

MOTIVAÇÃO PARA APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS: UM ESTUDO COMPARATIVO ANTES E DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

UNDERGRADUATE STUDENTS' LEARNING MOTIVATION: A COMPARATIVE STUDY BEFORE AND DURING THE COVID-19 PANDEMIC

MOTIVACIÓN PARA EL APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: UN ESTUDIO COMPARATIVO ANTES Y DURANTE LA PANDEMIA DE COVID-19

João Gabriel Modesto ¹, Fernanda Dias Brandão ², ³ Luisa Meirelles de Souza

¹ Centro Universitário de Brasília / Universidade Estadual de Goiás, Brasil, ² Centro Universitário de Brasília, ³ Instituto Federal de Brasília

Correspondencia: João Gabriel Modesto
Correo: joao.modesto@ueg.br
Recibido: 2022-06-15 Aceptado: 2022-10-27

DOI: 10.17398/0213-9529.41.2.249

RESUMO

A pandemia tem tido diversas consequências para a educação. Tendo isso em vista, a presente pesquisa buscou analisar o impacto da pandemia no grau de motivação (intrínseca e extrínseca) de estudantes do ensino superior. Adicionalmente, buscou-se analisar o efeito da autoestima e das crenças no mundo justo (CMJ) como preditores da motivação para aprendizagem antes e durante a pandemia. Para alcançar o objetivo, participaram do estudo 146 estudantes universitários (86 antes da pandemia e 60 durante a pandemia) que responderam à Escala de Motivação para Aprender, à Escala de Autoestima de Rosenberg, à Escala Pessoal de Crenças no Mundo Justo e informaram dados sociodemográficos. Os resultados indicaram que a motivação intrínseca caiu durante a pandemia e a motivação extrínseca subiu. Adicionalmente, foi verificado que a autoestima foi um preditor da motivação intrínseca antes da pandemia e a CMJ um preditor da motivação extrínseca durante a pandemia.

Palavras-chave: Motivação para aprendizagem; Autoestima; Crenças no mundo justo; Pandemia; Ensino remoto.

ABSTRACT

The pandemic has had several consequences for education. The present research sought to analyze the impact of the pandemic on the degree of motivation (intrinsic and extrinsic) of undergraduate students. Additionally, we sought to investigate the effect of self-esteem and beliefs in a just world (BJW) as predictors of motivation to learn before and during the pandemic. To achieve this goal, 146 undergraduate students (86 before the pandemic and 60 during the pandemic) participated in the study, who responded to the Motivation to Learn Scale, the Rosenberg Self-Esteem Scale, the Personal Belief in a Just World Scale, and reported sociodemographic data. The results indicated that intrinsic motivation dropped during the pandemic and extrinsic motivation went up. Additionally, it was found that self-esteem was a predictor of intrinsic motivation before the pandemic, and BJW was a predictor of extrinsic motivation during the pandemic.

Keywords: Motivation to learn; Self-esteem; Beliefs in the just world; Pandemic; Online teaching.

RESUMEN

La pandemia ha tenido diversas consecuencias para la educación. Teniendo eso en vista, la presente investigación buscó analizar el impacto de la pandemia en el grado de motivación (intrínseca y extrínseca) de estudiantes de la enseñanza superior. Adicionalmente, se buscó analizar el efecto de la autoestima y de las creencias en el mundo justo (CMJ) como predictores de la motivación para el aprendizaje antes y durante la pandemia. Para alcanzar el objetivo, participaron del estudio 146 estudiantes universitarios (86 antes de

la pandemia y 60 durante la pandemia) que respondieron a la Escala de Motivación para Aprender, a la Escala de Autoestima de Rosenberg, a la Escala Personal de Creencias en el Mundo Justo e informaron datos sociodemográficos. Los resultados indicaron que la motivación intrínseca cayó durante la pandemia y la motivación extrínseca aumentó. Adicionalmente, fue verificado que la autoestima fue un predictor de la motivación intrínseca antes de la pandemia y que la CMJ fue un predictor de la motivación extrínseca durante la pandemia.

Palabras-clave: Motivación para el aprendizaje; Autoestima; Creencias en el mundo justo; Pandemia; Enseñanza en remoto.

Sección / Section:	Artículos originales. Monográfico: Las tecnologías digitales en la Educación y la Formación en Tiempos de Pandemia.
Editoras de Sección / Edited by:	Pilar Ibáñez Cubillas, Universidad de Málaga. pcubillas@uma.es Prudencia Gutiérrez Esteban, Universidad de Extremadura. pruden@unex.es
Conflicto de intereses / Conflicts of Interest:	Los autores no declaran conflicto de intereses.
Agradecimientos	-
Financiación	-

INTRODUÇÃO

O surgimento e o agravamento da pandemia da COVID-19 no Brasil sucederam em uma série de crises que ultrapassou os limites da saúde, atingindo o sistema educacional do país como um todo, desde a educação infantil até o ensino superior (Anjos & Francisco, 2021; de Araújo Silva et al., 2020; Neto, 2020). O início do isolamento social fez com que as escolas e as instituições de ensino superior tivessem suas atividades presenciais suspensas na maior parte desse período, dando continuidade às aulas por meio de atividades remotas (Anjos & Francisco, 2021; de Araújo Silva et al., 2020).

Dessa maneira, as instituições de ensino superior (IES) tiveram que adaptar suas atividades, conteúdos e aulas a modalidades alternativas com o uso de tecnologia digital (Cordeiro, 2020; Neto, 2020). Cada IES migrou para o ambiente digital de uma maneira diferente, de acordo com suas necessidades. Por exemplo, algumas deram continuidade às suas atividades quase que instantaneamente, outras suspenderam suas atividades durante os primeiros meses da pandemia e outras ajustaram seus conteúdos com um pouco mais de cautela, realizando, por exemplo, a qualificação de seus docentes para favorecer um maior domínio das tecnologias de informação e comunicação para a educação à distância antes de retomar as aulas (Barbosa et al., 2020; de Araújo Silva et al., 2020).

O ensino remoto de emergência exigiu que metodologias e práticas pedagógicas fossem ajustadas para a realidade online. Logo, as aulas foram realizadas de dois modos: assíncronas, por meio de sala de aula virtual ou por aplicativos de mensagem instantânea (Cruz et al., 2020), e síncronas, por meio de plataformas digitais como Google Meet, Zoom, Skype e Microsoft Teams, por exemplo (Cruz et al., 2020; de Araújo Silva et al., 2020; Moreira et al., 2020).

Foram várias as dificuldades encontradas pelas IES ao transpor o ensino presencial para o ensino remoto, tais como repensar totalmente uma disciplina para o formato digital ou fazer um planejamento de aula remota que promovesse a participação mais ativa dos alunos, adequando para o formato virtual o que estava previsto para acontecer presencialmente. Para isso, os professores tentaram promover atividades de ensino-aprendizagem mais dinâmicas, que

envolvessem a participação direta dos alunos usando estratégias como gamificação, simulação, e aprendizagem entre pares (de Araújo Silva et al., 2020).

Acontece que a necessidade de adaptação ao ensino remoto emergencial tornou-se um desafio não só por parte das equipes de coordenação/gestão e do corpo docente, mas também por partes dos alunos (Oliveira & Chaves, 2020). Após meses de isolamento social e da implantação do ensino remoto pela maior parte das IES no Brasil, apesar dos esforços dos professores, observou-se um aumento de notícias relacionadas ao nível de motivação dos estudantes durante a pandemia (Oliveira, 2020). Por exemplo, as pesquisas realizadas durante o ano de 2020 apontaram que os estudantes se apresentavam desgastados emocionalmente e bastante desmotivados em relação às aulas remotas (Fundação Lemann, 2020).

Nesse sentido, o presente estudo teve como objetivo geral analisar o impacto da pandemia no grau de motivação (intrínseca e extrínseca) de estudantes do ensino superior. Adicionalmente, buscou-se analisar o efeito da autoestima e das crenças no mundo justo como preditores da motivação para aprendizagem antes e durante a pandemia.

Motivação para aprendizagem

A motivação é uma condição em que a pessoa se encontra estimulada para a realização de uma ação, sendo um estado que engloba a energia, o direcionamento, a persistência e a equifinalidade de um indivíduo, movendo-o a realizar suas ações por diferentes fatores, circunstâncias e consequências (Cruz Porto & Pereira Gonçalves, 2017; Ryan & Deci, 2000). De acordo com a literatura, a motivação de um indivíduo pode ser analisada, quanto a sua orientação, a partir de duas dimensões principais: intrínseca ou extrínseca (Boruchovitch, 2008; Deci et al., 1991).

Comportamentos intrinsecamente motivados são aqueles que o indivíduo faz pelo próprio prazer que o cumprimento daquela ação proporciona, isto é, são as atividades de interesse do próprio sujeito, aquelas que não necessitam de recompensas externas, para além daquilo que está sendo realizado (Deci et al., 1991; Deci & Ryan, 1985). Essa dimensão da motivação expressa uma forma de autodeterminação, visto que deriva e se mantém em razão das experiências internas, prazerosas e espontâneas, do próprio indivíduo (Deci et al., 1991).

O entendimento da motivação intrínseca fundamenta-se em uma visão de que o indivíduo possui a necessidade de ser competente e autodeterminado em suas tarefas, sendo essa dimensão da motivação a principal fonte de energia para comportar-se ou para realizar determinada atividade (Deci & Ryan, 1985). Então, a motivação intrínseca pode ser compreendida como essa disposição natural que o indivíduo possui para assimilar, dominar ou explorar, fundamental para o seu desenvolvimento sociocognitivo ao longo da vida (Ryan & Deci, 2000).

Por outro lado, comportamentos extrinsecamente motivados são aqueles em que o indivíduo engaja-se visando obter alguma recompensa externa àquela atividade como consequência da sua ação (Amabile et al., 1994; Boruchovitch, 2008). Inicialmente, essas duas dimensões, a intrínseca e a extrínseca, eram entendidas como formas antagônicas de expressão da motivação de um indivíduo, de maneira que somente a motivação intrínseca estava atrelada à autodeterminação do sujeito (Deci, 1971; Deci et al., 1991). No entanto, estudos posteriores demonstraram que existem diferentes formas de motivação extrínseca, algumas das quais também podem representar autodeterminação do indivíduo (Deci et al., 1991; Deci & Ryan, 1985; Ryan & Connell, 1989).

Estudos que buscaram analisar a motivação em estudantes em um período específico da graduação identificaram altos índices de motivação nos estudantes, principalmente em sua dimensão intrínseca, e que esse constructo parece ser um fator determinante para o aumento da reflexão e da criticidade em relação àquilo que é aprendido pelos estudantes durante o curso (Bernardino et al., 2018). Apesar dos elevados índices de motivação intrínseca identificados em estudantes universitários, acreditamos que a pandemia pode ter efeitos na motivação. Nesse sentido, acreditamos (H1) que a motivação intrínseca era maior antes da pandemia se comparado ao período durante a pandemia. Por outro lado, acreditamos (H2) que a motivação extrínseca cresceu durante a pandemia se comparado ao momento anterior à pandemia. Afinal, com a redução do desejo de aprender pelo aprendizado em si, o estudante teve que buscar “recompensas externas” para se engajar no processo de aprendizagem. A despeito de nossas hipóteses gerais sobre os efeitos da pandemia na motivação, acreditamos que diferentes fatores podem interferir no construto. Dentre eles, analisamos a autoestima e as crenças no mundo justo.

Autoestima

A autoestima pode ser entendida como uma avaliação pessoal autorreferente, ou seja, configura-se como uma atitude que a pessoa tem em relação a si própria. Nesse sentido, autoestima envolve desde o gostar até ideias sobre si mesmo, que podem ser negativas e/ou positivas (Mosquera & Stobäus, 2006).

A autoestima é um dos fatores importantes que pode interferir no processo de ensino-aprendizagem. No âmbito educacional, há evidências que a autoestima se relaciona com a qualidade de vida na universidade (Mosquera & Stobäus, 2006), com a percepção dos estudantes de suporte familiar para realização de atividades escolares (Peixoto, 2004), com a saúde mental e risco de comportamento suicida em estudantes universitários (Silva, 2019), com o semestre em que o estudante está matriculado, sendo que quanto mais para o final de curso maior a autoestima dos estudantes, especialmente se esses estudantes cursarem disciplinas com professores já conhecidos com quem nutriram boa relação (Mosquera & Stobäus, 2006). A autoestima relaciona-se também com o desempenho acadêmico e a motivação (Schunk, 2002; Senos, 1997).

Sobre a motivação, conforme já explicitado, há as dimensões intrínseca e extrínseca (Boruchovitch, 2008), que podem se relacionar de formas diferentes com a autoestima. A autoestima parece ser um melhor preditor da dimensão intrínseca do que da extrínseca. Essa relação pode ser explicada pelo fato de que uma pessoa que tem, por exemplo, a percepção positiva sobre si e sobre seu desempenho acadêmico tende a se satisfazer simplesmente por concluir determinada atividade. Já pessoas que têm uma percepção negativa sobre si e sobre seu desempenho acadêmico tendem a motivar-se extrinsecamente, ou seja, dependem de fatores externos para se satisfazer como, por exemplo, o reconhecimento de outra pessoa (Simão, 2005). Com isso, formulamos como hipótese (H3) que a autoestima vai se relacionar com a motivação intrínseca, mas não com a motivação extrínseca.

Crenças no mundo justo

Além da autoestima, outra variável que parece um preditor relevante da motivação para a aprendizagem é a crença no mundo justo (CMJ) (Lerner, 1980). A CMJ é entendida como um mecanismo psicológico adaptativo, que permite uma sensação de controle frente à imprevisibilidade do mundo (Modesto & Pilati, 2015), favorecendo o estabelecimento de objetivos em longo prazo (Hafer, 2000a; Hafer & Rubel, 2015). No entender de Lerner (1980), a CMJ é

uma ilusão de que “as pessoas têm o que merecem e merecem o que têm”. A avaliação de justiça e merecimento pode ocorrer tanto a partir de uma perspectiva autorreferente (CMJ pessoal) quanto em uma perspectiva geral em relação a outras pessoas e ao mundo (CMJ global) (Dalbert, 1999; Lipkus et al., 1996). Para além dessa diferenciação, assume-se que essa crença não é necessariamente consciente e racional (Hafer, 2000b; Lerner & Goldberg, 1999; Modesto & Pilati, 2015), mas tem impactos em pensamentos e comportamentos das pessoas. Importante ressaltar que a religião (Modesto et al., 2017) e uma cultura meritocrática podem contribuir com a manutenção da CMJ.

As sensações de controle e previsibilidade, derivadas da CMJ, tendem a se relacionar com a autoestima e bem-estar, com base em estudo desenvolvido no contexto brasileiro (Modesto et al., 2017). Especificamente sobre o contexto educacional, CMJ (em sua dimensão pessoal) foi um preditor de menor envolvimento no bullying (Correia & Dalbert, 2008), contribuiu com menores índices de estresse escolar (Correia et al., 2009), bem como incrementou as atitudes positivas em relação à escola e satisfação escolar (Donat et al., 2016).

Sobre a motivação para a aprendizagem, em um estudo desenvolvido na Itália com estudantes do ensino básico, verificou-se uma correlação positiva entre a dimensão pessoal da CMJ e a motivação para aprender (Berti et al., 2016). Acreditamos, portanto, que a CMJ pode ser uma variável relevante para o entendimento da motivação para aprendizagem também no contexto brasileiro. Nesse sentido, formulamos como hipótese (H4) que maiores índices de CMJ irão contribuir com maiores índices de motivação extrínseca. A hipótese focada na dimensão extrínseca se dá por entendermos que a CMJ se associa ao estabelecimento de objetivos a longo prazo e da expectativa de recompensas, o que fundamenta a motivação extrínseca.

MÉTODO

A presente pesquisa é de natureza correlacional, em que buscamos testar a relação entre motivação para aprendizagem, autoestima e crenças no mundo justo. Os dados foram coletados em dois momentos: antes e durante a pandemia.

Participantes

Participaram da pesquisa 146 estudantes universitários de uma universidade pública brasileira, com idades variando de 18 a 46 anos ($M = 21,92$; $DP = 4,21$), a maioria do sexo feminino (88,3%), vinculados aos cursos de Geografia (2,7%), História (1,4%), Letras (0,7%), Matemática (0,7%) e Pedagogia (84,2%). O período de curso variou do 2º semestre (0,7%) até o 10º semestre (0,7%), sendo a maioria concentrada no 3º (45,9%) e 7º (43,2%). Do total da amostra, 86 responderam ao questionário antes do período pandêmico e das recomendações de isolamento social e 60 durante a pandemia, já com o estabelecimento de atividades remotas. O critério para composição da amostra foi conveniência.

Instrumentos

Motivação para aprendizagem: Para avaliar a motivação para aprender, foi utilizada a Escala de Motivação para Aprender de Universitários (Boruchovitch, 2008), composta por 26 itens divididos em dois fatores com bons índices de consistência interna: motivação intrínseca ($\alpha = 0,81$) e motivação extrínseca ($\alpha = 0,81$). O instrumento é respondido em escala Likert de 4 pontos, avaliando a opinião sobre aspectos motivacionais na educação.

Autoestima: Foi utilizada a versão brasileira da escala de autoestima de Rosenberg (Hutz & Zanon, 2011). A medida é composta por 10 itens que devem ser respondidos em escala Likert de 4 pontos. A escala apresentou índices adequados de confiabilidade ($\alpha = 0,89$).

Crenças no mundo justo: Para avaliar a CMJ, foi utilizada a Escala Pessoal de Crenças no Mundo Justo (Dalbert, 1999), em sua versão adaptada para o contexto brasileiro (Modesto et al., 2017). A medida é composta por 7 itens que devem ser respondidos em escala Likert de 6 pontos. A escala apresentou índices satisfatórios de consistência interna ($\alpha = 0,85$).

Procedimentos de coleta de dados

Os estudantes universitários foram recrutados por conveniência. Todos que aceitaram participar, concordaram com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Para o grupo “antes da pandemia”, a coleta ocorreu em fevereiro de 2020, no começo do semestre letivo, antes das recomendações de distanciamento social serem implementadas no Brasil. O questionário foi apresentado na seguinte ordem: Escala Pessoal de CMJ, Escala de Autoestima de Rosenberg, Escala de Motivação para Aprender e, por fim, dados sociodemográficos. Já durante a pandemia, a coleta ocorreu em novembro de 2020, também no início do semestre letivo da instituição, assim como na coleta antes da pandemia. O questionário foi aplicado na mesma ordem da coleta antes da pandemia. Ambas as coletas ocorreram online.

RESULTADOS

Em primeiro lugar, optou-se por comparar os índices de motivação intrínseca antes e durante a pandemia por meio de um teste ANOVA, tendo sido encontrado diferenças significativas $F(1,144) = 21,13$, $p < 0,001$, $\eta^2p = 0,13$. Verifica-se então que a motivação intrínseca era maior antes da pandemia do que durante a pandemia. Conforme pode ser visualizado na Figura 1.

Figura 1. Diagrama de barra de erros da diferença no nível de motivação intrínseca antes e durante a pandemia.



Adicionalmente, realizou-se o mesmo procedimento para comparar a motivação extrínseca antes e durante a pandemia, também tendo sido encontradas diferenças significativas $F(1,144)= 13,45$, $p < 0,001$, $\eta^2p=0,08$. Porém, o padrão de diferença na motivação extrínseca foi distinto da motivação intrínseca, tendo sido encontrados maiores índices de motivação extrínseca durante a pandemia se comparado ao período antes da pandemia, como pode ser visualizado na Figura 02.

Figura 2. Diagrama de barra de erros da diferença no nível de motivação extrínseca antes e durante a pandemia.



Em conjunto, essas análises iniciais evidenciam como a pandemia afetou o padrão motivacional dos estudantes. Ou seja, os estudantes parecem ter tido uma redução no prazer pela aprendizagem (motivação intrínseca) buscando diferentes fatores externos (motivação extrínseca) para tentar se motivar durante a pandemia.

Buscou-se também analisar a relação entre autoestima, crenças no mundo justo e os tipos de motivação antes e durante a pandemia. Em relação ao período antes da pandemia, conduzimos duas Regressões Lineares Múltiplas com o método de entrada forçada, tendo a motivação intrínseca e a extrínseca como variáveis dependentes e a autoestima e a CMJ como preditores. Os resultados podem ser visualizados na Tabela 1.

Tabela 1. *Parâmetros dos modelos de Regressão Linear Múltipla antes da pandemia*

Variável dependente	Variáveis preditoras	Parâmetros do modelo
Motivação intrínseca	CMJ	$\beta = -0,11$, $t(83) = -1,03$, $p = 0,305$
	Autoestima	$\beta = 0,25$, $t(83) = 2,33$, $p = 0,022$ R^2 ajustado = 0,04
Motivação extrínseca	CMJ	$\beta = 0,17$, $t(57) = 1,51$, $p = 0,135$
	Autoestima	$\beta = -0,05$, $t(57) = -0,42$, $p = 0,679$ R^2 ajustado = 0,01

Conforme pode ser visualizado na Tabela 1, apenas a autoestima foi um preditor da motivação intrínseca antes da pandemia. Para a motivação extrínseca, não houve efeito significativo nem da CMJ nem da autoestima. Ou seja, a autoestima foi um preditor da motivação antes da pandemia, mas, apenas, para a dimensão intrínseca.

Repetimos o mesmo padrão analítico já para o momento de pandemia e atividades remotas na educação. Os resultados podem ser visualizados na Tabela 2.

Tabela 2. *Parâmetros dos modelos de Regressão Linear Múltipla durante a pandemia*

Variável dependente	Variáveis preditoras	Parâmetros do modelo
Motivação intrínseca	CMJ	$\beta = -0,09$, $t(83) = -0,68$, $p = 0,500$
	Autoestima	$\beta = 0,13$, $t(83) = 0,95$, $p = 0,347$ R^2 ajustado = 0,01
Motivação extrínseca	CMJ	$\beta = 0,38$, $t(57) = 3,01$, $p = 0,004$
	Autoestima	$\beta = -0,04$, $t(57) = -0,34$, $p = 0,738$ R^2 ajustado = 0,11

Os achados durante a pandemia mostram um padrão distinto, no que se refere aos efeitos da CMJ e da autoestima. Basicamente, a autoestima deixa de ser um preditor da motivação intrínseca (como era antes da pandemia) e a CMJ passa a exercer um efeito significativo na motivação extrínseca. Ou seja, ter uma perspectiva de previsibilidade no mundo (CMJ) contribui para a motivação extrínseca durante as incertezas da pandemia.

DISCUSSÃO

A presente pesquisa teve como objetivo geral analisar o impacto da pandemia no grau de motivação (intrínseca e extrínseca) de estudantes do ensino superior. De forma geral, identificamos que a pandemia parece ter impactado a motivação dos estudantes. A motivação intrínseca (satisfação pela tarefa) caiu (corroborando a Hipótese 1) e a motivação extrínseca (foco em recompensas externas) subiu durante a pandemia, se comparado ao momento anterior à pandemia (corroborando a Hipótese 2). Tais achados podem ser interpretados de diferentes formas. Por um lado, o processo de ensino e aprendizagem não é dissociado de um contexto social. O crescente número de mortes, o descontrole em relação à pandemia (até o momento da coleta de dados do presente estudo), o incremento da vulnerabilidade social, podem ter afetado os estudantes no que se refere ao desejo por aprender (motivação intrínseca), o que fez com que os estudantes precisassem se focar mais em recompensas externas (motivação extrínseca) para seguirem motivados durante a pandemia. Além desse fator contextual amplo, a própria

entrada no ensino remoto emergencial pode ter tido um impacto no processo motivacional. Nesse sentido, é possível que os professores tenham adotado a tecnologia em caráter emergencial, mas sem a possibilidade de passar por um treinamento e se apropriar da tecnologia, o que acaba diferenciando certos usos emergenciais da tecnologia na pandemia de uma verdadeira educação digital em rede de qualidade (Moreira et al., 2020). Esses achados chamam atenção para o desafio que foi a implementação do ensino remoto emergencial na perspectiva da motivação dos estudantes universitários.

Além das diferenças nos níveis de motivação antes e durante a pandemia, buscamos também analisar o efeito da autoestima e das crenças no mundo justo como preditores da motivação para aprendizagem nos dois períodos. Sobre a autoestima, acreditávamos que ela seria um preditor da motivação intrínseca, mas não da motivação extrínseca (H3), o que de fato foi corroborado pelos dados, mas apenas no período antes da pandemia. Portanto, a percepção positiva sobre si (autoestima) tende a favorecer a satisfação com a tarefa, típico da motivação intrínseca. No entanto, conforme mencionado, esse efeito foi restrito ao período antes da pandemia. Ou seja, não apenas o índice geral de motivação se alterou com a pandemia, conforme discutido anteriormente, mas os preditores do fenômeno também se modificaram. O fato do indivíduo ter uma atitude positiva sobre si (base da autoestima) deixou de ser relevante para a motivação do estudante durante a pandemia. Nesse sentido, em um momento adverso como o atual, não basta o estudante ter uma atitude positiva sobre si para se sentir motivado com o processo de aprendizagem.

Além da autoestima, testamos também o papel das crenças no mundo justo na motivação para a aprendizagem. Acreditávamos (H4) que maiores índices de CMJ iriam contribuir com maiores índices de motivação extrínseca, o que foi corroborado apenas durante a pandemia. A CMJ, por ser uma crença que permite uma sensação de estabilidade frente a um mundo imprevisível, contribui com o estabelecimento de metas de longo prazo (Hafer, 2000b; Hafer & Rubel, 2015). Nesse sentido, em um mundo de instabilidade como na pandemia, as pessoas precisam de um “senso de controle”. Esse senso de controle, oferecido pela CMJ, contribuiu para que os alunos na pandemia se motivassem extrinsecamente. Basicamente, aplicando a metáfora proposta por Lerner (1980) para o contexto da educação, os alunos podem ter desenvolvido a crença que, caso se esforçassem teriam “o que merecem”, o que poderia ser materializado por recompensas externas (como notas). Com isso, a CMJ se tornou um preditor significativo da motivação extrínseca durante a pandemia. Um desafio, portanto, é pensar quais recompensas externas podemos utilizar para contribuir com a manutenção da motivação dos estudantes, mas sem que isso implique em uma “educação bancária” e acrítica.

Acreditamos que a presente pesquisa possui algumas limitações. Embora tenhamos identificado que a pandemia afetou o processo motivacional dos estudantes, não sabemos de que maneira isso ocorreu. Conforme problematizado, isso pode ter ocorrido por diferentes fatores como a pandemia per se, a não adaptação ao ensino remoto emergencial, dentre outros fatores. Pesquisas futuras podem se focar especificamente nessa dimensão, de modo que possamos refinar a compreensão sobre os desafios da educação em tempos de pandemia. Acreditamos que pesquisas futuras podem analisar também quais são os aspectos motivacionais dos estudantes na educação nesse período. Embora tenhamos identificado a mudança no padrão de motivação (i.e. redução da intrínseca e incremento da extrínseca), não sabemos, de forma mais intraindividual, quais são as principais recompensas externas buscadas pelos estudantes nesse período que dão base para sua motivação. Tal aspecto, conforme mencionado, pode ser alvo de estudos futuros.

Apesar das limitações, acreditamos que a presente pesquisa contribui com evidências para pensarmos “As tecnologias digitais na educação e a formação em tempos de pandemia”. Afinal, identificamos que o desejo de aprender (motivação intrínseca) caiu durante o período de ensino remoto na pandemia e a busca por recompensas externas (motivação extrínseca) subiu. É preciso, por um lado, buscar mecanismos para resgatar o prazer por aprender de nossos estudantes. No entanto, precisamos ser realistas que são tempos difíceis para todos e que esse desejo, de forma intraindividual, nem sempre será facilmente resgatado e mantido em índices mais elevados. Portanto, é preciso também identificar quais elementos dão base à motivação extrínseca dos estudantes durante a pandemia, mas com atenção para não resumir a educação a um processo bancário e acrítico.

REFERÊNCIAS

- Amabile, T. M., Hill, K. G., Hennessey, B. A., & Tighe, E. M. (1994). The Work Preference Inventory: Assessing Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66(5), 950–967. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.66.5.950>
- Anjos, C. I. dos, & Francisco, D. J. (2021). Educação infantil e tecnologias digitais: reflexões em tempos de pandemia. *Zero-a-Seis*, 23(Número especial), 125–146. <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e79007>
- Barbosa, A. M., Viegas, M. A. S., & Batista, R. L. N. F. F. (2020). Aulas presenciais em tempos de pandemia: relatos de experiências de professores do nível superior sobre as aulas remotas. *Revista Augustus*, 25(51), 255–280. <https://doi.org/10.15202/1981896.2020v25n51p255>
- Bernardino, A. de O., Coriolano-Marinus, M. W. de L., Santos, A. H. da S., Linhares, F. M. P., Cavalcanti, A. M. T. de S., & de Lima, L. S. (2018). Motivação dos estudantes de enfermagem e sua influência no processo de ensino-aprendizagem. *Texto e Contexto Enfermagem*, 27(1), e1900016. <https://doi.org/10.1590/0104-070720180001900016>
- Berti, C., Mameli, C., Speltini, G., & Molinari, L. (2016). Teacher justice and parent support as predictors of learning motivation and visions of a just world. *Issues in Educational Research*, 26(4), 543–560. <https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/INFORMIT.509498410309818>
- Boruchovitch, E. (2008). Escala de motivação para aprender de universitários (EMA-U): propriedades psicométricas. *Avaliação Psicológica*, 7(2), 127–134. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712008000200003
- Cordeiro, K. M. de A. (2020). O Impacto da Pandemia na Educação: A Utilização da Tecnologia como Ferramenta de Ensino. *Faculdades IDAAM*. <http://repositorio.idaam.edu.br/handle/prefix/1157>
- Correia, I., & Dalbert, C. (2008). School bullying: Belief in a personal just world of bullies, victims, and defenders. *European Psychologist*, 13(4), 248–254. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.13.4.248>
- Correia, I., Kamble, S. V., & Dalbert, C. (2009). Belief in a just world and well-being of bullies, victims and defenders: a study with Portuguese and Indian students. *Anxiety, Stress & Coping*, 22(5), 497–508. <https://doi.org/10.1080/10615800902729242>
- Cruz, B. E., Sato, B. E. M., Reis, M. L. P., Sanches, P. F. M., & Ribeiro, K. (2020). Atividades Síncronas e Assíncronas do Grupo de Estudos Sobre Estudantes com Deficiência e Altas Habilidades/Superdotação no Ensino Superior Durante a Pandemia do COVID 19. *Pró-*

-
- Ensino: Mostra Anual de Atividades de Ensino da UEL, 2, 48–48. <http://anais.uel.br/portal/index.php/proensino/article/view/1313>
- Cruz Porto, R., & Pereira Gonçalves, M. (2017). Motivação e envolvimento acadêmico: um estudo com estudantes universitários. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(3), 515–522. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2017/021311192>
- Dalbert, C. (1999). The world is more just for me than generally: About the personal belief in a just world scale's validity. *Social Justice Research*, 12(2), 79–98. <https://doi.org/10.1023/A:1022091609047>
- de Araújo Silva, A. C., de Quadros, C. I., & Martins, J. (2020). A aprendizagem durante a pandemia: muito mais que pedras no caminho da educação superior. *Comunicação & Educação*, 25(2), 156–168. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v25i2p156-168>
- Deci, E. L. (1971). The Effects of Externally Mediated Rewards on Intrinsic Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18(1), 105–115. <https://doi.org/10.1037/h0030644>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Springer US.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3/4), 325–346. <https://psycnet.apa.org/record/1992-21536-001>
- Donat, M., Peter, F., Dalbert, C., & Kamble, S. V. (2016). The meaning of students' personal belief in a just world for positive and negative aspects of school-specific well-being. *Social Justice Research*, 29, 73–102. <https://doi.org/10.1007/s11211-015-0247-5>
- Fundação Lemann. (2020). Pesquisa Datafolha aponta legados da pandemia para educação. <https://fundacaolemann.org.br/releases/pesquisa-datafolha-aponta-legados-da-pandemia-para-educacao>
- Hafer, C. L. (2000a). Investment in Long-Term Goals and Commitment to Just Means Drive the Need to Believe in a Just World. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(9), 1059–1073. <https://doi.org/10.1177/01461672002611004>
- Hafer, C. L. (2000b). Do innocent victims threaten the belief in a just world? Evidence from a modified Stroop Task. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(2), 165–173. <https://doi.org/10.1037/AW22-3514.79.2.165>
- Hafer, C. L., & Rubel, A. N. (2015). The why and how of defending belief in a just world. In J. M. Olson, M. P. Zanna (eds). *Advances in Experimental Social Psychology* (1st ed., Vol. 51, pp. 41-96). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/bs.aesp.2014.09.001>
- Hutz, C. S., & Zanon, C. (2011). Revisão da adaptação, validação e normatização da escala de autoestima de Rosenberg. *Avaliação Psicológica*, 10(1), 41–49. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1677-04712011000100005
- Lerner, M. J. (1980). *The Belief in a Just World: A fundamental delusion*. Plenum Press.
- Lerner, M. J., & Goldberg, J. H. (1999). When do decent people blame victims? The differing effects of the explicit/rational and implicit/experiential cognitive systems. In S. Chaiken & Y. Trope (Eds.), *Dual process theories in social psychology* (pp. 627–640). Guilford.
- Lipkus, I. M., Dalbert, C., & Siegler, I. C. (1996). The importance of distinguishing the Belief in a Just World for self versus for others: Implications for psychological well-being. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22(7), 666–677. <https://doi.org/10.1177/0146167296227002>

- Modesto, J. G., Figueredo, V., Gama, G., Rodrigues, M., & Pilati, R. (2017). Escala Pessoal de Crenças no Mundo Justo: Adaptação e Evidências de Validade. *Psico-USF*, 22(1), 13–22. <https://doi.org/10.1590/1413-82712017220102>
- Modesto, J. G., & Pilati, R. (2015). Implicit deservingness: Implicit association test for belief in a just world. *Interamerican Journal of Psychology*, 49(2), 203–212. <https://doi.org/10.30849/rip/ijp.v49i2.33>
- Moreira, J. A. M., Henriques, S., & Barros, D. (2020). Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. *Dialogia*, 34, 351–364. <https://doi.org/10.5585/dialogia.n34.17123>
- Mosquera, J. J. M., & Stobäus, C. D. (2006). Auto-imagem, auto-estima e auto-realização: qualidade de vida na universidade. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 7(1), 83–88. <https://www.redalyc.org/pdf/362/36270106.pdf>
- Neto, J. M. F. A. (2020). Sobre Ensino, Aprendizagem e a Sociedade da Tecnologia: Por Que Se Refletir em Tempo de Pandemia? *Prospectus*, 2(1), 28-38. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5559765>
- Oliveira, E. (2020). Percentual de alunos desmotivados em estudar na pandemia chega a 54% em setembro, diz pesquisa. G1. <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/11/09/percentual-de-alunos-desmotivados-em-estudar-na-pandemia-chega-a-54percent-em-setembro-diz-pesquisa.ghtml>
- Oliveira, W. A., & Chaves, S. N. (2020). Os desafios da gestão do ensino superior durante a pandemia da covid-19: uma revisão bibliográfica. *Revista de Saúde - RSF*, 7(2), 40-58. <http://revista.faciplac.edu.br/index.php/RSF/article/view/643>
- Peixoto, F. (2004). Qualidade das relações familiares, auto-estima, autoconceito e rendimento acadêmico. *Análise Psicológica*, 22(1), 235–244. <https://doi.org/10.14417/ap.144>
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived Locus of Causality and Internalization: Examining Reasons for Acting in Two Domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5), 749–761. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.5.749>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Schunk, D. H. (2002). Self-concept and school achievement. In C. Rogers & P. Kutnick (Eds.), *The social psychology of the primary school* (2nd ed., pp. 70–91). Routledge.
- Senos, J. (1997). Identidade social, auto-estima e resultados escolares. *Análise Psicológica*, XV(1), 123–137. <https://core.ac.uk/download/pdf/95049186.pdf>
- Silva, D. A. da. (2019). A autoestima e o comportamento suicida em estudantes universitários: uma revisão da literatura. *Revista Eletrônica Acervo Saúde*, 23, 1–6. <https://doi.org/10.25248/reas.e422.2019>
- Simão, R. I. P. (2005). A relação entre actividades extracurriculares e o desempenho académico, motivação, auto-conceito e auto-estima dos alunos [Monografia final de curso, Instituto Superior de Psicologia Aplicada]. <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0039.pdf>