adolescentes. **Revista Eletrônica Semar**, v. 2, São Paulo: Unicastelo, 2011.

FREITAS, M. G.; ROCHA, M. M. Atendimento a crianças com desempenho escolar insatisfatório. In: ALMEIDA, C. G. (Org.). **Intervenções em grupos: Estratégias psicológicas para a melhoria da qualidade de vida**. Campinas, SP: Papyrus. 2003. p. 11-21.

GARDNER, R. J. M.; GRINDLEY, R. M.; CHEWINGS, W. E.; HOLDAWAY, M. D. H. Proc. Univ. **Otago med. Sch.** n. 61, 1983, p.32-34.

GARRIDO, I. Motivacion, emocion y accion educativa. In: MAYOR, L. e TORTOSA, F. (Ed.). **Âmbitos de aplicacion de la psicologia motivacional**. 1990. p. 284-343.

GENARI, C.H.M. **Motivação no contexto escolar e desempenho acadêmico**. Dissertação (Mestrado Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo, 2006.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GOMES, C. M. A.; GOLINO, H. Fs. Relações Hierárquicas entre os Traços Amplos do Big Five. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 25, n.3, p. 445-456, 2012.

GOMES, G.; SOARES, A. B. Inteligência, habilidades sociais e expectativas acadêmicas no desempenho de estudantes universitários. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre , v. 26, n. 4, dez. 2013.

GONIDA, E.; KIOSSEOGLOU, G.; LEONDARI, A. Implicit theories of intelligence, perceived academic competence, and school achievement: Testing alternative models. **The American journal of psychology**, 2006. p. 223-238.

GOTTFREDSON, L. Mainstream Science ou intelligence. Wall Street Journal, p. A18, Dezembro de 1994. **Also publishei in the journal Intelligence**, v. 1, n. 24, 1997.

GOUVEIA, V. V *et al* . Valores, metas de realização e desempenho acadêmico: proposta de modelo explicativo. **Psicol. Esc. Educ**, v. 14, n. 2, Campinas, 2010 .

GREENE, B. A.; MILLER, R. B.; CROWSON, H. M.; DUKE, B. L.; AKEY, K. L. Predicting high school students cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. **Contemporary Educational Psychology**, v. 29, p. 462-482, 2004.

GUILFORD, J. P. **The nature of human intelligence**. New York: McGraw-Hill, 1967.

GUIMARÃES, R. F. S. A organização da escola e da sala de aula como determinante da motivação intrínseca e da meta aprender. Em A motivação do aluno. **Contribuições da Psicologia Contemporânea**. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). Vozes, Petrópolis, 2001.

GUIMARÃES, A. S. A. **Classes raças e democracia**. São Paulo: Editora 34, 2002.

GUIMARÃES, S.E.R. **Avaliação do estilo motivacional do professor: adaptação e validação de um instrumento**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2003.

GUIMARÃES, R. F. S.; BORUCHOVITCH, E. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 17, n. 2, p. 143-150, 2004.

HERNÁNDEZ-CASTILLA, R., MURILLO, F.J.Y.; MARTÍNEZ-GARRIDO, C. Factores de ineficácia escolar. REICE. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 12, n. 1, p.103-118, 2013.

HERZBERG, F. *et al.* **The motivation to work**. 2. ed. New York: John Wiley, 1959.

HORN, J. L.; CATTELL, R. B. Age differences in fluid and crystallized intelligence. **Acta psychologica**, v. 26, p. 107-129, 1967.

JUANG, L. P.; SILBEREISEN, R. K. The relationship between adolescent academic capability beliefs, parenting and school grades. **Journal of Adolescence**, n. 25, v. 1, p.3-18, 2002.

KURDEK, L. A.; FINE, M. A.; SINCLAIR, R.J. School adjustment in sixth graders: Parenting transitions, family climate, and peer norm effects. **Child development**, n. 66, v. 2. p. 430-445, 1995.

LAFRENIERE, P J.; DUMAS, J. E. Social competence and behavior evaluation in children ages 3 to 6 years: The short form (SCBE-30). **Psychological Assessment**, v. 8, n. 4, 1996. p. 369.

LAROCCA, P. **Conhecimento psicológico e séries iniciais: diretrizes para a formação de professores**. Dissertação (Mestrado). UNICAMP, Campinas, 1996.

LEITE, S. A. da S. (Org.). Alfabetização e Letramento. **Contribuições para as práticas pedagógicas**. Campinas, SP: Komedi: Arte e escrita, 2001.

LEMOS, G. *et al* . Inteligência e rendimento escolar: análise da sua relação ao longo da escolaridade. **Rev. Port. de Educação**, v. 21, n. 1, 2008 .

LOCATELLI, A. C. D., BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. A motivação de adolescentes em relação com a perspectiva de tempo futuro. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 20, n. 2, p.268-276, 2007.

LOPES, L. F. **Equalização de provas de habilidades acadêmicas: estudos a partir do ENADE VIA TRI**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade São Francisco. Itatiba. São Paulo, 2011.

LOUREIRO, S.R. e SANCHES, S.H.B. Crianças com bom desempenho acadêmico: dificuldades comportamentais e eventos de vida. In: BANDEIRA, M.; DEL PRETTE, Z.A.P. e DEL PRETTE, A. (Orgs.). **Estudos sobre habilidades sociais e Relacionamento Interpessoal**. Casa do Psicólogo, São Paulo. p. 69-88, 2006.

LOURENÇO, A. A; PAIVA, A. M. de. Motivação escolar e o processo de aprendizagem. **Ciências & Cognição**, v. 15, n. 2, p. 132-141, 2010. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org>>. Acesso em: 02 jul. 2013.

MACHADO, P; VERÍSSIMO, M; TORRES, N; PECEGUINA, I; SANTOS, A.J; MURRAY, E.J. **Motivação e emoção**. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 1986.

MAYER, J. D., DI PAULO, M.; SALOVEY, P. Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. **Journal of personality assessment**, v. 54, n.3-4, p. 772-781, 1990.

MAYER, J.D.; SALOVEY, P. The intelligence of emotional intelligence. **Intelligence**, v. 17, n. 4, p. 433-442, 1993.

_____. J.D., SALOVEY, P. What is emotional intelligence? In SALOVEY, P.; SLUYTER, D. (Eds.), **Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators**. New York: Basic Books, 1997. p. 3-31.

MALUF, M. R.; BARDELLI, C. As causas do fracasso escolar na perspectiva de professores e alunos de uma escola de 1º grau. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 7, n. 3, p. 263-271, 1991.

MARTINELLI, C. S.; GENARI, M. C. H. Relações entre desempenho escolar e orientações motivacionais. **Estudos de Psicologia**, v. 14, n. 1, p. 13-21, 2009.

MARZINEK, A.; NETO, A.F. A motivação de adolescentes nas aulas de Educação Física. **Educación Física y Deportes**, Coleção Pesquisa em Educação Física, v. 7, n. 1, 2008.

MCCLELLAND, D. **The achievement motive**. New York: Applenton-Century-Crofts, 1953.

MCGREW, K. S. CHC. Theory and the human cognitive abilities project: Standing on the shoulders of the giants of psychometric intelligence research. **Intelligence**, n. 37, v. 1, p. 1-10, 2009.

MENEZES, N.do C. A.P. **Motivação de alunos com e sem utilização das TIC em sala de aula**. Dissertação (Mestrado em TCI na Educação). Universidade Portucalense Infante Dom Henrique, [s.l.], 2012.

MIGUEL, F. K.; PRIMI, R. Teste Informatizado de Percepção de Emoções Primárias para avaliação de adultos. In: JOLY, M. C. R. A.; REPPOLD, C. T.

(Orgs.). Estudos de testes informatizados para avaliação psicológica. Casa do Psicólogo. São Paulo, 2009. p. 231-245.

MIRANDA, L.; ALMEIDA, L.S. As metas acadêmicas como operacionalização da motivação do aluno. Academic goals as operationalization of student's motivation. **ETD-Educação Temática Digital**. 10. ed. 2009. p. 36-61.

MUCCHIELLI, A. As Motivações. Mem-Martins: **Publicações Europa América**, 1949.

MUNHOZ, H.M.A. **Uma análise multidimensional da relação entre inteligência e desempenho acadêmico em universitários ingressantes**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da UNICAMP. Campinas. São Paulo, 2004.

NASSIF, L. E.; CAMPOS, R. H. D. F. CLAPARÈDE, E. (1873-1940): interesse, afetividade e inteligência na concepção da psicologia funcional. **Memorandum**, v. 9, p. 91-104, 2005.

NEISSER, U., BOODOO, G., BOUCHARD JR, T. J., BOYKIN, A. W., BRODY, N., CECI, S. J., URBINA, S. Intelligence: Knowns and unknowns. **American psychologist Association (APA)**, v. 51, n. 2, p. 77-101, 1996.

NEISSER, U. The concept of intelligence. **Intelligence**, v. 3. n. 3, p. 217-227, 1979.

NETA, A. F. N; GARCÍA, E; GARGALLO, S.I: A inteligência emocional no âmbito acadêmico. **Psicol. Argum**, v. 26, n. 52, p. 11-22, 2008.

NEVES, M. B. J.; ALMEIDA, S. F. C. O fracasso escolar na 5a série, na perspectiva de alunos repetentes, seus pais e professores. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 12, p.147-156, 1996.

NEVES, E. R. C.; BORUCHOVITCH, E. A motivação de alunos no contexto da progressão continuada. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 20, n.1, p. 77-85, 2004.

OLIVEIRA, M.B.; SOARES, A.B. Auto-eficácia, raciocínio verbal e desempenho escolar em estudantes. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 27, n. 1, p. 33-39, 2011.

OLIVEIRA, M. K. D. Sobre diferenças individuais e diferenças culturais: o lugar da abordagem histórico-cultural. **Erro e fracasso na escola: alternativas práticas e teóricas**. São Paulo: Summus, 1997. p. 45-61.

OLIVEIRA, K. de; BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A. dos. Leitura e desempenho escolar em português e matemática no ensino fundamental. **Paidéia**, n. 18, v. 41, p. 531-540, 2008.

OLIVEIRA, K. L. SANTOS, A. A. A. Compreensão de textos e desempenho acadêmico. **Psic**, v. 7, n. 1, 2006.

OMS. Organização Mundial da Saúde. Relatório de Saúde Mental. **A saúde mental pelo prisma da saúde pública**. 2001, p. 29-49.

OKANO, C. B, LOUREIRO, S.R, LINHARES, M. B.M, MARTURANO, E.M. [Crianças com dificuldades escolares atendidas em programa de suporte psicopedagógico na escola: avaliação do autoconceito](#). **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 17, n. 1, p.121-128, 2004.

ORRÚ, S. E. Reuven Feuerstein y la teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural. **Revista de Educación**, n. 332, p. 33-54, 2003.

OYSERMAN, D. et al. When mothers have serious mental health problems: Parenting as a proximal mediator. **Journal of adolescence**, n. 28, v. 4, p. 443-463, 2005.

PAIVA, M. L. M. F.; BORUCHOVITCH, E. Orientações motivacionais, crenças educacionais e desempenho escolar de estudantes do ensino fundamental. **Psicologia em Estudo**, v. 15, n. 2, p. 381-389, 2010.

PAJARES, F.; URDAN, T. F. In: PAJARES, F.; URDAN, T. (Eds.). **Adolescence and Education: general issues in the education of Adolescents**. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing, 2001.

PALMA, D. L. A psicologia cognitiva e mediação informacional como facilitadoras de novas atitudes no comportamento organizacional, **Revista de Ciências Humanas**, v. 4, n. 4, 2012. p.195.

PATTO, M.H.S. **Apropriação do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T.A Queiroz, 1990.

PAULO, A. E; FRANCISCO JUNIOR, F. L. C. Inteligência emocional: uma ferramenta de análise para a compreensão e a amenização de conflitos. In: ETIC - ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA. **Anais...** São Paulo, 2010.

PERASSINOTO, M.G.M.; BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J.A. Estratégias de aprendizagem e motivação para aprender de alunos do Ensino Fundamental. **Aval. psicol.**, Itatiba , v. 12, n. 3, dez. 2013 .

PINTRICH, P.R. A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. **Educational psychology review**, v. 16, n. 4, p. 385-407, 2004.

PLUTCHIK, R. **Emotions and life: Perspectives from psychology, biology and evolution**. Washington, DC: American Psychological Association, 2002.

PRIMI, R.; ALMEIDA, L. S. Bateria de Provas de Raciocínio (BPR-5): **Manual técnico**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

PRIMI, R., SANTOS, A.A.A dos; VENDRAMINI, C. M. Habilidades básicas e desempenho acadêmico em universitários ingressantes. **Estudos de Psicologia**, v. 1, n. 7, p. 47-55, 2002.

PRIMI, R.; BIGHETTI, C. A.; MUNHOZ, A. H.; NORONHA, A. P. P.; POLYDORO, S. A. J; Di NUCCI, E. P.; PELEGRINI, C. K. Personalidade, interesses e habilidades: um estudo correlacional da BPR-5, LIP e do 16PF. **Revista Avaliação Psicológica**, v. 1, n. 1, 2002.

PRIMI, R. Inteligência: avanços nos modelos teóricos e nos instrumentos de medida. **Avaliação psicológica**, v. 2, n. 1, p. 67-77, 2003.

PRIMI, R., MIGUEL, F. K., CRUZ, M. B. Z.; COUTO, G.; BARROS, D. P.; MUNIZ, M.; CUNHA, T. F. **Teste de Criação de Metáforas** - formas A, B e C. Itatiba, SP: Universidade São Francisco, Laboratório de Avaliação Psicológica e Educacional, 2006.

RIBEIRO, F. Motivação e aprendizagem em contexto escolar. **Profforma**, v. 3, n.1, 2011.

ROBERTS, D. R.; MENDOZA, F. E.C.; NASCIMENTO, E. Inteligência Emocional: Um construto científico? **Paidéia**, v. 12, n. 23, p.77-92, 2002.

RODRIGUES, L.M.C; LOPES,J,E: A Psicologia Cognitiva no Brasil: Um Panorama dos Anos 90. **Horizonte Científico**, n. 1, v.1, p. 1-13, 2002.

ROESER, W. R.; GALLOWAY, M. K. Studying motivation to learn during early adolescence: a holistic perspective. In: PAJARES, F.; URDAN, T. (Eds.). **Academic Motivation of Adolescents**. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing, 2002. p. 331-372.

ROLÃO, T. Relações entre o conhecimento das emoções, as competências acadêmicas, as competências sociais e a aceitação entre pares. **Análise Psicológica**, v. 3, n. 26, p.463-478, 2008.

SAILOR, K. M.; ABREU, Y. The nature of memory errors for verbally quantified information. **The American journal of psychology**, 2005. p. 235-250.

SALOVEY, P.; MAYER, J. D. Emotional intelligence. **Imagination, cognition and personality**, v. 9, n. 3, p. 185-211, 1989.

SALVADOR, A.P.V. **Análise da relação entre práticas educativas parentais, envolvimento com tarefas escolares, depressão e desempenho acadêmico de adolescentes**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2007.

SANTOS, A. J.; VERÍSSIMO, M. Escala de avaliação do comportamento e competência social (LaFreniere & Dumas, 1995). In XIII CONFERÊNCIA INTERNACIONAL AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA: FORMAS E CONTEXTOS, 2008 Braga, Portugal. **Anais...** Braga, Portugal, 2008.

SCHULTZ, D. P.; SCHULTZ, E. S. **História da Psicologia Moderna**. 9. ed. In: CUCCIO, M. S. S. (Trad.). São Paulo: Cengage Learning, 2009.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SAO PAULO. Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (2004). **Prova para a Avaliação do Desempenho Escolar**. São Paulo: 2004. Disponível em: < www.educacao.sp.gov.br > Acesso em 05 jul. 2013.

SIQUEIRA, C. M.; GURGEL-GIANNETTI, J. Mau desempenho escolar: uma visão atual. **Revista da Associação Médica Brasileira**, n. 57, v. 1, p. 78-87, 2011.

SILVA, M. L. F. dos S. **Análise das dimensões afetivas nas relações professor-aluno/ Campinas**. Tese (Mestrado).Unicamp, 2001.

SILVA, D.M.; DUARTE, J.C. Sucesso Escolar e Inteligência Emocional. **Millenium**, v. 42, p. 67-84, jan./jun. 2012.

SISTO, F. F.; SBARDELINI, E. T. B.; PRIMI, R. Contextos e Questões da Avaliação Psicológica, 1. ed. São Paulo: **Casa do Psicólogo**, 2001.

SOBRAL, C. R.O. **Motivação e aprendizagem: um estudo centrado em alunos do 5º ano do ensino fundamental em duas Escolas públicas de Sergipe** (2008-2009). Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Instituto de Ciências da Educação, Lisboa, 2010.

SOUZA, C. P. Avaliação do rendimento escolar: sedimentação de significados. In: SOUSA, C. P. (Org.). **Avaliação do rendimento escolar**. 6. ed, Campinas: Papyrus, 1997. p. 143-151.

SOUZA, A.P.L.D.B. Inteligência Emocional e Desempenho Acadêmico em Estudantes do Ensino Superior. Coimbra. Dissertação (Mestrado em Gestão de Recursos Humanos e Comportamento Organizacional). Instituto Superior Miguel Torga, 2010.

SPEARMAN, C. **The abilities of man**. 1927.

SPSS INC. **Statistical Analysis Using SPSS**. Chicago. 2001.

STERNBERG, R. J. The Wics model of giftedness. In: R. J. Sternberg & J. Davidson (Eds.). **Conceptions of giftedness**, n. 2, p. 327-342. New York: Cambridge University Press: 2005.

STEINBERG, L., L.; S. D., DARLING, N.; MOUNTS, N. S.; DORNBUSCH, S. M. Over-time changes in adjustment and competence among adolescents

from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. **Child Development**, n. 65, p. 754-770, 1994.

TAPIA, A.J. **Motivar para el aprendizaje**: Teoría y estrategias. Barcelona: EDEBÉ, 1997.

TAYLOR, L.C.; IVORA, D. H.; MELVIN, N. W. Parental influences on academic performance in African-American students. **Journal of Child and Family Studies**, n. 4, v .3, p. 293-302, 1995.

THORNDIKE, E. L. The law of effect. **The American Journal of Psychology**. 1927. p. 212-222.

THURSTONE, L. L. **Primary mental abilities**, 1938.

VALENTINI, F. **A relação entre inteligência fluida, desempenho acadêmico e aprendizagem**: uma abordagem multinível. Tese (Doutorado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações). Universidade de Brasília. Brasília. Distrito Federal, 2013.

VAN CALSTER, K., LENS, W., NUTTIN, J. R. Affective attitude toward the personal future: Impact on motivation in high school boys. **American Journal of Psychology**, v. 100, p.1-13. 1987.

VEIGA, F.; ANTUNES, J. Motivação escolar em função da família na adolescência. **Revista Galaico-Portuguesa de Psicopedagogia**, 2005.

WALLON, H. A evolução psicogenética da criança. In: REGO, M. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico cultural da educação. Lisboa, Vozes, 2000.

WEISS, L. H.; SCHWARZ, J. C. The relationship between parenting types and older adolescents personality, academic achievement, adjustment, and substance use. **Child development**, v. 67, n. 5, p. 2101-2114, 1996.

WECHSLER, S. M. Efeitos do treinamento de criatividade em crianças bem-dotadas e regulares. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 39, n. 4, p. 95-110, 1987.

WEINER, B. A theory of motivation for some classroom experiences. **Journal of Educational Psychology**, v. 71, n 1, p. 3-25, 1979.

WEISINGER, H. **Inteligência emocional no trabalho**. 7. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 1997.

WIGFIELD, A.; GUTHRIE, J. T. Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. **Journal of educational psychology**, v. 89, n. 3, p. 420, 1997.

_____. B. An attributional theory of achievement motivation and emotion. **Psychological review**, v. 92, n. 4, p. 548, 1985.

WOYCIEKOSKI, C. HUTZ, C. S. Inteligência emocional: teoria, pesquisa, medida, aplicações e controvérsias. **Psicologia Reflexão e Crítica**, v. 22, n. 1, 2009. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010279722009000100002&lg=en&nrm=iso>

Acesso em: 01 ago. 2013.

ZENORINI, R. P. C, SANTOS, A.A.A, BUENO, J. M. H. Escala de Avaliação das Metas de Realização; estudo preliminar de validação. **Avaliação Psicológica**, v. 2, n. 2, p.165-173, 2003.

ZENORINI, R. da P. C. **Estudos para a construção de uma escala de avaliação da motivação para aprendizagem - EMA**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade São Francisco. Itatiba. São Paulo, 2007.

ZENORINI, R. da P. C., SANTOS, A. A. A., MONTEIRO, R. M. Motivação para aprender: relação com o desempenho de estudantes. **Paidéia**, v. 21, n. 49, p. 157-164, 2011.

ZENORINI, R. P. C.; SANTOS, A. A. A. Escala de metas de realização como medida da motivação para aprendizagem. **Revista Interamericana de Psicología**, v. 44, n. 2, p. 291-298, 2010.

ZUSHO, A.; PINTRICH, P. R. Motivation in the second decade of life: the role of multiple developmental trajectories. In: URDAN, T.; PAJARES, F. **Adolescence and Education**: general issues in the education of adolescents. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing, 2001. p.163-200.

ANEXOS

Anexo A

Resolução nº 028/2013 de 17 de Setembro de 2013.

CAPÍTULO VI

Da Verificação do Rendimento Escolar e da Aprovação

Art. 18. O registro do rendimento acadêmico dos discentes compreenderá a apuração da assiduidade e a avaliação do aproveitamento em todos os componentes curriculares.

Parágrafo único: O docente deverá registrar diariamente o conteúdo desenvolvido nas aulas e a frequência dos discentes através do diário de classe ou qualquer outro instrumento de registro adotado.

I - As avaliações poderão ser diversificadas e obtidas com a utilização de instrumentos tais como: exercícios, arguições, provas, trabalhos, fichas de observações, relatórios, autoavaliação e outros;

a. Nos planos de ensino deverão estar programadas, no mínimo, duas avaliações formais bimestrais conforme os instrumentos referenciados no inciso I, devendo ser respeitado o valor máximo de 50 (cinquenta) por cento para cada avaliação do valor total do bimestre.

b. O docente deverá publicar as notas das avaliações e revisar a prova em sala de aula até 14 (quatorze) dias consecutivos após a data de aplicação.

c. Em caso de afastamento legal do docente, o prazo para a apresentação dos resultados das avaliações e da revisão da avaliação poderá ser prorrogado

II - Os critérios e valores de avaliação adotados pelo docente deverão ser explicitados aos discentes no início do período letivo, observadas as normas estabelecidas neste documento.

a. O docente poderá alterar o critério de avaliação desde que tenha parecer positivo do colegiado de curso com apoio da supervisão pedagógica.

III – Após a publicação das notas, os discentes terão direito a revisão de nota, devendo num prazo máximo de 2 (dois) dias úteis, formalizar o pedido através de formulário disponível no setor definido pelo câmpus.

IV - O docente deverá registrar as notas de todas as avaliações e as médias para cada disciplina.

Art. 19. Os docentes deverão entregar o Diário de Classe corretamente preenchido com conteúdos, notas, faltas e horas/aulas ministradas no setor definido pelo câmpus dentro do prazo previsto no Calendário Escolar. Para os casos nos quais são usados sistemas informatizados, o referido preenchimento deverá seguir também o Calendário Escolar.

Art. 20. Os cursos da educação profissional técnica de nível médio integrado ao ensino médio adotarão o sistema de avaliação de rendimento escolar de acordo com os seguintes critérios:

I – Serão realizados em conformidade com os planos de ensino, contemplando os ementários, objetivos e conteúdos programáticos das disciplinas.

II – O resultado médio do ano será expresso em notas graduadas de zero (0,0) a 10,0 (dez) pontos, admitida, no máximo, a fração decimal.

III – As notas serão bimestrais, variando de 0 (zero) a 10 (dez) pontos em cada bimestre.

IV – As avaliações bimestrais terão caráter qualitativo e quantitativo e deverão ser discriminadas no projeto pedagógico do curso.

Art. 21. Será atribuída nota zero (0,0) a avaliação do discente que deixar de comparecer às aulas, nas datas das avaliações sem a justificativa legal.

Art. 22. Para efeito de aprovação ou reprovação em disciplina, serão aplicados os critérios abaixo, resumidos no Quadro 1.

I. O discente será considerado APROVADO quando obtiver média anual nas disciplinas (MD) igual ou superior a 60% (sessenta) por cento e frequência (Fr) igual ou superior a 75% (setenta e cinco) por cento, da carga horária total anual.

II. O discente que alcançar nota inferior a 60% (sessenta) por cento no semestre (média aritmética das notas bimestrais correspondentes ao semestre) terá direito à recuperação semestral. O cálculo da nota final do

semestre, após a recuperação correspondente ao período, será a partir da média aritmética da média semestral mais a avaliação de recuperação semestral. Se a média semestral, após a recuperação, for menor que a nota semestral antes da recuperação, será mantida a maior nota.

III. Terá direito ao exame final, ao término do ano letivo, o discente que obtiver média anual (média aritmética dos dois semestres) igual ou superior a 30,0% (trinta) e inferior a 60,0% (sessenta) por cento e frequência igual ou superior a 75% (setenta e cinco) por cento no total das disciplinas. O exame final poderá abordar todo o conteúdo contemplado na disciplina. A média final da disciplina após o exame final (NF) será calculada pela média ponderada do valor de sua média anual da disciplina (MD), peso 1, mais o valor do exame final (EF), peso 2, sendo essa soma dividida por 3.

Fórmula: $NF = MD + (EF \times 2)$ onde, NF= nota final; MD = média da disciplina e EF = exame final.

IV. Não há limite do número de disciplinas para o discente participar do exame final

V. Estará REPROVADO o discente que obtiver MD Anual inferior a 30,0% (trinta) ou nota final (NF) inferior a 60,0% (sessenta) por cento ou Frequência inferior a 75% (setenta e cinco) por cento no total das disciplinas.

Quadro 1. Resumo de critérios para efeito de aprovação nos Cursos Técnicos INTEGRADOS do IFSULDEMINAS.

CONDIÇÃO SITUAÇÃO FINAL:

$MD \geq 60,0\%$ e $FT \geq 75\%$ - APROVADO

$MD \text{ SEMESTRAL} < 60,0\%$ RECUPERAÇÃO SEMESTRAL

$30,0\% \leq MD \text{ ANUAL} < 60,0\%$ e $FT \geq 75\%$ EXAME FINAL

$MD \text{ ANUAL} < 30,0\%$ ou $NF < 60,0\%$ ou $FT < 75\%$ - REPROVADO

MD – média da disciplina;

FT – frequência total das disciplinas;

NF – nota final.

Parágrafo único. Somente poderá realizar o exame final aquele que prestou todas as provas de recuperação, salvo quando amparados legalmente.

Art. 23. O discente terá direito a revisão de nota do exame final, desde que requerida no setor definido pelo câmpus num prazo máximo de 2 (dois) dias úteis após a publicação da nota.

Art. 24. O discente deverá repetir todas as disciplinas do período letivo, se houver reprovação.

Art. 25. Haverá dois modelos de recuperação que o discente poderá participar:

I. Recuperação paralela – realizada todas as semanas durante o horário de atendimento docente aos discentes e outros programas institucionais com o mesmo objetivo.

a. O docente ao verificar qualquer situação do discente que está prejudicando sua aprendizagem deverá comunicá-lo oficialmente a necessidade de sua participação nos horários de atendimento ao discente e aos demais programas institucionais com o mesmo objetivo.

b. A comunicação oficial também deverá ser realizada a Coordenadoria Geral de Ensino (CGE) que delegará o encaminhamento.

c. O docente deverá registrar a presença do discente comunicado oficialmente para participar do horário de atendimento ao discente.

d. Os responsáveis pelo acompanhamento dos demais programas institucionais que visam à melhoria da aprendizagem do discente deverão registrar a presença do discente comunicado oficialmente.

II. Recuperação semestral – recuperação avaliativa de teor quantitativo aplicada ao final do semestre quando o discente se enquadrar na situação apresentada no Quadro 1.

Art. 26. O conselho de classe anual ficará responsável pela avaliação da promoção do discente que não obtiver aprovação em até 2 (duas) disciplinas/eixos temáticos ou equivalente de acordo com o Projeto Pedagógico de Curso.

Art. 27. A revisão de nota deverá ser efetivada por outro docente da área indicado pelo coordenador do curso. A nota final do discente, neste caso, será calculada pela média aritmética de ambas as notas.

Anexo B

Termo de Consentimento (adultos e menores, respectivamente)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE

Universidade do Vale do Sapucaí - Univas

Título da pesquisa: Motivação, Inteligência e Inteligência Emocional e Suas Relações com o Desempenho Acadêmico

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa "Desempenho acadêmico e sua relação com fatores cognitivos e emocionais" desenvolvida pela pesquisadora Professora Dra. Monalisa Muniz Nascimento e aluna Rafaella Lacerda Crestani, do Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí. Este TCLE será apresentado ao participante voluntário pela aluna pesquisadora.

Assinando este Termo de Consentimento você está ciente que:

- 1 - O objetivo da pesquisa é verificar a relação da inteligência, inteligência emocional e motivação acadêmica para o desempenho acadêmico do aluno.
- 2- Esta pesquisa se torna relevante pelo fato de estudar sobre a importância dos aspectos cognitivos e emocionais para aprendizagem.
- 3- Será realizada a aplicação dos testes Escala de Motivação Acadêmica para Aprendizagem-EMAPRE, Percepções das Emoções Primárias-PEP e o subteste de raciocínio abstrato - RA da Bateria de Provas de Raciocínio-BPR5. A aplicação dos testes será em duas etapas, a primeira de forma coletiva em sala de aula e a segunda etapa, também coletiva, mas em um laboratório de informática da própria Instituição de Ensino que você estuda e que permitiu a coleta da presente pesquisa. Durante o estudo será solicitado que, voluntariamente, colabore com o preenchimento dos testes. Os testes serão aplicados em dois dias, no primeiro serão aplicados os testes EMAPRE e RA, em sala de aula, no segundo dia será aplicado o PEP, no laboratório de informática. As aplicações nos dois dias estão estimadas em um tempo de 30 minutos cada dia.
- 4- Esses exames costumam ser bem aceitos e não trazem nenhum risco, desconforto ou prejuízos a sua integridade física, moral ou psicológica.

5- O voluntário receberá toda explicação antes das aplicações, dessa forma poderá obter quaisquer esclarecimentos antes e após a realização da pesquisa. Pela sua participação no estudo, você não receberá qualquer valor em dinheiro, mas terá a garantia de que todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não serão de sua responsabilidade. Ainda, você não terá qualquer despesa por participar da pesquisa. Seu nome ou identificação pessoal não aparecerá em qualquer momento no estudo, nem em nenhum tipo de publicação como teses ou artigos, pois será identificado com um número aleatório.

6- A participação neste estudo não lhe acarretará nenhum prejuízo acadêmico. A pesquisa possui caráter investigativo e não será dada continuidade, como por exemplo, algum tipo de intervenção psicopedagógica.

7- Obteve todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a participação na referida pesquisa;

8- Seus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos por meio da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada;

9- É necessário a sua autorização, mediante assinatura deste, que a pesquisadora poderá ter acesso às suas notas do semestre no qual ocorrerá a coleta de dados, lembrando que esse dado também será estritamente restrito a análise da pesquisadora aluna e de sua orientadora, pesquisadora responsável desta pesquisa.

Após ser esclarecida sobre a pesquisa e a sua participação como voluntário, e havendo uma confirmação livre e espontânea em aceitar a participar como voluntária, você deverá assinar ao final deste documento, em duas vias. Uma das vias ficará com você e a outra via permanecerá com a pesquisadora responsável. Em caso de dúvida em relação a esse documento, você poderá procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Sapucaí, pelos Tel/Fax-CEP/Univas (035) 3449-2199, ou pessoalmente na Avenida Prof. Tuany Toledo, 470, Pouso Alegre/MG. Você poderá procurar os pesquisadores responsáveis pela pesquisa pelos e-mails mo_nascimento@yahoo.com.br e rafaellaof@yahoo.com.br

Anexo C**Termo de consentimento livre, após esclarecimento**

Eu, _____, li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e qual procedimento a que serei submetido. A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento, sem justificar minha decisão e que isso não afetará meu convívio na instituição. Sei que meu nome ou dado de identificação pessoal não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro por participar do estudo.

Eu concordo em participar do estudo.

Pouso Alegre, MG, ____ de _____ de 2013.

Assinatura do Voluntário(a)

RG: _____

CPF: _____

Pesquisador Responsável

Dr^a. Monalisa Muniz Nascimento

CPF 218.660.148-62

Universidade do Vale do Sapucaí-Univas

Aluna Pesquisadora

Rafaella Lacerda Crestani

CPF 068.048.317-69

Universidade do Vale do Sapucaí-Univas

Anexo D**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE****Universidade do Vale do Sapucaí**

Senhores pais ou responsáveis, seu filho está sendo convidado para participar como voluntário da pesquisa: *Motivação, Inteligência e Inteligência Emocional e Suas Relações com o Desempenho Acadêmico*, desenvolvida pela pesquisadora Professora Dra. Monalisa Muniz Nascimento e aluna Rafaella Lacerda Crestani, do Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí.

A justificativa para o desenvolvimento desta pesquisa é obter uma melhor compreensão da relação entre inteligência, inteligência emocional e motivação acadêmica com o desempenho acadêmico, assim pode-se criar estratégias e programas que visem maximizar a aprendizagem dos alunos para que consigam obter um melhor desempenho acadêmico.

Assinando este Termo de Consentimento o senhor(a) demonstrará que está ciente de que:

1- O objetivo da pesquisa é verificar a relação da inteligência, inteligência emocional e motivação acadêmica para o desempenho acadêmico do aluno.

2- Será realizada a aplicação dos testes Escala de Motivação Acadêmica para Aprendizagem-EMAPRE, Percepções das Emoções Primárias - PEP e o subteste de raciocínio abstrato - RA da Bateria de Provas de Raciocínio-BPR5. A aplicação dos testes será em duas etapas, a primeira de forma coletiva em sala de aula e a segunda etapa, também coletiva, mas em um laboratório de informática da própria Instituição de Ensino onde seu filho estuda e que permitiu a coleta da presente pesquisa. Durante o estudo será solicitado que o seu filho, voluntariamente, colabore com o preenchimento dos testes. Os testes serão aplicados em dois dias, no primeiro serão

aplicados os testes EMAPRE e RA, em sala de aula, no segundo dia será aplicado o PEP, no laboratório de informática. As aplicações nos dois dias estão estimadas em um tempo de 30 minutos cada dia.

3- Esses exames costumam ser bem aceitos e não trazem nenhum risco, desconforto ou prejuízos à integridade física, moral ou psicológica do seu filho.

4- Seu filho receberá toda explicação antes das aplicações, dessa forma poderá obter quaisquer esclarecimentos antes e após a realização da pesquisa. Pela participação no estudo, você e seu filho não receberão qualquer valor em dinheiro, mas terão a garantia de que todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não serão de sua responsabilidade. Ainda, não terá qualquer despesa por participar da pesquisa. Seu nome ou identificação pessoal, assim como do seu filho, não aparecerá em qualquer momento no estudo, nem em nenhum tipo de publicação como teses ou artigos, pois será identificado com um número aleatório.

5- A participação no estudo não acarretará nenhum prejuízo acadêmico ao seu filho. Essa pesquisa é meramente investigativa e não haverá continuidade para seu filho, como por exemplo, intervenção psicopedagógica durante ou após a realização da pesquisa;

6- Poderá contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Sapucaí para obter esclarecimentos, apresentar reclamações em relação à pesquisa pelo telefone: (035) 3449-2199 ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Sapucaí, pelo Tel/Fax-CEP/Univas (035) 3449-2199, ou pessoalmente na Avenida Prof. Tuany Toledo, 470, Pouso Alegre/MG.

7- E ainda poderá entrar em contato com a responsável pelo estudo, Monalisa Muniz Nascimento, sempre que julgar necessário pelo telefone (19) 8124-1278 e pelo e-mail mo_nascimento@yahoo.com.br;

8- Os pais ou responsáveis e também os próprios voluntários participantes estarão livres para interromperem a qualquer momento sua participação na pesquisa;

9- O voluntário que participar da pesquisa não sofrerá prejuízos na instituição de ensino. E os voluntários que não participarem ou desejarem interromper sua participação na pesquisa também não sofrerão prejuízos na instituição;

10-É necessário, ainda, a sua autorização, mediante assinatura deste termo, que a pesquisadora poderá ter acesso às notas semestrais do seu filho no qual ocorrerá a coleta de dados, lembrando que esse dado também será estritamente restrito a análise da pesquisadora aluna e de sua orientadora, pesquisadora responsável desta pesquisa.

11- Os dados pessoais de seu filho (a) serão mantidos em sigilo, e não serão utilizados em momento algum, nem mesmo em publicações. Apenas serão utilizados resultados gerais obtidos por meio da pesquisa e que serão empregados somente para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada;

12- Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com a pesquisadora responsável.

Anexo E**Termo de consentimento livre, após esclarecimento**

Eu, _____, li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e qual procedimento meu filho(a) será submetido(a). A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper a participação de meu filho(a) a qualquer momento, assim como ele próprio pode decidir e/ou interromper sua participação, sem justificar nossa decisão e que isso não afetará em nada a vida escolar de meu filho. Sei que o nome e dados pessoais, meus e de meu filho não serão divulgados, que não terei despesas e não receberei dinheiro pela participação do meu filho no estudo.

Eu concordo em autorizar meu filho _____, a participar do estudo.

Pouso Alegre, MG, ____ de _____ de 2013.

Assinatura do Voluntário (a) ou responsável legal

RG: _____

CPF: _____

Pesquisador Responsável

Dr^a. Monalisa Muniz Nascimento

CPF 218.660.148-62

Universidade do Vale do Sapucaí-
Univas

Aluna Pesquisadora

Rafaella Lacerda Crestani

CPF 068.048.317-69

Universidade do Vale do Sapucaí-
Univas

Anexo F**TERMO DE PERMISSÃO PARA PUBLICAÇÃO (cessão de direitos)**

Declaro, com este Termo, permitir a publicação da dissertação de minha autoria pela Universidade do Vale do Sapucaí, em versão eletrônica e (para fins de uso exclusivamente acadêmico) a ser disponibilizada no site oficial dessa Universidade.

Título da dissertação: **“Motivação, Inteligência e Inteligência Emocional e suas relações com o Desempenho Acadêmico”**

Autoria: **Rafaella Lacerda Crestani**

Por ser verdade assino o presente Termo em meu nome.

Assinatura: _____

Pouso Alegre, ____ de _____ de _____.

Anexo G

Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. [Ver tópico \(7357 documentos\)](#)

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

CAPÍTULO I

DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

[Art. 1o](#) Fica instituída, no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação e constituída pelas seguintes instituições: [Ver tópico \(49 documentos\)](#)

[I](#) - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais; [Ver tópico \(6 documentos\)](#)

[II](#) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR; [Ver tópico](#)

[III](#) - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG; [Ver tópico](#)

[IV](#) - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais. [Ver tópico](#)

[IV](#) - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; e (Redação dada pela Lei nº [12.677](#))

Carregando...

, de 2012) [Ver tópico](#)

[V](#) - Colégio Pedro II. (Incluído pela Lei nº [12.677](#))

Carregando...

, de 2012) [Ver tópico](#)

[Parágrafo único](#). As instituições mencionadas nos incisos I, II e III do caput deste artigo possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de

autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

[Parágrafo único](#). As instituições mencionadas nos incisos I, II, III e V do caput possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. (Redação dada pela Lei nº [12.677](#)

Carregando...

, de 2012) [Ver tópico \(22 documentos\)](#)

[Art. 2o](#) Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei. [Ver tópico \(119 documentos\)](#)

[§ 1o](#) Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os Institutos Federais são equiparados às universidades federais. [Ver tópico \(3 documentos\)](#)

[§ 2o](#) No âmbito de sua atuação, os Institutos Federais exercerão o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais. [Ver tópico \(3 documentos\)](#)

[§ 3o](#) Os Institutos Federais terão autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial, bem como para registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior, aplicando-se, no caso da oferta de cursos a distância, a legislação específica. [Ver tópico \(62 documentos\)](#)

[Art. 3o](#) A UTFPR configura-se como universidade especializada, nos termos do [parágrafo único](#)

Carregando...

do art. [52](#)

Carregando...

da Lei no [9.394](#)

Carregando...

, de 20 de dezembro de 1996, regendo-se pelos princípios, finalidades e objetivos constantes da Lei no [11.184](#)

Carregando...

, de 7 de outubro de 2005. [Ver tópico \(6 documentos\)](#)

[Art. 4o](#) As Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais são estabelecimentos de ensino pertencentes à estrutura organizacional das universidades federais, dedicando-se, precipuamente, à oferta de formação profissional técnica de nível médio, em suas respectivas áreas de atuação.

[Ver tópico \(3 documentos\)](#)

[Art. 4o-A](#). O Colégio Pedro II é instituição federal de ensino, pluricurricular e multicampi, vinculada ao Ministério da Educação e especializada na oferta de educação básica e de licenciaturas. (Incluído pela Lei nº [12.677](#)

Carregando...

, de 2012) [Ver tópico \(3 documentos\)](#)

[Parágrafo único](#). O Colégio Pedro II é equiparado aos institutos federais para efeito de incidência das disposições que regem a autonomia e a utilização dos instrumentos de gestão do quadro de pessoal e de ações de regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação profissional e superior. (Incluído pela Lei nº [12.677](#)

Carregando...

, de 2012) [Ver tópico](#)

CAPÍTULO II

DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Seção I

Da Criação dos Institutos Federais

[Art. 5o](#) Ficam criados os seguintes Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: [Ver tópico \(56 documentos\)](#)

[I](#)- Instituto Federal do Acre, mediante transformação da Escola Técnica Federal do Acre; [Ver tópico \(4 documentos\)](#)

[II](#)- Instituto Federal de Alagoas, mediante integração do Centro Federal de

Educação Tecnológica de Alagoas e da Escola Agrotécnica Federal de Satuba; [Ver tópico](#)

[III](#) - Instituto Federal do Amapá, mediante transformação da Escola Técnica Federal do Amapá; [Ver tópico](#)

[IV](#) - Instituto Federal do Amazonas, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas e das Escolas Agrotécnicas Federais de Manaus e de São Gabriel da Cachoeira; [Ver tópico](#)

[V](#) - Instituto Federal da Bahia, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia; [Ver tópico](#)

[VI](#) - Instituto Federal Baiano, mediante integração das Escolas Agrotécnicas Federais de Catu, de Guanambi (Antonio José Teixeira), de Santa Inês e de Senhor do Bonfim; [Ver tópico](#)

[VII](#) - Instituto Federal de Brasília, mediante transformação da Escola Técnica Federal de Brasília; [Ver tópico](#)

[VIII](#) - Instituto Federal do Ceará, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará e das Escolas Agrotécnicas Federais de Crato e de Iguatu; [Ver tópico \(3 documentos\)](#)

[IX](#) - Instituto Federal do Espírito Santo, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo e das Escolas Agrotécnicas Federais de Alegre, de Colatina e de Santa Teresa; [Ver tópico \(14 documentos\)](#)

[X](#) - Instituto Federal de Goiás, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás; [Ver tópico](#)

[XI](#) - Instituto Federal Goiano, mediante integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Rio Verde e de Urutaí, e da Escola Agrotécnica Federal de Ceres; [Ver tópico](#)

[XII](#) - Instituto Federal do Maranhão, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão e das Escolas Agrotécnicas Federais de Codó, de São Luís e de São Raimundo das Mangabeiras; [Ver tópico](#)

[XIII](#) - Instituto Federal de Minas Gerais, mediante integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Ouro Preto e de Bambuí, e da Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista; [Ver tópico \(2 documentos\)](#)

[XIV](#) - Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Januária e da Escola Agrotécnica Federal de Salinas; [Ver tópico](#)

[XV](#) - Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Pomba e da Escola Agrotécnica Federal de Barbacena; [Ver tópico \(1 documento\)](#)

[XVI](#) - Instituto Federal do Sul de Minas Gerais, mediante integração das Escolas Agrotécnicas Federais de Inconfidentes, de Machado e de Muzambinho; [Ver tópico](#)

[XVII](#) - Instituto Federal do Triângulo Mineiro, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Uberaba e da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia; [Ver tópico](#)

[XVIII](#) - Instituto Federal de Mato Grosso, mediante integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Mato Grosso e de Cuiabá, e da Escola Agrotécnica Federal de Cáceres; [Ver tópico](#)

[XIX](#) - Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, mediante integração da Escola Técnica Federal de Mato Grosso do Sul e da Escola Agrotécnica Federal de Nova Andradina; [Ver tópico](#)

[XX](#) - Instituto Federal do Pará, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará e das Escolas Agrotécnicas Federais de Castanhal e de Marabá; [Ver tópico](#)

[XXI](#) - Instituto Federal da Paraíba, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba e da Escola Agrotécnica Federal de Sousa; [Ver tópico](#)

[XXII](#) - Instituto Federal de Pernambuco, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco e das Escolas Agrotécnicas Federais de Barreiros, de Belo Jardim e de Vitória de Santo Antão; [Ver tópico](#)

[XXIII](#) - Instituto Federal do Sertão Pernambucano, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Petrolina; [Ver tópico](#)

[XXIV](#) - Instituto Federal do Piauí, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí; [Ver tópico](#)

[XXV](#) - Instituto Federal do Paraná, mediante transformação da Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná; [Ver tópico \(1 documento\)](#)

[XXVI](#) - Instituto Federal do Rio de Janeiro, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis; [Ver tópico \(3 documentos\)](#)

[XXVII](#) - Instituto Federal Fluminense, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Campos; [Ver tópico](#)

[XXVIII](#) - Instituto Federal do Rio Grande do Norte, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte; [Ver tópico](#)

[XXIX](#) - Instituto Federal do Rio Grande do Sul, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves, da Escola Técnica Federal de Canoas e da Escola Agrotécnica Federal de Sertão; [Ver tópico](#)

[XXX](#) - Instituto Federal Farroupilha, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul e da Escola Agrotécnica Federal de Alegrete; [Ver tópico \(3 documentos\)](#)

[XXXI](#) - Instituto Federal Sul-rio-grandense, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas; [Ver tópico \(2 documentos\)](#)

[XXXII](#) - Instituto Federal de Rondônia, mediante integração da Escola Técnica Federal de Rondônia e da Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste; [Ver tópico \(4 documentos\)](#)

[XXXIII](#) - Instituto Federal de Roraima, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima; [Ver tópico](#)

[XXXIV](#) - Instituto Federal de Santa Catarina, mediante transformação do

Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina; [Ver tópico](#)

[XXXV](#) - Instituto Federal Catarinense, mediante integração das Escolas Agrotécnicas Federais de Concórdia, de Rio do Sul e de Sombrio; [Ver tópico \(1 documento\)](#)

[XXXVI](#) - Instituto Federal de São Paulo, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo; [Ver tópico](#)

[XXXVII](#) - Instituto Federal de Sergipe, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe e da Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão; e [Ver tópico](#)

[XXXVIII](#) - Instituto Federal do Tocantins, mediante integração da Escola Técnica Federal de Palmas e da Escola Agrotécnica Federal de Araguatins. [Ver tópico](#)

[§ 1o](#) As localidades onde serão constituídas as reitorias dos Institutos Federais constam do Anexo I desta Lei. [Ver tópico \(1 documento\)](#)

[§ 2o](#) A unidade de ensino que compõe a estrutura organizacional de instituição transformada ou integrada em Instituto Federal passa de forma automática, independentemente de qualquer formalidade, à condição de campus da nova instituição. [Ver tópico \(2 documentos\)](#)

[§ 3o](#) A relação de Escolas Técnicas Vinculadas a Universidades Federais que passam a integrar os Institutos Federais consta do Anexo II desta Lei. [Ver tópico](#)

[§ 4o](#) As Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais não mencionadas na composição dos Institutos Federais, conforme relação constante do Anexo III desta Lei, poderão, mediante aprovação do Conselho Superior de sua respectiva universidade federal, propor ao Ministério da Educação a adesão ao Instituto Federal que esteja constituído na mesma base territorial. [Ver tópico \(3 documentos\)](#)

[§ 5o](#) A relação dos campi que integrarão cada um dos Institutos Federais criados nos termos desta Lei será estabelecida em ato do Ministro de Estado da Educação. [Ver tópico \(7 documentos\)](#)

[§ 6o](#) Os Institutos Federais poderão conceder bolsas de pesquisa,

desenvolvimento, inovação e intercâmbio a alunos, docentes e pesquisadores externos ou de empresas, a serem regulamentadas por órgão técnico competente do Ministério da Educação. (Incluído pela Lei nº

[12.863](#)

Carregando...

, de 2013) [Ver tópico \(1 documento\)](#)

Seção II

Das Finalidades e Características dos Institutos Federais

[Art. 6o](#) Os Institutos Federais têm por finalidades e características: [Ver tópico \(43 documentos\)](#)

[I](#) - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; [Ver tópico \(4 documentos\)](#)

[II](#) - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais; [Ver tópico](#)

[III](#) - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão; [Ver tópico](#)

[IV](#) - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal; [Ver tópico](#)

[V](#) - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica; [Ver tópico](#)

[VI](#) - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de

ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino; [Ver tópico](#)

[VII](#) - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica; [Ver tópico](#)

[VIII](#) - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico; [Ver tópico \(1 documento\)](#)

[IX](#) - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente. [Ver tópico](#)

Seção III

Dos Objetivos dos Institutos Federais

[Art. 7o](#) Observadas as finalidades e características definidas no art. 6o desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais: [Ver tópico \(19 documentos\)](#)

[I](#) - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos; [Ver tópico \(4 documentos\)](#)

[II](#) - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica; [Ver tópico](#)

[III](#) - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade; [Ver tópico](#)

[IV](#) - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos; [Ver tópico](#)

V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e [Ver tópico](#)

VI - ministrar em nível de educação superior: [Ver tópico](#)

a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia; [Ver tópico](#)

b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional; [Ver tópico](#)

c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento; [Ver tópico](#)

d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e [Ver tópico](#)

e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica. [Ver tópico](#)

Art. 8o No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7o desta Lei, e o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender ao previsto na alínea b do inciso VI do caput do citado art. 7o. [Ver tópico \(42 documentos\)](#)

§ 1o O cumprimento dos percentuais referidos no caput deverá observar o conceito de aluno-equivalente, conforme regulamentação a ser expedida pelo Ministério da Educação. [Ver tópico \(1 documento\)](#)

§ 2o Nas regiões em que as demandas sociais pela formação em nível superior justificarem, o Conselho Superior do Instituto Federal poderá, com

anuência do Ministério da Educação, autorizar o ajuste da oferta desse nível de ensino, sem prejuízo do índice definido no caput deste artigo, para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei. [Ver tópico \(22 documentos\)](#)

Seção IV

Da Estrutura Organizacional dos Institutos Federais

[Art. 9º](#) Cada Instituto Federal é organizado em estrutura multicampi, com proposta orçamentária anual identificada para cada campus e a reitoria, exceto no que diz respeito a pessoal, encargos sociais e benefícios aos servidores. [Ver tópico \(61 documentos\)](#)

[Art. 10.](#) A administração dos Institutos Federais terá como órgãos superiores o Colégio de Dirigentes e o Conselho Superior. [Ver tópico \(82 documentos\)](#)

[§ 1º](#) As presidências do Colégio de Dirigentes e do Conselho Superior serão exercidas pelo Reitor do Instituto Federal. [Ver tópico \(23 documentos\)](#)

[§ 2º](#) O Colégio de Dirigentes, de caráter consultivo, será composto pelo Reitor, pelos Pró-Reitores e pelo Diretor-Geral de cada um dos campi que integram o Instituto Federal. [Ver tópico \(2 documentos\)](#)

[§ 3º](#) O Conselho Superior, de caráter consultivo e deliberativo, será composto por representantes dos docentes, dos estudantes, dos servidores técnico-administrativos, dos egressos da instituição, da sociedade civil, do Ministério da Educação e do Colégio de Dirigentes do Instituto Federal, assegurando-se a representação paritária dos segmentos que compõem a comunidade acadêmica. [Ver tópico \(19 documentos\)](#)

[§ 4º](#) O estatuto do Instituto Federal disporá sobre a estruturação, as competências e as normas de funcionamento do Colégio de Dirigentes e do Conselho Superior. [Ver tópico \(3 documentos\)](#)

[Art. 11.](#) Os Institutos Federais terão como órgão executivo a reitoria, composta por 1 (um) Reitor e 5 (cinco) Pró-Reitores. [Ver tópico \(1125 documentos\)](#)

[§ 1º](#) Poderão ser nomeados Pró-Reitores os servidores ocupantes de cargo efetivo da carreira docente ou de cargo efetivo de nível superior da carreira

dos técnico-administrativos do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, desde que possuam o mínimo de 5 (cinco) anos de efetivo exercício em instituição federal de educação profissional e tecnológica. [Ver tópico \(5 documentos\)](#)

[§ 1o](#) Poderão ser nomeados Pró-Reitores os servidores ocupantes de cargo efetivo da Carreira docente ou de cargo efetivo com nível superior da Carreira dos técnico-administrativos do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, desde que possuam o mínimo de 5 (cinco) anos de efetivo exercício em instituição federal de educação profissional e tecnológica. (Redação dada pela Lei nº [12.772](#)

Carregando...

, de 2012) [Ver tópico \(5 documentos\)](#)

[§ 2o](#) A reitoria, como órgão de administração central, poderá ser instalada em espaço físico distinto de qualquer dos campi que integram o Instituto Federal, desde que previsto em seu estatuto e aprovado pelo Ministério da Educação. [Ver tópico \(30 documentos\)](#)

[Art. 12.](#) Os Reitores serão nomeados pelo Presidente da República, para mandato de 4 (quatro) anos, permitida uma recondução, após processo de consulta à comunidade escolar do respectivo Instituto Federal, atribuindo-se o peso de 1/3 (um terço) para a manifestação do corpo docente, de 1/3 (um terço) para a manifestação dos servidores técnico-administrativos e de 1/3 (um terço) para a manifestação do corpo discente. [Ver tópico \(127 documentos\)](#)

[§ 1o](#) Poderão candidatar-se ao cargo de Reitor os docentes pertencentes ao Quadro de Pessoal Ativo Permanente de qualquer dos campi que integram o Instituto Federal, desde que possuam o mínimo de 5 (cinco) anos de efetivo exercício em instituição federal de educação profissional e tecnológica e que atendam a, pelo menos, um dos seguintes requisitos: [Ver tópico \(10 documentos\)](#)

[I](#)- possuir o título de doutor; ou [Ver tópico](#)

[II](#)- estar posicionado nas Classes DIV ou DV da Carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, ou na Classe de Professor Associado

da Carreira do Magistério Superior. [Ver tópico](#)

[§ 2o](#) O mandato de Reitor extingue-se pelo decurso do prazo ou, antes desse prazo, pela aposentadoria, voluntária ou compulsória, pela renúncia e pela destituição ou vacância do cargo. [Ver tópico \(4 documentos\)](#)

[§ 3o](#) Os Pró-Reitores são nomeados pelo Reitor do Instituto Federal, nos termos da legislação aplicável à nomeação de cargos de direção. [Ver tópico \(30 documentos\)](#)

[Art. 13.](#) Os campi serão dirigidos por Diretores-Gerais, nomeados pelo Reitor para mandato de 4 (quatro) anos, permitida uma recondução, após processo de consulta à comunidade do respectivo campus, atribuindo-se o peso de 1/3 (um terço) para a manifestação do corpo docente, de 1/3 (um terço) para a manifestação dos servidores técnico-administrativos e de 1/3 (um terço) para a manifestação do corpo discente. [Ver tópico \(155 documentos\)](#)

[§ 1o](#) Poderão candidatar-se ao cargo de Diretor-Geral do campus os servidores ocupantes de cargo efetivo da carreira docente ou de cargo efetivo de nível superior da carreira dos técnico-administrativos do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, desde que possuam o mínimo de 5 (cinco) anos de efetivo exercício em instituição federal de educação profissional e tecnológica e que se enquadrem em pelo menos uma das seguintes situações: [Ver tópico \(10 documentos\)](#)

[I](#)- preencher os requisitos exigidos para a candidatura ao cargo de Reitor do Instituto Federal; [Ver tópico](#)

[II](#)- possuir o mínimo de 2 (dois) anos de exercício em cargo ou função de gestão na instituição; ou [Ver tópico \(1 documento\)](#)

[III](#)- ter concluído, com aproveitamento, curso de formação para o exercício de cargo ou função de gestão em instituições da administração pública. [Ver tópico](#)

[§ 2o](#) O Ministério da Educação expedirá normas complementares dispondo sobre o reconhecimento, a validação e a oferta regular dos cursos de que trata o inciso III do § 1o deste artigo. [Ver tópico](#)

CAPÍTULO II- A

(Incluído pela Lei nº 12.677, de 2012)

DO COLÉGIO PEDRO II

Art. 13-A. O Colégio Pedro II terá a mesma estrutura e organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. (Incluído pela Lei nº [12.677](#)

Carregando...
, de 2012)

Art. 13-B. As unidades escolares que atualmente compõem a estrutura organizacional do Colégio Pedro II passam de forma automática, independentemente de qualquer formalidade, à condição de campi da instituição. (Incluído pela Lei nº [12.677](#)

Carregando...
, de 2012)

Parágrafo único. A criação de novos campi fica condicionada à expedição de autorização específica do Ministério da Educação. (Incluído pela Lei nº [12.677](#)

Carregando...
, de 2012)

CAPÍTULO III

DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS

[Art. 14.](#) O Diretor-Geral de instituição transformada ou integrada em Instituto Federal nomeado para o cargo de Reitor da nova instituição exercerá esse cargo até o final de seu mandato em curso e em caráter pro tempore , com a incumbência de promover, no prazo máximo de 180 (cento e oitenta) dias, a elaboração e encaminhamento ao Ministério da Educação da proposta de estatuto e de plano de desenvolvimento institucional do Instituto Federal, assegurada a participação da comunidade acadêmica na construção dos referidos instrumentos. [Ver tópico \(1097 documentos\)](#)

[§ 1o](#) Os Diretores-Gerais das instituições transformadas em campus de Instituto Federal exercerão, até o final de seu mandato e em caráter pro

tempore, o cargo de Diretor-Geral do respectivo campus. [Ver tópico \(13 documentos\)](#)

[§ 2o](#) Nos campi em processo de implantação, os cargos de Diretor-Geral serão providos em caráter pro tempore, por nomeação do Reitor do Instituto Federal, até que seja possível identificar candidatos que atendam aos requisitos previstos no § 1o do art. 13 desta Lei. [Ver tópico \(15 documentos\)](#)

[§ 3o](#) O Diretor-Geral nomeado para o cargo de Reitor Pro-Tempore do Instituto Federal, ou de Diretor-Geral Pro-Tempore do Campus, não poderá candidatar-se a um novo mandato, desde que já se encontre no exercício do segundo mandato, em observância ao limite máximo de investidura permitida, que são de 2 (dois) mandatos consecutivos. [Ver tópico \(1 documento\)](#)

[Art. 15.](#) A criação de novas instituições federais de educação profissional e tecnológica, bem como a expansão das instituições já existentes, levará em conta o modelo de Instituto Federal, observando ainda os parâmetros e as normas definidas pelo Ministério da Educação. [Ver tópico \(5 documentos\)](#)

[Art. 16.](#) Ficam redistribuídos para os Institutos Federais criados nos termos desta Lei todos os cargos e funções, ocupados e vagos, pertencentes aos quadros de pessoal das respectivas instituições que os integram. [Ver tópico \(33 documentos\)](#)

[§ 1o](#) Todos os servidores e funcionários serão mantidos em sua lotação atual, exceto aqueles que forem designados pela administração superior de cada Instituto Federal para integrar o quadro de pessoal da Reitoria. [Ver tópico \(14 documentos\)](#)

[§ 2o](#) A mudança de lotação de servidores entre diferentes campi de um mesmo Instituto Federal deverá observar o instituto da remoção, nos termos do art. [36](#)

Carregando...

da Lei no [8.112](#)

Carregando...

, de 11 de dezembro de 1990. [Ver tópico](#)

[Art. 17.](#) O patrimônio de cada um dos novos Institutos Federais será

constituído: [Ver tópico \(2 documentos\)](#)

I- pelos bens e direitos que compõem o patrimônio de cada uma das instituições que o integram, os quais ficam automaticamente transferidos, sem reservas ou condições, ao novo ente; [Ver tópico](#)

II- pelos bens e direitos que vier a adquirir; [Ver tópico](#)

III- pelas doações ou legados que receber; e [Ver tópico](#)

IV- por incorporações que resultem de serviços por ele realizado. [Ver tópico](#)

[Parágrafo único](#). Os bens e direitos do Instituto Federal serão utilizados ou aplicados, exclusivamente, para a consecução de seus objetivos, não podendo ser alienados a não ser nos casos e condições permitidos em lei. [Ver tópico](#)

[Art. 18](#). Os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG, não inseridos no reordenamento de que trata o art. 5º desta Lei, permanecem como entidades autárquicas vinculadas ao Ministério da Educação, configurando-se como instituições de ensino superior pluricurriculares, especializadas na oferta de educação tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino, caracterizando-se pela atuação prioritária na área tecnológica, na forma da legislação. [Ver tópico](#)

[Art. 19](#). Os arts. [1º](#)

Carregando...

, [2º](#)

Carregando...

, [4º](#)

Carregando...

e [5º](#)

Carregando...

da Lei no [11.740](#)

Carregando...

, de 16 de julho de 2008, passam a vigorar com as seguintes alterações: [Ver tópico](#)

“Art. 1o Ficam criados, no âmbito do Ministério da Educação, para redistribuição a instituições federais de educação profissional e tecnológica:

..... ” (NR)

“Art. 2o Ficam criados, no âmbito do Ministério da Educação, para alocação a instituições federais de educação profissional e tecnológica, os seguintes cargos em comissão e as seguintes funções gratificadas:

I - 38 (trinta e oito) cargos de direção - CD-1;

.....

IV - 508 (quinhentos e oito) cargos de direção - CD-4;

VI - 2.139 (duas mil, cento e trinta e nove) Funções Gratificadas - FG-2.

..... ” (NR)

“Art. 4o Ficam criados, no âmbito do Ministério da Educação, para redistribuição a instituições federais de ensino superior, nos termos de ato do Ministro de Estado da Educação, os seguintes cargos:

..... ” (NR)

“Art. 5o Ficam criados, no âmbito do Ministério da Educação, para alocação a instituições federais de ensino superior, nos termos de ato do Ministro de Estado da Educação, os seguintes Cargos de Direção - CD e Funções Gratificadas - FG:

..... ” (NR)

[Art. 20.](#) Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. [Ver tópico](#)

Brasília, 29 de dezembro de 2008; 187o da Independência e 120o da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

Paulo Bernardo Silva

Este texto não substitui o publicado no DOU de 30.12.2008

ANEXO I

Localidades onde serão constituídas as Reitorias dos novos Institutos Federais

Instituição	Sede da Reitoria
Instituto Federal do Acre	Rio Branco
Instituto Federal de Alagoas	Maceió
Instituto Federal do Amapá	Macapá
Instituto Federal do Amazonas	Manaus
Instituto Federal da Bahia	Salvador
Instituto Federal Baiano	Salvador
Instituto Federal de Brasília	Brasília
Instituto Federal do Ceará	Fortaleza
Instituto Federal do Espírito Santo	Vitória
Instituto Federal de Goiás	Goiânia
Instituto Federal Goiano	Goiânia
Instituto Federal do Maranhão	São Luís
Instituto Federal de Minas Gerais	Belo Horizonte
Instituto Federal do Norte de Minas Gerais	Montes Claros
Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais	Juiz de Fora
Instituto Federal do Sul de Minas Gerais	Pouso Alegre
Instituto Federal do Triângulo Mineiro	Uberaba
Instituto Federal de Mato Grosso	Cuiabá
Instituto Federal de Mato Grosso do Sul	Campo Grande
Instituto Federal do Pará	Belém
Instituto Federal da Paraíba	João Pessoa
Instituto Federal de Pernambuco	Recife
Instituto Federal do Sertão Pernambucano	Petrolina
Instituto Federal do Piauí	Teresina
Instituto Federal do Paraná	Curitiba
Instituto Federal do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro
Instituto Federal Fluminense	Campos dos Goytacazes
Instituto Federal do Rio Grande do Norte	Natal
Instituto Federal do Rio Grande do Sul	Bento Gonçalves
Instituto Federal Farroupilha	Santa Maria
Instituto Federal Sul-rio-grandense	Pelotas
Instituto Federal de Rondônia	Porto Velho
Instituto Federal de Roraima	Boa Vista

Instituto Federal de Santa Catarina	Florianópolis
Instituto Federal Catarinense	Blumenau
Instituto Federal de São Paulo	São Paulo
Instituto Federal de Sergipe	Aracaju
Instituto Federal do Tocantins	Palmas

ANEXO II

Escolas Técnicas Vinculadas que passam a integrar os Institutos Federais

Escola Técnica Vinculada	Instituto Federal
Colégio Técnico Universitário - UFJF	Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Colégio Agrícola Nilo Peçanha - UFF	Instituto Federal do Rio de Janeiro
Colégio Técnico Agrícola Ildelfonso Bastos Borges - UFF	Instituto Federal Fluminense
Escola Técnica - UFPR	Instituto Federal do Paraná
Escola Técnica - UFRGS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
Colégio Técnico Industrial Prof. Mário Alquati - FURG	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
Colégio Agrícola de Camboriú - UFSC	Instituto Federal Catarinense
Colégio Agrícola Senador Carlos Gomes - UFSC	Instituto Federal Catarinense

ANEXO III

Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais

Escola Técnica Vinculada	Universidade Federal
Escola Agrotécnica da Universidade Federal de Roraima - UFRR	Universidade Federal de Roraima
Colégio Universitário da UFMA	Universidade Federal do Maranhão
Escola Técnica de Artes da UFAL	Universidade Federal de Alagoas
Colégio Técnico da UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
Centro de Formação Especial em Saúde da UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
Escola Técnica de Saúde da UFU	Universidade Federal de Uberlândia
Centro de Ensino e Desenvolvimento Agrário da UFV	Universidade Federal de Viçosa
Escola de Música da UFP	Universidade Federal do Pará
Escola de Teatro e Dança da UFP	Universidade Federal do Pará
Colégio Agrícola Vidal de Negreiros da UFPB	Universidade Federal da Paraíba
Escola Técnica de Saúde da UFPB	Universidade Federal da Paraíba
Escola Técnica de Saúde de Cajazeiras da UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas da UFRP	Universidade Federal Rural de Pernambuco
Colégio Agrícola de Floriano da UFPI	Universidade Federal do Piauí
Colégio Agrícola de Teresina da UFPI	Universidade Federal do Piauí
Colégio Agrícola de Bom Jesus da UFPI	Universidade Federal do Piauí
Colégio Técnico da UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Escola Agrícola de Jundiá da UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Escola de Enfermagem de Natal da UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Escola de Música da UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça da UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
Colégio Agrícola de Frederico Westphalen da UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria	Universidade Federal de Santa Maria
Colégio Técnico Industrial da	Universidade Federal de Santa Maria

