
**PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO, EMOCIONAL E MOTIVACIONAL
DE ESTUDANTES DA MODALIDADE *BLENDED LEARNING* DA
UNIVERSIDADE EUROPEIA DO ATLÂNTICO – UNEATLÂNTICO**

<https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v8i3.44030>

Ricardo Almeida*

Marlene Zwierewicz**

Antonio Pantoja Vallejo***

* Fundação Universitária Iberoamericana – Funiber. ricardoalmeida5@gmail.com

** Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – Uniarp. marlenezwie@yahoo.com.br

*** Universidade de Jaén – UJA/Espanha. apantoja@ujaen.es

Resumo

Este estudo teve como objetivo delimitar o perfil sociodemográfico, emocional e motivacional de estudantes da Universidade Europeia do Atlântico (Uneatlântico), matriculados na modalidade *blended learning* que utilizam a Plataforma Moodle, destacando-se a relação entre essas duas últimas variáveis. Priorizam-se a pesquisa descritiva correlacional e a abordagem quantitativa; os dados foram coletados com a aplicação da Escala da Motivação Acadêmica (Guimarães & Bzuneck, 2008), da Escala da Inteligência Emocional (Rego, Godinho, McQueen & Cunha, 2010) e do questionário de dados sociodemográficos UNIQUEL (Almeida, 2018) a uma amostra de 531 estudantes matriculados no ensino superior da referida instituição. Os resultados indicam um perfil de estudantes predominantemente jovens e com atuação profissional escassa, sendo que uma parte mais expressiva tem preferência pela Faculdade de Ciências da Saúde e pelo Curso de Psicologia. Em relação aos níveis motivacionais, eles alcançaram índices mais elevados na regulação integrada e na regulação introjetada; em se tratando de inteligência emocional, destacam-se no autocontrole emocional e na compreensão das emoções dos outros. As correlações mais expressivas foram obtidas entre o autocontrole emocional e a desmotivação, a regulação integrada e o autocontrole emocional e a regulação introjetada e o autocontrole perante a crítica.

Palavras-chave: ensino superior; blended learning; motivação; inteligência emocional.

Abstract. Socio-demographic, emotional and motivational profile of students in blended-learning model at the European Atlantic University – Uneatlântico. This study aims at establishing the sociodemographic, emotional and motivational profile of students from the European Atlantic University (uneatlântico) in the blended learning mode using the Moodle Platform. More specifically, the present investigation highlights the relationship between the two variables (blended learning and Moodle usage). Moreover, whilst adopting a quantitative approach to data analysis, priority is given to correlational descriptive research. As tools for data collection we applied the Academic Motivation Scale (Guimarães & Bzuneck, 2008), the Emotional Intelligence Scale (Rego, Godinho, McQueen & Cunha, 2010), and the sociodemographic data questionnaire UNIQUEL (Almeida, 2018) to a sample of 531 students enrolled in higher education at the aforementioned

institution. The results indicate a profile of predominantly young students with scarce participation in the job market; the majority of which opt for the Psychology Major of the Department of Health Sciences. Regarding levels and types of motivation, the students in the analyzed pool of data achieved higher rates of integrated regulation and introjected regulation. For emotional intelligence, in turn, participants scored high in emotional self-control and in understanding the emotions of others. The most noteworthy correlations were obtained between emotional self-control and demotivation, integrated regulation and emotional self-control, and introjected regulation and self-control before criticism.

Keywords: higher education; blended learning; motivation; emotional intelligence.

Introdução

O acelerado ritmo das transformações globais e locais, ocorridas especialmente a partir do final do século XX, impõe às Instituições de Ensino Superior (IES) e aos seus profissionais e estudantes novas formas de agir e se relacionar (Santos, Oliveira, Malusá & Oliveira, 2016; Oliveira & Courel, 2013). Caracterizada pela globalização e pelas tensões e pressões que esse fenômeno e os seus processos exercem sobre cada estado-nação (Silva, 2014), a nova realidade é permeada por desafios e possibilidades, entre as quais se situa a crescente demanda pelo ensino superior.

O ensino superior, reconhecido em sua relevância para o desenvolvimento científico e, em decorrência, econômico e social, defronta-se, nesse processo, com um novo perfil discente, exigindo das instituições “[...] flexibilidade, agilidade, alternativas de formação adequadas às expectativas de rápida inserção num sistema produtivo em constante mudança.” (Neves, 2007, p. 14). Esse é o caso da Universidade Europeia do Atlântico (Uneatlântico), instituição localizada em Santander, Espanha, que tem constantemente procurado adaptar-se às necessidades da comunidade educativa nacional e internacional.

Uma das iniciativas da instituição tem sido a adoção de metodologias *blended learning* na prossecução de suas atividades pedagógicas, por meio da Plataforma Moodle. Configurando uma modalidade híbrida (presencial e a distância), essa iniciativa tem suscitado discussões sobre o perfil dos estudantes, no intuito de ampliar a articulação da proposta formativa às suas reais necessidades.

Procedendo à análise dessa instituição, este estudo teve como objetivo delimitar o perfil sociodemográfico, emocional e motivacional de estudantes da modalidade *blended learning* que utilizam a Plataforma Moodle, destacando a relação entre as duas últimas variáveis. Constituindo-se em uma pesquisa descritiva correlacional, apoiada pela abordagem quantitativa, o estudo contou com a aplicação de três instrumentos de coleta de dados a uma amostra de 531 estudantes de três faculdades vinculadas à Uneatlântico.

Por envolver três dimensões (sociodemográfica, emocional e motivacional), espera-se que os resultados possam contribuir especificamente para a instituição, tendo também o compromisso como sistema de ensino superior em geral, pois as universidades que integram precisam lidar, cumulativamente, com problemas velhos, novos e desafios cada vez mais complexos (Neves, 2007), como a inserção tecnológica e a exploração de seu potencial para a inclusão educacional.

A motivação e sua influência no desempenho acadêmico

A motivação tem sido considerada determinante para a qualidade da aprendizagem e do desempenho acadêmico. Ramos (2013, p. 5) afirma que “[...] os estudantes motivados demonstram ser participativos e ativos no processo de aprendizagem, procurando captar as informações [...]”, além de despende esforços “[...] e dedicação para desenvolver e melhorar estratégias para compreensão e domínio do conteúdo que lhes está a ser apresentado”.

A motivação, considerada assim um dos fenômenos que afetam os estudantes, sendo influenciada pelos processos de ensino e de aprendizagem, constitui-se em um construto a ser considerado quando se estuda o desempenho acadêmico. Nesse sentido, observam-se preocupações de professores “[...] a respeito de como motivar os alunos que não demonstram interesse em aprender, apresentando resultados insatisfatórios de aprendizagem” (Joly & Prates, 2011, p. 175).

A motivação tem uma função ativadora e catalisadora do comportamento, pois “[...] mobiliza recursos internos e permite que o aluno se envolva de forma mais profunda e empenhada na aprendizagem [...]”, portanto “[...] é crucial compreender os mecanismos motivacionais e, conseqüentemente, implementar estratégias pedagógicas que potenciem a motivação acadêmica dos alunos” (Veríssimo, 2013, p. 1). Entre os autores que dedicam estudos à motivação, destacam-se Gomes e Boruchovitch (2015); Campira, Araújo e Almeida (2016); Silva (2014); Santos, Alcará e Zenorini (2013); Leal, Miranda e Carmo (2013); Ramos (2013); Sturges, Maurer, Allen, Gatch e Shankar (2016); Wang e Eccles (2013); Borges, Chachá, Quintana, Freitas e Rodrigues (2014). Os últimos autores abordam uma das bases deste estudo: a Teoria da Autodeterminação.

Essa teoria “[...] tem como basea relação dialética entre o organismo vivo e o contexto social.” Ao acentuar a interdependência entre motivação extrínseca e motivação intrínseca, refutando a ideia de que sejam constructos independentes, a “[...] abordagem propõe a motivação como um *continuum* caracterizado por níveis de autodeterminação, desde o menos autodeterminado (desmotivação e motivação extrínseca) ao mais autodeterminado (motivação intrínseca).” (Borges *et al.*, 2014, p. 2).

A Escala da Motivação Acadêmica (EMA) (Guimarães & Bzuneck, 2008), utilizada neste estudo, tem relação com essa base teórica e define-se pela existência de seis níveis motivacionais: (a) Desmotivação; (b) Regulação Externa; (c) Regulação Introjogada; (d) Regulação Identificada; (e) Regulação Integrada; (f) Motivação Intrínseca (Reeve, Deci & Ryan, 2004). Esse *continuum* de autodeterminação está representado pela Figura 1.



Figura 1 – *Continuum* de autodeterminação

Fonte: Adaptado de Reeve, Deci e Ryan (2004)

Os níveis motivacionais também são identificados como estilos de motivação (Joly & Prates, 2011). Para essas autoras, os estilos de motivação podem variar de acordo com a internalização das regulações externas do comportamento.

A inclusão da dimensão emocional nos estudos científicos

O tratamento dado às emoções difere no decorrer da história que consolidou a pesquisa científica. Nas definições iniciais, as emoções foram consideradas dimensões psicológicas negativas, devendo ser reprimidas e eliminadas, contrapondo-se à perspectiva atual, que observa seu potencial para orientar o comportamento (Zaccagnini, 2006).

Entre os conceitos que as definem, situa-se o de Wallon, que as concebe como a exteriorização da afetividade, um fato fisiológico em seus componentes humorais e motores (Dourado & Prandini, 2002), sendo uma resposta periférica do organismo a estímulos também periféricos, desenvolvendo-se na pessoa por causa do amadurecimento funcional das estruturas sem as quais não poderiam existir (Almeida, 2018).

Maturana (1999) também faz referência às emoções, definindo-as como disposições dinâmicas que indicam diferentes caminhos e apontam respostas práticas. Portanto, este autor se difere de Wallon, cuja preocupação foi percebê-las como respostas aos estímulos, e não em sua capacidade de direcionamento.

Goleman (2001, p. 303), por sua vez, lembra que a raiz da palavra emoção se encontra no latim, *'movere'* (mover), que se une ao prefixo *'e'*, que significa distanciar-se, indicando que qualquer emoção está relacionada com a propensão para agir. Para ele, a “[...] emoção se refere a um sentimento e seus pensamentos distintos, estados psicológicos e biológicos, e a uma gama de tendências para atuar”.

Apesar da existência de atenção às emoções desde a antiguidade, o paradigma positivista dificultou a inclusão delas como objeto de investigação científica, com justificativa na complexidade de sua mensuração e controle. Essa visão perdurou até a década de 1970, quando o modelo condutista de estímulo-resposta (E-R) passou a ser superado pelo neocondutista de estímulo-organismo-resposta (E-O-R), abrindo possibilidades “[...] para o estudo do que ocorre na caixa obscura da mente. A elaboração de construtos teóricos, não diretamente observáveis, é uma característica da pesquisa que aflora a partir daquele momento [...]” (Bisquerra, 2002, p. 17).

Entre os estudos surgidos a partir dessa perspectiva, são destaque a Teoria Psicogenética de Wallon (2007), a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1995) e a Inteligência Emocional de Goleman (2001), além da proposta de Educação Emocional de Bisquerra (2002). O interesse científico pelas emoções também é perceptível nos estudos de Csikszentmihalyi (1997), Lazarus (1991) e Lewis e Haviland (1993), bem como em estudos mais atuais, como os de Gonzaga e Monteiro (2011), Costa e Faria (2014), entre outros.

O conceito *'inteligência emocional'*, por sua vez, foi cunhado por Salovey e Mayer (1990). Para esses autores, ela pode ser definida como a capacidade de compreensão das próprias emoções, a capacidade de se posicionar no lugar de outras pessoas e a capacidade de gerenciar as emoções para melhorar a qualidade de vida.

Quintanilha (2011) defende que a inteligência emocional pode ser esquematizada, considerando-se, nesse processo, o autorreconhecimento e o reconhecimento social, a autorregulação e a regulação social, bem como a autopercepção do indivíduo e a forma como ele se relaciona com a vertente social. Vários estudos, justificados por possibilidades como essas, têm se dedicado a averiguar o funcionamento das emoções e seu impacto na aprendizagem.

Entidades como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), por exemplo, afirmam que, para o êxito profissional, é preciso contar com uma formação integral, articulando conhecimentos acadêmicos e habilidades socioafetivas. “O desenvolvimento da inteligência emocional e das competências emocionais no ensino superior ajuda nessa formação, gerando seres humanos plenos e trabalhadores efetivos.” (Fragoso-Luzuriaga, 2015, p. 111).

Na mesma direção, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), recentemente aprovada no Brasil, remete à necessidade de uma formação integral na educação básica, valorizando competências que envolvam a emoção. A oitava competência geral pontua exatamente essa ênfase, indicando que é preciso oportunizar ao estudante “conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas” (Brasil, 2017, p. 10).

Com a inclusão das emoções como objeto de estudo científico, surgem pesquisas que defendem a existência de uma relação entre a inteligência emocional e o rendimento escolar. São exemplos de estudos nessa linha, pesquisas como a de Barchard (2003) e a de Di Fabio e Palazzeschi (2009).

Apesar das pesquisas, existe uma incipiência de estudos que vinculem a emoção e a aprendizagem na modalidade *blended learning*. De forma geral, “[...] a temática da emoção no ambiente virtual de aprendizagem não conta ainda com teorias específicas [...]”, requisitando que os “[...] educadores comecem a vislumbrar novas possibilidades de associar a emoção a esse novo cenário de aprendizagem” (Sacramento, 2015, p. 10).

Para contribuir com a definição das metodologias de pesquisa, assegurando avaliar a complexidade das emoções, é indispensável considerar algumas variáveis. Nesse sentido, foi fundamental para este estudo o acesso à Escala de Inteligência Emocional (IE) (Rego, Godinho, McQueen & Cunha, 2010), constituída por seis dimensões: (a) Compreensão das próprias emoções; (b) Autocontrole perante as críticas; (c) Autoencorajamento (uso das emoções); (d) Autocontrole emocional (regulação das emoções); (e) Empatia e contágio emocional; (f) Compreensão das emoções dos outros.

As seis dimensões colaboram para avaliar o nível de inteligência emocional dos estudantes pesquisados. Além disso, os resultados do diagnóstico permitem tomar decisões para o redimensionamento da prática pedagógica desenvolvida tanto na modalidade presencial como na *blended learning*.

Materiais e métodos

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo descritivo correlacional, centrado na abordagem quantitativa. A pesquisa descritiva tem como “[...] objetivo primordial a descrição das características de identificação de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis [...]” (Gil, 2006, p. 44), enquanto a correlacional possibilita analisar a relação entre duas ou mais variáveis. Já a abordagem quantitativa tem entre seus pressupostos “[...] tomar a medida exata dos fenômenos humanos e do que os explica. [...] Consequentemente, deve escolher com precisão o que será medido e apenas conservar o que é mensurável de modo preciso [...]” (Laville & Dionne, 1999, p. 43).

Da população formada pelos 1500 estudantes matriculados nos diversos cursos da Uneaatlântico, foram selecionados 531 sujeitos vinculados às seguintes faculdades:

Faculdade de Ciências da Saúde, Escola Politécnica Superior e Faculdade de Ciências Sociais e Humanidades. Para a coleta de dados, foram utilizados três instrumentos:

- *Questionário Sociodemográfico UNIQUEL*. Elaborado especialmente para o estudo, o instrumento possibilitou a coleta de dados referentes a gênero, ocupação profissional, rendimento, opção acadêmica, entre outras características;
- *EMA*, de Guimarães e Bzuneck (2008). Esta escala tem como referência a Teoria da Autodeterminação, que define um *continuum* de autodeterminação (Reeve, Deci & Ryan, 2004) constituído, como já mencionado, por seis estilos de motivação, que variam qualitativamente, dependendo do sucesso na internalização das regulações externas do comportamento (Joly & Prates, 2011). Apesar da predefinição do *continuum*, não existe uma padronização a respeitada sequência que precisa ser desenvolvida para que se alcance plenamente a regulação de um comportamento específico (Reeve *et al.*, 2004). Destaca-se, ainda, que a ‘regulação externa’ foi dividida em duas: na primeira, ela foi observada por frequência às aulas e, na segunda, por recompensas sociais;
- *Escala da Inteligência Emocional*, de Rego *et al.* (2010). Esta escala possibilitou a coleta de dados relacionados às seguintes variáveis: a) Compreensão das próprias emoções; b) Autocontrole perante as críticas; c) Autoencorajamento (uso das emoções); d) Autocontrole emocional (regulação das emoções); e) Empatia e contágio emocional; f) Compreensão das emoções dos outros.

Para o atendimento dos princípios éticos da pesquisa, a aplicação dos instrumentos foi precedida pela assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Dessa forma, foi assegurado o sigilo em relação aos dados individuais dos sujeitos da pesquisa, bem como a possibilidade de excluir-se individualmente do estudo antes da publicação dos resultados.

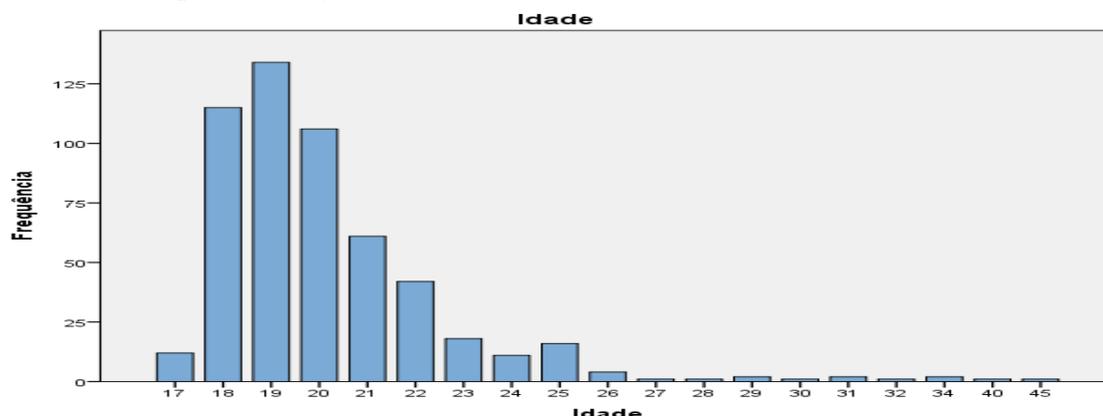
Resultados e discussão

Os resultados caracterizam o perfil sociodemográfico e os níveis emocional e motivacional dos estudantes que participaram do estudo. Além da sistematização de parte dos dados por meio do desenvolvimento de processos de estatística descritiva, envolvendo a organização, o resumo e a representação dos dados, optou-se pela correlação de dados relacionados à motivação e à inteligência emocional.

Perfil sociodemográfico

Na caracterização do perfil sociodemográfico, considerou-se a idade dos estudantes, o gênero, o estado civil, a ocupação, os rendimentos mensais, o ano, o curso e a faculdade que frequentam. Transita-se, portanto, entre as condições pessoais, laborais e acadêmicas dos estudantes.

O Gráfico 1 representa a frequência em relação à idade. Observa-se um número mais acentuado de estudantes com 19, 18 e 20 anos, respectivamente, 166, 134 e 115 indivíduos, o que corresponde a 78% da amostra.

Gráfico 1 – Frequências do gênero

Fonte: Elaborado pelos autores.

Na distribuição da variável gênero, predomina o feminino, sendo identificadas n=294 mulheres e n=237 homens, conforme registrado na Tabela 1.

Tabela 1– Frequência relacionada ao gênero

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Válido	Masculino	237	44,6	44,6	44,6
	Feminino	294	55,4	55,4	100,0
	Total	531	100,0	100,0	

Fonte: Elaborada pelos autores.

Em relação ao estado civil, foram identificados 93,8% estudantes solteiros, 5,8% casados, 0,2% separados e 0,2% viúvos.

Tabela 2 – Frequência do estado civil

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Válido	Solteiro	498	93,8	93,8	93,8
	Casado	31	5,8	5,8	99,6
	Separado	1	0,2	0,2	99,8
	Viúvo	1	0,2	0,2	100,0
	Total	531	100,0	100,0	

Fonte: Elaborada pelos autores.

A distribuição da variável ocupação, por sua vez, demonstrou um n=500 para indivíduos estudantes, correspondendo a 94,2% da amostra, para um n=31 indivíduos que são empregados, correspondendo a uma porcentagem de 5,8% da amostra conforme a Tabela 3.

Tabela 3 – Frequência da ocupação

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Válido	Empregado	31	5,8	5,8	5,8
	Estudante	500	94,2	94,2	100,0
	Total	531	100,0	100,0	

Fonte: Elaborada pelos autores.

Em relação aos rendimentos, foi constatado que a maioria dos estudantes (56,0%) não apresenta qualquer tipo de fonte remunerada. Estudantes bolsistas somam 17,6%, seguidos de 14,9% com rendimentos entre 0 e 499 €, 8,1% com 500 a 1250 € e 1.1% com mais de 1250 €, conforme a Tabela 4.

Tabela 4 – Frequência dos rendimentos mensais

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Válido	Inexistentes	308	58,0	58,0	58,0
	Bolsas	95	17,9	17,9	75,9
	0 – 499 €	79	14,9	14,9	90,8
	500 – 1250 €	43	8,1	8,1	98,9
	Mais de 1250 €	6	1,1	1,1	100,0
	Total	531	100,0	100,0	

Fonte: Elaborada pelos autores.

Os resultados da análise amostral do ano do curso que frequentam evidenciam uma frequência decrescente do 1º até ao 4º ano. Respectivamente, ocupam n de 182, 170, 107 e 67 e as seguintes percentagens: 34,3%, 32,0%, 20,2% e 12,6%, conforme a Tabela 5.

Tabela 5 – Frequência do ano do curso que frequenta

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem	Porcentagem cumulativa
Válido	1	182	34,3	34,6	34,6
	2	170	32,0	32,3	66,9
	3	107	20,2	20,3	87,3
	4	67	12,6	12,7	100,0
	Total	526	99,1	100,0	
Omisso	Sistema	5	,9		
Total		531	100,0		

Fonte: Elaborada pelos autores.

Já em relação à frequência de estudantes por curso, constatou-se que, na Escola Politécnica Superior, o maior número de estudantes corresponde à Graduação em Engenharia da Informática, 68,9%, n=42. Na Faculdade de Ciências da Saúde, os valores são mais elevados nos cursos de Graduação em Psicologia, Graduação em Ciências da Atividade Física e do Desporto e Graduação em Nutrição Humana e Dietética com n=138, n=116 e n=77 (41,1%, 34,5% e 22,9%) respectivamente. Na Faculdade de Ciências Sociais e Humanidades, as frequências mais elevadas são referentes à Graduação em Jornalismo e à Graduação em Tradução e Interpretação, com n=36, n=35, (26,9% e 26,1% respectivamente).

Tabela 6 – Frequência dos alunos por curso

		Fre- Quên- cia	%	% válida	% cumulativa
Escola Politécnica Superior	Graduação em Engenharia das Indústrias de Alimentação e Agrárias	7	1,3	11,5	11,5
	Graduação em Engenharia da Informática	42	7,9	68,9	80,3
	Graduação em Engenharia de Organização Industrial	11	2,1	18,0	98,4
	Mestrado em Gestão e Auditorias Ambientais	1	,2	1,6	100,0
Faculdade de Ciências da Saúde	Graduação em Ciências da Atividade Física e do Desporto	116	21,8	34,5	34,5
	Graduação em Nutrição Humana e Dietética	77	14,5	22,9	57,4
	Graduação em Ciência e Tecnologia dos Alimentos	5	,9	1,5	58,9
	Graduação em Psicologia	138	26,0	41,1	100,0
Faculdade de Ciências Sociais e Humanidades	Graduação em Administração e Direção de Empresas	22	4,1	16,4	16,4
	Graduação em Línguas Aplicadas	2	,4	1,5	17,9
	Graduação em Tradução e Interpretação	19	3,6	14,2	32,1
	Graduação em Jornalismo	36	6,8	26,9	59,0
	Graduação em Publicidade e Relações Públicas	8	1,5	6,0	64,9
	Graduação em Comunicação Audiovisual	35	6,6	26,1	91,0
	Graduação em Educação Primária (Bílingue)	12	2,3	9,0	100,0

Fonte: Elaborada pelos autores.

Em relação à opção da área, observou-se que prevalece a Faculdade de Ciências da Saúde (n=330; 62,1%), seguida da Faculdade de Ciências Sociais e Humanidades (n=145; 27,3%) e da Escola Politécnica Superior (n=56; 10,5%).

Tabela 7– Frequência de alunos por Faculdade

		Frequência	%	% válida	% cumulativa
Válido	Escola Politécnica Superior	56	10,5	10,5	10,5
	Faculdade de Ciências da Saúde	330	62,1	62,1	72,7
	Faculdade de Ciências Sociais e Humanidades	145	27,3	27,3	100,0
	Total	531	100,0	100,0	

Fonte: Elaborada pelos autores.

Em relação ao perfil dos estudantes do Ensino Superior da Unatlântico, detectou-se uma média bastante jovem em relação à idade (20,18 anos), mais estudantes do gênero feminino e um percentual elevado de solteiros (93,8%). Além disso, a maioria dos estudantes possuía baixo ou nulo rendimento mensal (90,8%).

Em relação à opção formativa, 61,2% frequentam a Faculdade de Ciências da Saúde, seguida da Faculdade de Ciências Sociais e Humanidades, com 27,3% da amostra.

Quanto ao curso frequentado, prevalece o interesse pela Faculdade de Ciências da Saúde, com n=138 estudantes matriculados na Graduação em Psicologia, seguida pela Escola Politécnica Superior, com n=42 estudantes matriculados na Graduação em Engenharia da Informática, e pela Faculdade em Ciências Sociais e Humanidades, com n=36 matriculados na Graduação em Jornalismo.

Sobre a distribuição dos estudantes pelo ano de frequência, observa-se que foi praticamente similar para o 1º e o 2º ano de curso (34,3% e 32,0% respectivamente). Declinou, contudo, no 3º e no 4º ano (20,2% e 12,6%), fato provavelmente relacionado ao tempo de funcionamento da IES e ao seu crescimento anual de matrículas.

Perfil motivacional

Na análise da variável motivação acadêmica, a ‘regulação integrada’ e a ‘regulação introjetada’ atingiram os índices mais elevados, seguidos da ‘regulação identificada’ e da ‘regulação externa por frequência das aulas’, conforme a Tabela 8.

Tabela 8 – Níveis demotivação acadêmica

Fatores	Média	Desvio Padrão
Desmotivação	1,9422	1,05724
Regulação externa por frequência das aulas	3,8719	1,37455
Regulação externa por recompensas sociais	2,2222	1,13647
Regulação introjetada	4,1136	1,35457
Regulação identificada	3,9821	1,56981
Regulação integrada	4,7262	0,91559
Motivação intrínseca	3,4473	1,06921

Fonte: Elaborada pelos autores.

Considerando as orientações da Teoria da Autodeterminação, que propõe um *continuum* de autodeterminação formado por níveis motivacionais (Reeve, Deci & Ryan, 2004), também identificados como estilos de motivação (Joly & Prates, 2011), observa-se que a motivação dos estudantes da Uneaatlântico tem uma frequência acentuada em nível mais central e outra mais próxima ao final do *continuum*, conforme destacado na Tabela 9.

Tabela 9 – *Continuum* de autodeterminação

Continuum de autodeterminação					
Desmotivação	Regulação externa	Regulação introjetada	Regulação identificada	Regulação integrada	Motivação intrínseca

Fonte: Adaptado de Reeve, Deci e Ryan (2004).

A ‘regulação integrada’, cujos índices ficaram mais elevados, constitui “[...] a forma mais autônoma ou autodeterminada de regulação externa de um comportamento. Considera-se esse tipo volitivo, dada a possibilidade de escolha e importância para os objetivos pessoais de um indivíduo” (Joly & Prates, 2011, p. 176).

Quanto à ‘regulação introjetada’, destaca-se que os marcos regulatórios não são muito explícitos e a regulação é mais afetiva. Ela envolve a resolução de impulsos conflituosos, ou seja, fazer ou não fazer, bem como comportamentos que resultam de pressões internas e que podem incidir em culpa e ansiedade (Pelletier *et al.*, 1995).

Comparando os dados com resultados dos estudos de Guimarães e Bzuneck (2008), Lima (2014), Dantas e Palheiros (2013), verificam-se diferenças em relação a todos os níveis, conforme a Tabela 10.

Tabela 10 – Resultados de estudos sobre motivação acadêmica

Variáveis	Uneatlântico		Guimarães & Bzuneck (2008)		Lima (2014)		Dantas & Palheiros (2013)					
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
Desmotivação	1,94	1,06	1,50	0,82	1,34	0,53	1,43	0,98	1,54	1,13	1,35	0,82
Regulação externa por frequência das aulas	3,87	1,37	2,03	1,17	3,66	1,06	3,18	1,92	3,14	1,86	3,21	1,94
Regulação externa por recompensas sociais	2,22	1,14	4,01	1,64	2,61	1,32	1,69	1,14	1,94	1,32	1,5	0,92
Regulação introjetada	4,11	1,35	3,13	1,35	4,87	1,62	3,14	1,93	3,44	1,87	2,89	1,93
Regulação identificada	3,98	1,57	5,43	1,26	4,6	1,05	4,84	1,90	4,91	1,83	4,78	1,98
Regulação integrada	4,73	0,92	2,97	1,28	6,07	0,8	5,53	1,49	5,54	1,41	5,53	1,57
Motivação intrínseca	3,45	1,07	4,44	1,41	5,18	1,15	5,00	1,75	5,10	1,63	4,93	1,84

Fonte: Adaptado de Guimarães e Bzuneck (2008), Lima (2014) e Dantas e Palheiros (2013).

Os níveis de ‘desmotivação’ dos estudantes da Uneatlântico são superiores aos dados coletados nos demais estudos, sendo que isso ocorreu no fator ‘regulação externa por frequência às aulas’. Já em relação à ‘regulação externa por recompensas sociais’, os índices mais elevados foram os obtidos nos estudos de Guimarães e Bzuneck (2008), seguidos dos índices obtidos por Lima (2014) e dos índices obtidos pelos estudantes da Uneatlântico.

Em relação à ‘regulação introjetada’, os índices obtidos pelos estudantes da Uneatlântico são inferiores aos do estudo de Lima (2014), mas superiores aos demais. Em contrapartida, no fator ‘regulação identificada’, todos os estudos apresentados se situaram abaixo do valor apresentado por Guimarães e Bzuneck (2008), sendo que neste a Uneatlântico se posicionou ao final da classificação, obtendo os índices mais baixos.

No fator ‘regulação integrada’, penúltimo nível do *continuum*, os estudantes da Uneatlântico apresentam índices abaixo dos estudos de Lima (2014) e Dantas e Palheiros (2013) e superiores ao estudo efetuado por Guimarães e Bzuneck (2008). Finalmente, no caso da motivação intrínseca, os valores dos estudantes da Uneatlântico foram inferiores aos restantes.

Inteligência Emocional

A análise dos resultados correspondentes à ‘inteligência emocional’ teve como base a proposta dos autores da Escala da Inteligência Emocional – IE (Rego et al., 2010), considerando, portanto, as seis dimensões que a constituem, listadas na Tabela 11.

Tabela 11 – Dimensões da Inteligência Emocional

Dimensões da Inteligência Emocional	Média	Desvio padrão
Compreensão das próprias emoções	4,75	0,73
Autocontrole perante a crítica	4,15	1,27
Autoencorajamento (uso das emoções)	4,50	1,28
Autocontrole emocional (regulação de emoções)	5,58	1,00
Empatia e contágio emocional	5,39	1,26
Compreensão das emoções dos outros	5,57	0,88

Fonte: Elaborada pelos autores.

Os resultados indicam que os índices mais elevados se relacionam ao autocontrole emocional, ou seja, à regulação das emoções, seguido pela compreensão das emoções dos outros e pela empatia e do contágio emocional. Porém, observa-se um potencial menos elevado no autocontrole perante a crítica, no autoencorajamento e na compreensão das próprias emoções.

Correlação das variáveis motivação e inteligência emocional

Para situar a associação entre as variáveis ‘motivação’ e ‘inteligência emocional’, foi utilizada a correlação de Pearson, registrando os resultados na Tabela 12.

Tabela 12 – Correlação entre motivação e inteligência emocional

		Compreensão das emoções próprias	Autocontrole perante a crítica	Autoencorajamento	Autocontrole emocional	Empatia e contágio emocional	Compreensão das emoções dos outros
Desmotivação	Correlação	0.039	-0.052	-0.047	-0.228**	-0.100*	-0.125**
	Significância	0.368	0.234	0.282	0.000	0.021	0.004
	N	531	531	531	531	531	531
Regulação integrada	Correlação	.0160**	-0.168**	0.033	0.280**	0.182**	0.253**
	Significância	0.000	0.000	0.441	0.000	0.000	0.000
	N	531	531	531	531	531	531
Regulação externa por frequência de aulas	Correlação	0.100*	-0.150*	-0.054	-0.118	0.006	-0.019
	Significância	0.022	0.001	0.215	0.007	0.884	0.660
	N	531	531	531	531	531	531
Regulação introjogada	Correlação	0.072	-0.243**	0.044	0.135**	0.139**	0.140**
	Significância	0.097	0.000	0.313	0.002	0.001	0.001
	N	531	531	531	531	531	531
Regulação externa por recompensas sociais	Correlação	0.007	-0.171**	-0.021	-0.164**	-0.073	-0.050
	Significância	0.880	0.000	0.628	0.000	0.093	0.254
	N	531	531	531	531	531	531
Regulação identificada	Correlação	0.118**	-0.082	0.011	0.116**	0.140**	0.143**
	Significância	0.006	0.060	0.807	0.007	0.001	0.001
	N	531	531	531	531	531	531
Motivação intrínseca	Correlação	0.114*	-0.086*	0.072	0.195**	0.146**	0.175**
	Significância	0.009	0.047	0.095	0.000	0.001	0.000
	N	531	531	531	531	531	531

** A correlação é significativa no nível 0.01 (bilateral).

* A correlação é significativa no nível 0.05 (bilateral).

Fonte: Elaborada pelos autores.

Em relação à inteligência emocional, a correlação dos seis níveis do *continuum* envolvidos na avaliação da motivação acadêmica com as variáveis emocionais possibilita observar resultados que são determinantes. Entre eles, a constatação de que o autocontrole emocional, a empatia e o contágio emocional, além da compreensão das emoções, tendem a decrescer com o aumento da desmotivação, demonstrada através de uma correlação negativa significativa.

Em relação à regulação integrada, observa-se que, quanto mais elevados são os índices, mais altos são também: a compreensão das emoções dos outros, o autocontrole emocional, a empatia e o contágio emocional. No entanto, o autocontrole perante a crítica tende a diminuir quando a regulação integrada é mais elevada.

Quanto à regulação externa por frequência das aulas, quanto mais alta, mais ampla é a compreensão das emoções próprias. Em contrapartida, o autocontrole perante a crítica diminui com esse aumento.

A elevação dos níveis de regulação introjetada, por sua vez, aponta a redução do autocontrole perante a crítica. Por outro lado, em relação ao autocontrole emocional, à empatia e ao contágio emocional e, ainda, à compreensão das emoções dos outros, os níveis demonstram aumentar, evidenciando uma correlação positiva entre variáveis.

No caso da regulação externa por recompensas sociais, tanto no autocontrole perante a crítica como no autocontrole emocional, demonstra-se uma correlação negativa, confirmando que o aumento dos níveis da regulação externa por recompensas sociais promove a diminuição dos restantes valores.

Sobre a regulação identificada, observa-se que, quanto mais elevados são os índices alcançados pelos estudantes, mais altos são os índices de compreensão das próprias emoções, compreensão das emoções dos outros, autocontrole emocional e empatia e contágio emocional.

Finalmente, na motivação intrínseca, a elevação dos seus níveis corresponde também a índices mais elevados na compreensão das próprias emoções, no autocontrole emocional, na empatia, no contágio emocional e na motivação intrínseca (com correlações positivas). Já o autocontrole perante a crítica tende a diminuir e não se verificam relações no caso do autoencorajamento.

Considerações finais

Considerando que o objetivo deste estudo foi delimitar o perfil sociodemográfico, emocional e motivacional de estudantes da Uneaatlântico que estudam na modalidade *blended learning* utilizam a Plataforma Moodle, destacando a relação entre as duas últimas variáveis, os principais resultados indicam que existem características determinantes a serem observadas no planejamento da instituição.

Em relação ao perfil sociodemográfico, os dados caracterizam preferências acadêmicas, dependência econômica de parte substancial dos estudantes, predominância do gênero feminino e de uma faixa etária significativamente jovem e que ainda não constituiu sua própria família. Características como essas precisam ser consideradas nas políticas de inclusão, sendo fundamentais programas que envolvam a oferta de bolsas de estudos ou estágios remunerados e igualdade de gênero, além de uma metodologia compatível com a faixa etária.

A preferência pela Faculdade de Ciências da Saúde e pelo Curso de Psicologia também constitui um dado de destaque e, ainda que os investimentos devam atender as demandas de todas as faculdades e cursos, sugere-se que sejam realizados estudos complementares para situar os fatores que contribuem com essa preferência. Caso sejam

internos, é importante analisar se podem atender todas as áreas e os cursos, capilarizando, dessa forma, as expectativas de novos estudantes.

Quanto à distribuição dos estudantes pelo ano de frequência, apesar de ser atribuída à jovialidade da instituição, sugere-se a definição de uma política de apoio à permanência. Dessa forma, essa condição agrupa-se às características detectadas e serve de referência para analisar a proposta pedagógica da instituição pesquisada, observando se existe necessidade de aproximá-la ou não ao perfil sociodemográfico.

Na mesma direção, torna-se relevante observar a tendência aos níveis motivacionais como central e mais próxima ao final do *continuum* da escala utilizada no estudo. Enquanto os estudantes têm potencializado a ‘regulação integrada’, determinante na escolha de objetivos pessoais, e a ‘regulação introjetada’, que envolve a resolução de impulsos conflituosos, eles precisam ser observados também em relação à desmotivação e a outros níveis que obtiveram resultados incipientes. Assim, sugere-se a análise atenta aos demais resultados referentes à motivação acadêmica. Essa indicação é justificada pelos resultados obtidos, por exemplo, no fator ‘regulação integrada’, penúltimo nível do *continuum* da autodeterminação, no qualos estudantes da instituição pesquisada apresentam índices abaixo dos estudos de Lima (2014) e Dantas e Palheiros (2013).

Quanto à inteligência emocional, indica-se a possibilidade de explorar a capacidade dos estudantes em tarefas que exijam autocontrole emocional, bem como compreensão das emoções dos outros e empatia e contágio emocional. Contudo, são necessárias estratégias para elevar o autocontrole perante a crítica, o autoencorajamento e a compreensão das próprias emoções.

Da mesma forma, a atenção precisa estar centrada nos resultados obtidos na correlação das variáveis. Nesse sentido, destaca-se a tendência ao decréscimo do autocontrole emocional, da empatia e do contágio emocional e da compreensão das emoções enquanto se amplia a desmotivação.

Em contrapartida, podem ser explorados os potenciais comprovados, a exemplo da correlação entre o aumento dos índices de regulação identificada e o aumento dos índices de compreensão das próprias emoções, da compreensão das emoções dos outros, do autocontrole emocional e da empatia e do contágio emocional.

Como as demais IES, a Uneatlântico precisa lidar com desafios cada vez mais complexos, como reforça Neves (2007). Espera-se que esta discussão sobre o perfil sociodemográfico, motivacional e emocional, bem como os resultados obtidos, sirva de referência para a tomada de decisões acerca de infraestrutura, condições pedagógicas e quadro docente, assegurando e ampliando a qualidade alcançada.

Referências

Almeida, R. (2018). *Avaliação da qualidade da educação no ensino superior - estudo de caso da UNEAt* (Tese de Doutorado). Universidade Internacional Iberoamericana – UNINI, Santander.

Barchard, K. (2003). Does emotional intelligence assist in the prediction of academic success? *educationalpsychological measurement*, 63(5), 840-858.

Bisquerra, R. (2002). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Ciss-Praxis.

- Borges, M. C., Chachá S. G., Quintana, S. M., Freitas, L. C., & Rodrigues, M. L. (2014). Aprendizado baseado em problemas. *Medicina*, 47(3), 301-307.
- Brasil (2017). *Base Nacional Curricular Comum – BNCC: educação é a base*. Brasília: MEC.
- Campira, F., Araújo, A., & Almeida, L. (2016). Autoconceito e autoeficácia: relação com o desempenho acadêmico em alunos universitários de Moçambique. *Anais do Seminário Internacional: Cognição, Aprendizagem e Desempenho*, Braga, Portugal, 4.
- Ayres, K. (2000, setembro). Tecno-stress: um estudo em operadores de caixa de supermercado. *Anais do Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração*, Florianópolis, SC, Brasil, 24.
- Costa, A. C. F., & Faria, L. M. S. (2014). Avaliação da inteligência emocional: a relação entre medidas de desempenho e de autorrelato. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 30(3), 339-346.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Fluir (flow): una psicología de la felicidad*. Kairós: Barcelona.
- Dantas, T., & Palheiros, G. (2013). Tipos de motivação para a licenciatura em educação musical de estudantes brasileiros e portugueses. *Revista da ABEM*, 21(30), 63-76.
- Di Fabio, A., & Palazzeschi, L. (2009). An in-depth look at scholastic success: fluid intelligence or emotional intelligence? *Personality and Individual Differences*, 46, 581-585.
- Dourado, I. C. P., & Prandini, R. C. A. R. (2002). Henri Wallon: psicologia e educação. *Augusto Guzzo Revista Acadêmica*, 5, 23-31.
- Fragoso-Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(16), 110-125.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gil, A. (2006). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (5a ed.). São Paulo: Atlas.
- Goleman, D. (2001). *Inteligencia emocional: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Gomes, M., & Boruchovitch, E. (2015). Escala de motivação para a leitura para estudantes do ensino fundamental: construção e validação. *Psychology/Psicologia Reflexão e Crítica*, 28(1), 68-76.
- Gonzaga, A. R., & Monteiro, J. K. (2011). Inteligência emocional no Brasil: um panorama da pesquisa científica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27(2), 225-232.

- Guimarães, S., & Bzuneck, J. (2008). Propriedades psicométricas de um instrumento para avaliação da motivação de universitários. *Ciências & Cognição*, 13(1), 101-113.
- Joly, M., & Prates, E. (2011). Avaliação da escala de motivação acadêmica em estudantes paulistas: propriedades psicométricas. *Psico-USF*, 16(2), 175-184.
- Laville, C., & Dionne, J. (1999). *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Nueva York: Oxford University Press.
- Leal, E., Miranda, G., & Carmo, C. (2013). Teoria da autodeterminação: uma análise da motivação dos estudantes do Curso de Ciências Contábeis. *Revista Contabilidade e Finanças*, 24(62), 162-173.
- Lewis M., & Haviland, J. M. (1993). *Handbook of emotions*. Nueva York: Guilford.
- Lima, G. (2014). *A motivação de alunos de agronomia: uma visão a partir da teoria da autodeterminação*. Dissertação de mestrado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia, Lisboa.
- Maturana, H. (1999). *Transformación en la convivencia*. Santiago: Dolmen.
- Neves, M. M. B. J. (2007). Formação inicial em psicologia escolar. In H. R. Campos (Org.). *Formação em psicologia escolar: realidades e perspectivas* (pp.49-67). Campinas: Alínea.
- Oliveira, I., & Courela, C. (2013). Mudança e inovação em educação: o compromisso dos professores. *Interações*, 27, 97-117.
- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., Tuson, K. M., Brière, N., & Blais, M. R. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports: the Sport Motivation Scale (SMS). *Journal Of Sport & Exercise Psychology*, 17, 35-53.
- Quintanilha, C. M. (2011). *Um olhar exploratório sobre a percepção do professor em relação ao fenômeno bullying*. Monografia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
- Ramos, S. (2013). *Motivação académica dos alunos do ensino superior*. Coimbra, Portugal, PT: Psicologia.
- Reeve, J., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Self-determination theory: a dialectical framework for understanding socio-cultural influences on student motivation. In D. M. McInerney, & S. Van Etten (Eds.). *Big Theories Revisited* (pp. 31-60). Greenwich, UK: Information Age Press.
- Rego, A., Godinho, L., McQueen, A., & Cunha, M. P. (2010). Emotional intelligence and caring behaviour in nursing. *The Service Industries Journal*, 30(9), 1419-1437.

- Sacramento, M. (2015). A percepção das emoções na educação a distância: um estudo do processo de ensino e aprendizagem em ambiente online. *Ciências (In)Cena Bahia*, 2, 17-27.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Santos, A., Alcará, A., & Zenorini, R. (2013). Estudos psicométricos da escala de motivação para a aprendizagem de universitários. *Fractal: Revista de Psicologia*, 25(3), 531-546.
- Santos, A., Oliveira, G. S., Malusá, S., & Oliveira, C. R. (2016). Tic'S - a formação de professores a frente de novas tecnologias educacionais. *Anais do Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância - SIED: EnPED da Universidade Federal de São Carlos*, São Carlos, SP, Brasil.
- Silva, D. (2014). Globalização, europeização e educação de adultos: reflexões sobre o programa novas oportunidades em Portugal. *Revista Pedagógica*, 16(32), 141-168.
- Sturges, D., Maurer, T. W., Allen, D., Gatch, D. B., & Shankar, P. (2016). Academic performance in human anatomy and physiology classes: a 2-yr study of academic motivation and grade expectation. *Advances in Physiology Education*, 40(1), 26-31.
- Veríssimo, L. (2013). Motivar os alunos, motivar os professores: faces de uma mesma moeda. In J. Machado & J. M. Alves (Org.). *Melhorar a escola: sucesso escolar, disciplina, motivação, direcção de escolas e políticas educativas* (pp. 73-90). Porto, PT: Universidade Católica Portuguesa.
- Wallon, H. (2007). *A evolução psicológica da criança*. São Paulo. Martins Fontes.
- Wang, M., & Eccles, J. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: a longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28, 12-23.
- Zaccagnini, J. L. (2006). Inteligencia emocional y asesoramiento vocacional y profesional: usos y abusos. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 11(1), 179-200.

Recebido: 07/08/2018
Aceito: 01/10/2018