

Empowerment e necessidades psicológicas básicas

Ana Sofia Cruz¹, Duarte Carvalho¹, Sara Queiroz¹, Vítor Ferreira¹, Rui Biscaia², Amélia Vitorino¹, Tiago Dias¹
anasofiacruz10@gmail.com, dudas_carvalho@hotmail.com, saraq@sapo.pt, vferreira@fmh.ulisboa.pt, rui.biscaia@coventry.ac.uk,
amelinha_acrm@hotmail.com, tiaguinho_dias_10@hotmail.com

¹ Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa, Portugal

² Faculty of Business and Law, Coventry University, Reino Unido.

Resumo

O presente estudo tem como objetivo analisar a relação que existe entre o *empowerment* psicológico e as necessidades psicológicas básicas e, se existem diferenças nestes constructos no contexto da Educação Física Escolar entre alunos em função: do ciclo de escolaridade, da prática desportiva fora da escola, e, do género. Participaram 113 alunos pertencentes a uma escola da grande Lisboa: 54 do 3º ciclo do ensino básico e 59 do ensino secundário, 58 masculinos e 55 femininos, 70 com prática desportiva fora da escola e 43 sem a mesma. Os resultados da correlação de Pearson mostram que à exceção da categoria ‘Autonomia’ (NPB) com a categoria ‘Competência e Impacto’ (*empowerment*), todos os constructos se correlacionam de forma significativa. Os testes t-Student efetuados para comparar os diferentes grupos apenas indicaram diferenças significativas entre géneros, com resultados médios superiores nos homens. Sugere-se, em estudos futuros, que se investigue qual a direção da relação destes dois constructos e quais as estratégias mais relevantes para o desenvolvimento destas competências na Educação Física.

Palavras-clave:

empowerment, necessidades psicológicas básicas, Educação Física.

Abstract

This study aims to analyze the relationship between *empowerment* and basic psychological needs (BPN), and if there are differences in these constructs in the context of School Physical Education among students in function: of the school cycle, sports practice outside of school, and, gender. 113 students from a Lisboa school participated: 54 from the 3rd cycle of basic education and 59 from secondary education, 58 males and 55 females, 70 with out-of-school sports and 43 without sports practice. The results of Pearson correlation show that except for the category ‘Autonomy’ (BPN) with category ‘Competence and Impact’ (*empowerment*), all constructs correlate significantly. Results obtained from the t-Student test to compare whether there were significant differences between the different groups, only indicated significant differences between genders, with higher mean scores in men. It suggested that in future studies to investigate which direction the relationship of these two constructs and the most relevant strategies for the development of these competences in Physical Education.

Key concepts:

empowerment, basic psychological needs, Physical Education

1. Introdução

A motivação por parte dos alunos é essencial durante o processo de ensino-aprendizagem, já que uma maior motivação contribui para um maior sucesso nas aprendizagens, constituindo-se, inclusivamente, como uma determinante destas, consequentemente do desempenho do estudante (Guimarães & Boruchovitch, 2004).

Pires, Cid, Borrego, Alves e Silva (2010), referem que a satisfação das necessidades psicológicas básicas (NPB) é a chave para que o aluno tenha maior motivação intrínseca para as tarefas escolares, uma vez que as NPB consistem em recursos próprios do ser humano utilizados na autorregulação do seu comportamento.

Por outro lado, associado à motivação intrínseca está o conceito de *empowerment* psicológico (Thomas & Velthouse, 1990), o qual é apenas um dos vários tipos de *empowerment* a par do económico, político e sociocultural (Luttrell, Quiroz, Scrutton, & Bird, 2009).

O conceito de *empowerment* psicológico emergiu nos últimos anos como um elemento com importantes repercussões para a saúde (Zimmerman & Rappaport, 1988), sendo definido como a capacidade do indivíduo realizar tarefas com um forte sentido de autoeficácia

(Mendoza-Sierra, Borrego-Ales, Vieira dos Santos, Gonçalves, & Orgambídez-Ramos, 2014).

Para Thomas e Velthouse (1990), o *empowerment* psicológico, constructo motivacional que garante as condições que aumentam a motivação para a realização das tarefas, tem características multifacetadas que se manifestam em quatro dimensões: ‘*Significado*’, ‘*Competência*’, ‘*Autodeterminação*’ e ‘*Impacto*’. Está imbuído de um forte sentido de autoeficácia (Mendoza-Sierra et al., 2014), sendo que Spreitzer (1995) se refere a estas quatro dimensões do seguinte modo: i. ‘*Significado*’ - mede o grau de preocupação que as pessoas têm com o seu trabalho, dado que o trabalho realizado tem um significado pessoal que por sua vez oferece aos indivíduos uma sensação de recompensa intrapessoal, dando um sentido de identidade e integridade pessoal que os motiva a fazer o seu melhor; ii. ‘*Competência*’ - mede a sensação que um sujeito tem acerca da capacidade de executar bem o seu trabalho, razão porque esta dimensão da capacitação psicológica é composta pela crença de ter a competência técnica necessária para completar as tarefas; iii. ‘*Autodeterminação*’ - mede o grau de controlo que os indivíduos têm sobre o seu trabalho ou a liberdade que têm para escolher a forma de realizar as suas tarefas, o

que pode explicar porque sujeitos autodeterminados possuem um maior sentido de autonomia, pois sentem que são livres para tomar decisões independentes e assumir a iniciativa, resultando assim num maior sentido de responsabilidade; iv. ‘*Impacto*’ - mede o grau de influência que as pessoas sentem que têm sobre os ambientes onde interagem.

Medir o *empowerment* psicológico não é fácil, uma vez que este se manifesta através de diferentes perceções, habilidades e comportamentos, crenças, competências e ações, podendo variar ao longo do tempo (Zimmerman, 1995).

O *empowerment* psicológico assume formas diferentes para pessoas diferentes, dado que características individuais tais como idade, género e nível socioeconómico afectam o modo como este conceito é percebido e posto em prática; adquire diferentes formas em diferentes contextos, indicando que o sentimento de capacidade varia com base no contexto. É um conceito dinâmico que muda com o tempo, sugerindo que os indivíduos podem tornar-se mais *empoderados* ao longo do tempo e que algumas pessoas podem ser mais *empoderadas* do que outras (Li, 2016).

O *empowerment* psicológico (ou empoderamento, capacitação psicológica) só pode ser compreendido considerando a fusão de três componentes distintas: i. intrapessoal - aquilo que as pessoas pensam sobre si mesmas, incluindo as perceções; ii. interacional - modo como os indivíduos compreendem a sua comunidade, incluindo questões sociopolíticas relacionadas com a mesma; iii. e, comportamental - medidas tomadas para influenciar diretamente os resultados, podendo também incluir comportamentos de gestão do *stress* e adaptação à mudança. Do conjunto destas três componentes resulta a imagem de uma pessoa que acredita na capacidade de influenciar um determinado contexto (componente intrapessoal), entende como funciona o sistema nesse contexto (componente interacional), e empenha-se para ter comportamentos que possam exercer controlo nesse mesmo contexto (componente comportamental) (Zimmerman, 1995).

Os efeitos do *empowerment* psicológico manifestam-se em comportamentos proativos e em comprometimento com o trabalho, por meio de contributos que são valorizados e reconhecidos pelos outros (Spreitzer, 1995). Os indivíduos na situação de *empoderados* acreditam que podem fazer a diferença, pois sentem que o seu trabalho tem

um impacto importante sobre os outros e que as suas contribuições são levadas a sério (Spreitzer, 1995).

Para tal, é necessário recrutar um conjunto de recursos designados de NPB, recursos próprios do ser humano utilizados na autorregulação do seu comportamento, constituindo um fator determinante na motivação dos indivíduos, oscilando em comportamentos mais ou menos autodeterminados que se manifestam a partir da necessidade de autonomia, competência e relação (Pires et al., 2010). A ‘*Necessidade de Autonomia*’ refere-se à capacidade de regular as suas próprias ações, refletindo o desejo dos indivíduos serem a origem do seu próprio comportamento (Niemic & Ryan, 2009); a ‘*Necessidade de Competência*’ diz respeito à capacidade de eficácia na interação com o envolvimento, expressando e desenvolvendo todas as suas capacidades (Ryan & La Guardia, 2000, cit in Vlachopoulos & Michailidou, 2006); e, a ‘*Necessidade de Relação*’ refere-se à capacidade de desenvolver relações interpessoais, incluindo o conjunto de sentimentos que os indivíduos experimentam na conexão com os outros, no sentido de sentir que pertencem a um dado meio social (Ryan, Williams, Patrick, & Deci, 2009).

A abordagem das NPB implica que se considere a Teoria da Autodeterminação, teoria motivacional que se baseia nas diferentes razões ou objetivos para se realizar uma ação (Ryan & Deci, 2000a); este modelo teórico constituiu-se a partir de cinco ‘mini teorias’ da motivação (Sousa, Ribeiro, Palmeira, Teixeira, & Silva, 2012).

Satisfazer as NPB é essencial para a motivação e o crescimento psicológico em qualquer domínio (Ryan, 1995), dado que são estas necessidades que permitem a regulação do comportamento do sujeito, o qual poderá ser mais ou menos autodeterminado atendendo à sua motivação (Ryan & Deci, 2000b), pelo que, indivíduos menos participativos regulam os seus comportamentos através de formas menos autodeterminadas, estando bem patente nestas pessoas estados de motivação frágeis, enquanto sujeitos mais participativos são capazes de regular o seu próprio comportamento através de formas mais autodeterminadas (Ryan & Deci, 2000b).

Considera-se que o satisfazer das NPB contribui para o aumento da motivação, levando a uma maior autodeterminação, aumentando dessa forma o sentimento de *empowerment* (e.g. Pires et al., 2010; Zimmerman, 1995). Com base na literatura atrás referida, presume-se que existe uma relação entre estes dois conceitos, pois, para um

indivíduo conseguir satisfazer as suas NPB necessita de se sentir motivado e conseqüentemente, *empoderado*, acreditando nos resultados das suas ações; ademais, um sujeito ao sentir-se *empoderado*, sente-se mais motivado e autoeficaz, satisfazendo as NPB num determinado momento.

O desenvolvimento do *empowerment* psicológico nos jovens durante as aulas de Educação Física não deve ser descurado, uma vez que este é considerado como um constructo motivacional que capacita os indivíduos, garantindo-lhes condições que aumentam a motivação para realizar tarefas, com um forte sentido de autoeficácia, mais do que uma simples delegação de poder (Conger & Kanungo, 1988).

Assim, comportamentos que se regulam através de formas intrinsecamente motivadas promovem nos sujeitos inúmeras capacidades de excelência: maior persistência, empenho, esforço e prazer nas atividades que desempenham (Ryan & Deci, 2000a). De salientar, ainda, que estes indivíduos aceitam melhor as tarefas desafiadoras e têm intenções de praticar mais atividade física dentro e fora da escola (Standage, Duda, & Ntoumanis, 2003).

Tudo indica que quanto mais satisfeitas forem as NPB e maior a percepção de *empowerment* dos estudantes, maiores serão os seus

níveis de motivação intrínseca; presume-se que quanto mais desenvolvidos forem estes constructos nos alunos, maior será a sua motivação para as tarefas de Educação Física.

Em contexto escolar, um estudante motivado tem potencial para superar frequentemente as suas expectativas, dado que participa ativamente no processo de aprendizagem, com empenho, persistência e entusiasmo, seja nas tarefas mais acessíveis seja nas tarefas mais desafiadoras, assumindo orgulho nos resultados e nos desempenhos conseguidos (Guimarães & Boruchovitch, 2004).

Neste ambiente, o *empowerment* psicológico é definido como um processo pelo qual os discentes desenvolvem a competência para assumir o controlo do seu próprio crescimento e resolver os seus próprios problemas (Short, Greer, & Melvin, 1994), ou seja, é a crença que os indivíduos possuem as habilidades e conhecimentos necessários para melhorar uma situação em que participam (Bogler & Somech, 2004), crença de que têm ou detêm as capacidades necessárias para a realização de uma determinada tarefa.

Desta forma, um dos objetivos da ação profissional docente passa por aumentar a quantidade de alunos que estão perante estados motivacionais autónomos, facto possível se existir uma plena satisfação

das NPB; mas, para isso, é fundamental que existam cada vez mais professores capazes de liderar (Ryan & Deci, 2000a).

No estudo de Vlachopoulos e Michailidou (2006) sobre as NPB, verificou-se que existe um maior contributo da necessidade de *Autonomia* e de *Competência* nas variáveis motivacionais, tendo a *Competência* sobressaído em relação à *Autonomia*. Assim, quando o indivíduo reconhece em si a capacidade de eficácia na interação com o meio envolvente (social ou atividade), apresenta maior frequência de comportamentos positivos, como: concentração, atitude, intenção, controlo interno e frequência de participação no exercício, concluindo-se que a necessidade de *Competência* tem uma importância extrema no que diz respeito à manutenção de comportamentos ativos, principalmente em tarefas do carácter físico e atlético; constatou-se, ainda, que sujeitos com as necessidades de *Autonomia* e de *Competência* “satisfeitas” participam em atividades de carácter físico de forma isolada, apresentando fraca Relação.

Desta forma, considera-se que o professor tem um papel fundamental, embora indireto, na regulação da motivação dos seus discentes, o que é possível através de uma boa prática profissional (atendendo às

componentes pedagógica e didáctica) que contribuirão para virmos a ter alunos mais envolvidos intrinsecamente nas aprendizagens.

Ainda que em estudos prévios seja sugerido que existe uma relação do *empowerment* e NPB com a motivação (e.g. Pires et al., 2010; Zimmerman, 1995) não se conhece o tipo de relação que existe entre as dimensões das NPB e do *empowerment* psicológico; esta lacuna é ainda mais evidente nos estudantes portugueses no âmbito da disciplina de Educação Física.

O principal objectivo deste estudo é verificar se existe relação entre o *empowerment* psicológico e as NPB, e, se existem diferenças nestes constructos, no contexto da Educação Física Escolar, entre estudantes em função do ciclo de escolaridade (se do 3º ciclo do ensino básico ou se do ensino secundário), da prática desportiva fora da escola (serem ou não praticantes de atividade física fora da escola), e, do género.

2. Material e Método

2.1. Participantes

O estudo contou com a participação de 113 alunos do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, de uma escola com estes graus de ensino localizada na área da região da Grande Lisboa. Na tabela 1

encontra-se sintetizada a informação mais relevante relativamente à caracterização dos participantes no estudo, ou seja, a respetiva distribuição por género, ciclos de ensino e idades, e tipo de prática de atividade física e desportiva para além das aulas de Educação Física, caso em que existe uma prevalência nas modalidades de natação (n = 14), ginásio (n = 14), futebol (n = 10) e basquetebol (n = 6), entre os 70 alunos que a fazem.

Tabela 1. Descrição da amostra

		N	Percentagem
Género	Feminino	55	48.7
	Masculino	58	51.3
Ciclo / Idade	3º Ciclo / 12.7±.99	54	47.8
	Secundário / 16.2±1.01	59	52.2
Prática Desportiva	Sim	70	61.9
	Não	43	38.1

Complementarmente, perguntou-se aos estudantes qual era o gosto pela disciplina de EF que tinham; dois discentes referiram não gostar da disciplina (1.8%), 31 gostam mais ou menos (27.4%) e 80 afirmaram gostar bastante da disciplina (70.8%).

2.2. Instrumentos

Aplicámos dois questionários:

i. um questionário destinado à recolha de informação relativamente ao *empowerment*, adaptado de Spreitzer (1995), contendo 12 itens (Q1: *O trabalho que faço na educação física é muito importante para mim*; Q2: *Estou confiante sobre a minha capacidade de ter êxito como estudante na educação física*; Q3: *O que faço como aluno tem um grande efeito sobre a educação física*; Q4: *As minhas atividades escolares na educação física são pessoalmente significativas para mim*; Q5: *Tenho um grande controlo sobre o que acontece na educação física*; Q6: *Tenho autonomia significativa para determinar o trabalho que faço como estudante*; Q7: *Confio nas minhas capacidades para ter um bom desempenho na educação física*; Q8: *Tenho oportunidade considerável para a independência e liberdade na realização do trabalho na educação física*; Q9: *Domino as habilidades necessárias para ser um bom aluno*; Q10: *Tenho uma influência significativa sobre o que acontece na educação física onde estou inscrito*; Q11: *Eu posso decidir por mim próprio como proceder para fazer o meu trabalho de aluno*; Q12: *O trabalho na educação física que faço é significativo para mim*); as respostas são dadas numa escala de Likert crescente de sete níveis com os seguintes extremos “1 - discordo totalmente” e “7 - concordo totalmente”. Os

itens desta escala agrupam-se, teoricamente, em quatro fatores, ‘competência’, ‘significado’, ‘autodeterminação’ e ‘impacto’, com três itens cada.

ii. um segundo questionário aplicado foi o *Basic Psychological Needs in Physical Education Scale* (BPNPES), validado por Pires et al (2010), composto por 12 itens (C1: ... *sinto que faço grandes progressos nas minhas aprendizagens*; C2: ...*sinto-me bem com os colegas da minha turma*; C3: ...*a forma como faço as atividades está de acordo com as minhas escolhas*; C4: ...*sinto que realizo com sucesso as atividades da aula*; C5: ...*tenho uma relação de amizade com os meus colegas da turma*; C6: ...*sinto que faço as atividades da forma que eu quero*; C7: ...*sinto que faço muito bem as atividades*; C8: ...*sinto que não tenho problemas em relacionar-me com os colegas da minha turma*; C9: ...*as atividades que realizo representam bem aquilo que eu quero fazer*; C10: ...*sou capaz de cumprir com as exigências das atividades da aula*; C11: ...*tenho uma boa relação com os meus colegas da turma*; C12: ...*sinto que tenho oportunidade de escolher a forma como faço as atividades*); as respostas são dadas numa escala de tipo Likert crescente de cinco níveis, que variam entre “1 - discordo totalmente” e “5 - concordo to-

talmente”. Os itens agrupam-se teoricamente em três fatores, ‘relação’, ‘competência’ e ‘autonomia’, com quatro itens cada, refletindo as NPB da teoria da autodeterminação.

Para caracterizarmos os participantes (alunos) incluímos três variáveis sociodemográficas (idade, género e ano de escolaridade), às quais se acrescentaram duas variáveis relacionadas com a prática de atividades físicas e desportivas (“prática” ou “não prática” e qual a modalidade), e, o gosto pela disciplina de educação física (“não gosta”, “gosta mais ou menos” e “gosta muito”).

2.3. Procedimentos

Para a aplicação dos questionários os investigadores deslocaram-se a uma escola pública localizada na área da região da Grande Lisboa. Antes de entregarem os questionários aos participantes, esclareceram o objetivo do estudo e garantiram a confidencialidade dos dados. Os questionários foram aplicados a seis turmas (três do ensino básico e três do ensino secundário) antes do início da aula de educação física. Todos os inquiridos participaram no estudo de forma voluntária e apenas e só após obtida a devida autorização, sob a forma de consentimento livre e informado, por parte dos respetivos responsáveis le-

gais quando menores, ou, se maiores, depois de anuírem em participarem.

2.4. Análise de dados

Para a caracterização dos participantes, recorremos à estatística descritiva utilizando frequências absolutas e relativas, a média, desvio padrão, assimetria, curtose, valores mínimo e máximo, moda e mediana.

Para os dois questionários foi realizada uma análise fatorial exploratória, determinando-se o número fatores a reter, o número de itens que lhes estão associados e a consistência interna dos mesmos. Como critérios de retenção dos fatores foram utilizados: o valor de KMO superior a 0.90; pesos fatoriais superiores a 0.50 e os valores próprios superiores a 1.0 (Marôco, 2011).

Por fim, fomos verificar se os conceitos de *empowerment* e das NPB estavam relacionados, para o que recorremos ao teste de correlação de Bravais-Pearson.

Utilizámos, ainda, o teste de t de Student para comparar se existiam diferenças significativas entre os três grupos considerados (ciclos de ensino, género e praticantes de atividade física fora da escola) nas

várias dimensões resultantes da análise fatorial exploratória. Foi testada a homogeneidade das variâncias através do teste de Levene, sendo também considerados os valores de curtose e assimetria antes da aplicação do teste t-Student.

O nível de significância foi de $p \leq 0.05$ e os dados obtidos foram processados através do programa estatístico IBM SPSS (versão 22).

Resultados

É possível observar (tabela 2) que para os itens Q1, Q2, Q7, Q11 e Q12, no questionário relativo ao *empowerment*, a resposta mais comum corresponde ao nível 7, ao passo que os itens Q5 e Q10 têm uma maior prevalência no nível 4. No questionário relativo às NPB, observamos que a resposta com maior prevalência é o nível 4. Contudo, nos itens C2, C5, C8 e C11 a moda é o nível 5.

Tabela 2. Análise descritiva dos itens

Itens	Min-Max	Média	DP	Assimetria	Curtose	Moda	Mediana
Q1	1-7	5.91	1.25	-1.36	2.11	7	6
Q2	1-7	5.44	1.48	-.98	.75	7	6
Q3	1-7	5.12	1.31	-.59	.41	6	5
Q4	1-7	5.35	1.39	-.83	.53	6	6
Q5	1-7	4.93	1.33	-.36	.08	4	5
Q6	1-7	5.58	1.52	-1.40	1.67	6	6

Q7	1-7	5.75	1.45	-1.26	1.19	7	6
Q8	1-7	5.42	1.44	-1.23	1.85	6	6
Q9	1-7	5.48	1.35	-.80	.28	6	6
Q10	1-7	4.82	1.43	-.59	.78	4	5
Q11	1-7	5.47	1.38	-.67	.22	7	6
Q12	1-7	5.68	1.35	-1.26	2.05	7	6
C1	1-7	4.05	.85	-1.09	1.90	4	4
C2	1-7	4.12	.92	-.97	.92	5	4
C3	1-7	3.91	.89	-.60	.48	4	4
C4	1-7	3.87	.87	-.45	.05	4	4
C5	1-7	4.29	.79	-1.16	1.92	5	4
C6	1-7	3.54	1.01	-.35	-.56	4	4
C7	1-7	3.60	.92	-.49	.10	4	4
C8	1-7	4.29	.92	-1.19	.80	5	5
C9	1-7	3.67	.86	-.29	-.05	4	4
C10	1-7	4.00	.78	-.36	-.39	4	4
C11	1-7	4.25	.85	-1.06	1.03	5	4
C12	1-7	3.58	.96	-.33	-.29	4	4

Análise Fatorial Exploratória

Através da análise fatorial exploratória do *empowerment* (tabela 3), verificamos que existem três dimensões distintas: ‘*Competência e Impacto*’, ‘*Significado*’, e ‘*Autodeterminação*’. Relativamente à ‘*Competência e Impacto*’, os itens Q2, Q3, Q5, Q6, Q7, Q9 e Q10 explicam 39.70% da variância desta dimensão; em relação ao ‘*Significado*’, os itens Q1, Q4 e Q12 explicam 14.56% da variância desta

dimensão; por fim, na ‘*Autodeterminação*’, os itens Q8 e Q11 justificam 10.40% da variância desta dimensão (todavia, houve necessidade de eliminar o item Q11 devido ao seu baixo peso explicativo).

Tabela 3. Resultados da análise fatorial exploratória do *empowerment*

Dimensão/itens	Peso fatorial	Valor próprio	% de variância	Alfa
Competência e impacto		4.76	39.70	.85
Q2	.67			
Q3	.48			
Q5	.70			
Q6	.51			
Q7	.75			
Q9	.87			
Q10	.47			
Significado		1.75	14.56	.85
Q1	.72			
Q4	.70			
Q12	.90			
Autodeterminação		1.25	10.40	
Q8	.95			
Q11	.32*			

* eliminado por falta de fiabilidade individual

Os resultados relativamente à análise fatorial exploratória das NPB (tabela 4) agrupam-se em três dimensões distintas: ‘*Relação*’, ‘*Competência*’ e ‘*Autonomia*’. Relativamente à dimensão ‘*Relação*’, os

itens C2, C5, C8 e C11 explicam 35.62% da variância desta; em relação à dimensão ‘*Competência*’, os itens C1, C7, C9 e C10 explicam 16.52% da variância desta; por fim, na dimensão ‘*Autonomia*’ os itens C1, C3 e C6 justificam 10.74% dela (salienta-se a necessidade de eliminar o item C12 devido ao seu baixo peso explicativo).

Tabela 4. Resultados da análise fatorial exploratória das NPB.

Dimensão/itens	Peso fatorial	Valor próprio	% de variância	Alfa
Relação		4.27	35.62	.88
C2	.80			
C5	.79			
C8	.67			
C11	.91			
Competência		1.98	16.52	.78
C4	.66			
C7	.79			
C9	.52			
C10	.59			
Autonomia		1.29	10.74	
C1	.42*			
C3	.98			
C6	.42*			

*eliminado por falta de fiabilidade individual

Correlação

À exceção da dimensão ‘*Autonomia*’ (das NPB) com a dimensão ‘*Competência e Impacto*’ (do *empowerment*), todos os constructos se correlacionam de forma significativa, sendo que os valores variam entre 0.22 e 0.69. A correlação mais expressiva (0.69, $p < 0.01$) é entre a dimensão ‘*Competência*’ (das NPB) e a dimensão ‘*Competência e Impacto*’ (do *empowerment*), como seria expectável. Por outro lado, a correlação mais baixa (0.22, $p < 0.05$) é entre a dimensão ‘*Relação*’ (das NPB) e a dimensão ‘*Significado*’ (do *empowerment*).

Tabela 5. Resultados da correlação de Pearson.

	1	2	3	4	5	6
1. Competência e Impacto	1					
2. Significado	.41**	1				
3. Autodeterminação	.44**	.32**	1			
4. Relação	.24*	.22*	.28**	1		
5. Competência	.69**	.33**	.39**	.38**	1	
6. Autonomia	.19	.27**	.28**	.28**	.32**	1

* A correlação é significativa no nível 0.05.

** A correlação é significativa no nível 0.01.

Comparação entre ciclos de ensino

Realizámos o teste t-Student para comparar os resultados relativos aos discentes do 3º ciclo do ensino básico com os do ensino secundário. Verifica-se que não existem diferenças significativas entre os participantes destes dois ciclos de ensino em todas as dimensões (tabela 6). De referir que não se verificou homogeneidade das variâncias relativamente à dimensão ‘*Competência e Impacto*’ (do *empowerment*), o que foi tido em consideração ao verificar as diferenças entre os grupos.

Tabela 6. Resultados do teste t-Student entre ciclos de ensino.

Dimensões	3º Ciclo M(dp)	Secundário M(dp)	t	Sig	Levene
Competência e Impacto	5.16 (1.20)	5.45 (.84)	-1.44	.15	.03*
Significado	5.82 (1.14)	5.49 (1.18)	1.51	.13	.71
Autodeterminação	5.66 (1.13)	5.20 (1.66)	1.69	.09	.09
Relação	4.25 (.71)	4.24 (.77)	.06	.95	.52
Competência	3.75 (.69)	3.81 (.64)	-.48	.63	.69
Autonomia	3.98 (.87)	3.84 (.91)	.79	.43	.48

* p<0.05

Comparação entre géneros

O teste de Levene indicou que apenas não se verificou homogeneidade das variâncias relativamente à dimensão ‘*Significado*’ (das

NPB), fato levado em consideração ao analisar as diferenças. Ao fazermos a comparação entre géneros, verificam-se diferenças significativas em todas as dimensões (tabela 7), sendo que as maiores diferenças referem-se à dimensão ‘*Competência e Impacto*’ (do *empowerment*) (t=-6.57, p<0.01), sendo que o grupo masculino reportou maior ‘*Competência e Impacto*’ (do *empowerment*). Por outro lado, a dimensão onde se verificou uma menor diferença foi a ‘*Significado*’ (t=-2.10, p<0.05).

Tabela 7. Resultados do teste t-Student entre géneros.

Dimensões	Feminino M (dp)	Masculino M (dp)	t	Sig	Levene
Competência e Impacto	4.73 (.99)	5.83 (.74)	-6.57	.00	.10
Significado	5.41 (.90)	5.87 (1.35)	-2.10	.04	.02*
Autodeterminação	4.98 (1.55)	5.83 (1.22)	-3.23	.00	.37
Relação	3.99 (.74)	4.49 (.67)	-3.68	.00	.96
Competência	3.43 (.64)	4.10 (.51)	-5.96	.00	.08
Autonomia	3.68 (.89)	4.12 (.85)	-2.67	.01	.95

* p<0.05

Comparação entre alunos praticantes e não praticantes de atividades físicas e desportivas fora da escola

O teste de Levene indicou que existe homogeneidade das variâncias relativamente a todas as dimensões. Na comparação entre alunos

praticantes e não praticantes de atividades físicas e desportivas fora da escola, não existem diferenças significativas em nenhuma das dimensões (tabela 8).

Tabela 8. Resultados do teste t-Student entre alunos praticantes e não praticantes de atividades físicas e desportivas fora da escola.

Dimensões	Não praticantes M (dp)	Praticantes M (dp)	t	Sig	Levene
Competência e Impacto	5.32 (1.07)	5.32 (1.00)	-.03	.98	.95
Significado	5.69 (.99)	5.61 (1.27)	.33	.74	.46
Autodeterminação	5.26 (1.62)	5.52 (1.32)	-.95	.35	.31
Relação	4.19 (.67)	4.28 (.79)	-.61	.54	.55
Competência	3.71 (.63)	3.83 (.68)	-.94	.35	.63
Autonomia	3.83 (.76)	3.96 (.97)	-.70	.49	.23

* $p < 0.05$

Discussão

O principal objetivo deste estudo era verificar se existia alguma relação entre o *empowerment* psicológico e as NPB e, complementarmente, se existiam diferenças no nível de *empowerment* psicológico e das NPB entre estudantes do 3º ciclo de escolaridade e os do ensino secundário, no contexto da Educação Física Escolar.

Quanto à relação entre o *empowerment* psicológico e as NPB verificou-se que, à exceção da dimensão ‘Autonomia’ (das NPB) com a dimensão ‘Competência e Impacto’ (do *empowerment*), todos os

constructos se correlacionam de forma significativa. A exceção verificada sugere que as dimensões em causa possam ser independentes neste contexto, ou seja, os alunos não se sentem mais competentes por apresentarem maior autonomia e não se sentem mais autónomos quando a atividade tem impacto. Como a maioria das dimensões destes constructos se correlacionam entre si, considera-se que o professor ao implementar estratégias de desenvolvimento de um destes constructos influencia, conseqüentemente, de forma positiva o outro. Na Tabela 5 observa-se que a correlação mais expressiva é entre a dimensão ‘Competência’ (das NPB) e a dimensão ‘Competência e Impacto’ (do *empowerment*), o que era esperado já que ambos os constructos apresentam esta mesma dimensão.

Em relação às NPB, Vlachopoulos e Michailidou (2006) verificaram que existe um maior contributo da necessidade de ‘Autonomia’ e de ‘Competência’ nas variáveis motivacionais, tendo a ‘Competência’ sobressaído em relação à ‘Autonomia’; contudo, os resultados que obtivemos na análise fatorial exploratória (Tabela 4) apontam numa direção diferente da verificada por estes autores, pois demonstram que a dimensão ‘Relação’ tem uma maior influência nas NPB. Estas evidências podem ser justificadas pelo fato do estudo de Vlachopou-

los e Michailidou (2006) ter sido realizado em contexto de exercício (ginásios) e o presente estudo em contexto de aulas de Educação Física; admitimos, também, a existência de diferenças culturais.

O *empowerment* psicológico surge na literatura com quatro dimensões (Velthouse, 1990); porém, os resultados obtidos apresentam as dimensões ‘*Competência e Impacto*’ agrupadas numa só. Uma possível explicação para este acontecimento poderá residir nas características dos participantes, pois são todos oriundos da mesma escola, logo, da mesma área de residência, etc..

Na comparação entre os discentes do 3º ciclo e os do ensino secundário quanto aos níveis de *empowerment* psicológico e NPB, os resultados demonstraram não haver diferenças significativas. Esta evidência sugere que não existem mudanças no ensino da Educação Física ou nas características da população estudada. No ensino secundário (11º e 12º anos) os Programas Nacionais de Educação Física sugerem a escolha por parte dos alunos das matérias a desenvolver ao longo do ano (Ministério da Educação, 2001). Neste sentido, seria provável que estes estudantes apresentassem maiores valores de ‘*Autonomia*’ (das NPB) e ‘*Significado*’ (do *empowerment*). Contudo, as características dos participantes, todos na mesma fase de desenvolvi-

mento (adolescência), com idades compreendidas entre 12 e 18 anos é um fato que pode explicar a não existência de diferenças significativas entre os ciclos de ensino.

Segundo Li (2016) o *empowerment* psicológico é afectado pelas características individuais tais como idade, género e nível socioeconómico. Os resultados obtidos demonstram diferenças significativas entre o género em todas as categorias dos dois constructos (NPB e *empowerment*), com resultados médios superiores nos homens, provavelmente por razões culturais já que na nossa sociedade ainda persiste uma ordem patriarcal.

Relativamente à comparação entre alunos praticantes e não praticantes de atividades físicas e desportivas fora da escola, os resultados afirmam que não existem diferenças significativas ao nível dos dois constructos. Este aspeto pode ser justificado pelo fato do questionário se destinar ao contexto de Educação.

Conclusões

Os resultados obtidos neste estudo permitem concluir que existe correlação entre o *empowerment* psicológico e as NPB. Estes dois constructos estão, também, associados à personalidade do indivíduo e ao contexto onde este se insere; por esta razão, ambos são algo instá-

veis, alterando-se ao longo do tempo (Guimarães & Boruchovitch, 2004; Li, 2016); neste sentido, sugere-se a necessidade de realizar estudos longitudinais, de modo a verificar se existem, de fato, variações destes constructos ao longo do tempo.

O estudo realizado é um estudo localizado, com uma amostra reduzida e pertencente a uma população específica; desta forma, não é possível afirmar que para toda a população portuguesa se verifica uma correlação entre o *empowerment* psicológico e NPB. Sugere-se que em estudos futuros os participantes sejam em maior número e de diferentes pontos do país.

É aconselhável, também, que se investigue qual a direção da relação destes dois constructos, no sentido de promover estratégias mais relevantes para o desenvolvimento destas competências no âmbito da educação física.

Por fim, consideramos que este estudo foi inovador ao iniciar a investigação da relação entre o *empowerment* psicológico e as NPB no contexto escolar, cuja informação e conhecimento poderá contribuir para a melhoria das aprendizagens e bem-estar dos alunos na disciplina.

Referências Bibliográficas

- Bogler, R., & Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching and Teacher Education*, 20(3), 277-289. doi: 10.1016/j.tate.2004.02.003
- Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1988). The Empowerment Process - Integrating Theory and Practice. *Academy of Management Review*, 13(3), 471-482. doi: 10.2307/258093
- Guimarães, S. É. R., & Boruchovitch, E. (2004). O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(2), 143-150.
- Li, Z. C. (2016). Psychological empowerment on social media: Who are the empowered users? *Public Relations Review*, 42(1), 49-59. doi: 10.1016/j.pubrev.2015.09.001
- Luttrell, C., Quiroz, S., Scrutton, C., & Bird, K. (2009). Understanding and operationalising empowerment: Overseas Development Institute London, UK.
- Marôco, J. (2011). *Análise Estatística com o SPSS Statistics* (5 ed.): ReportNumber, Lda.
- Mendoza-Sierra, I., Borrego-Ales, Y., Vieira dos Santos, J., Gonçalves, G., & Orgambídez-Ramos, A. (2014). Adaptação da escala de Empowerment Psicológico de Spreitzer numa amostra portuguesa. *Avaliação Psicológica*, 13(3), 325-332.
- Ministério da Educação. (2001). Programa nacional de educação física (reajustamento).
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133-144.
- Pires, A., Cid, L., Borrego, C., Alves, J., & Silva, C. (2010). Validação preliminar de um questionário para avaliar as necessidades psicoló-

- gicas básicas em Educação Física. *Motricidade*, 6(1), 19. doi: 10.6063/motricidade.6(1).157
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of personality*, 63(3), 397-427.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. doi: 10.1006/ceps.1999.1020
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. doi: 10.1037//0003-066x.55.1.68
- Ryan, R. M., Williams, G. C., Patrick, H., & Deci, E. L. (2009). Self-determination theory and physical activity: The dynamics of motivation in development and wellness. *Hellenic Journal of Psychology*, 6, 107-124.
- Short, P., Greer, J., & Melvin, W. (1994). Creating Empowered Schools - Lessons in Change. *Journal of Educational Administration*, 32(4), 38 - 52.
- <http://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/09578239410069106>
- Sousa, S. S., Ribeiro, J. L. P., Palmeira, A. L., Teixeira, P. J., & Silva, M. N. (2012). Estudo da basic need satisfaction in general scale para a língua portuguesa. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 12(2), 209-219.
- Spreitzer, G. M. (1995). Psychological Empowerment in the Workplace - Dimensions, Measurement, and Validation. *Academy of Management Journal*, 38(5), 1442-1465. doi: 10.2307/256865
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2003). A model of contextual motivation in physical education: Using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 97-110. doi: 10.1037/0022-0663.95.1.97
- Thomas, K. W., & Velthouse, B. A. (1990). Cognitive Elements of Empowerment - an Interpretive Model of Intrinsic Task Motivation. *Academy of Management Review*, 15(4), 666-681. doi: 10.2307/258687
- Vlachopoulos, S., & Michailidou, S. (2006). Development and Initial Validation of a Measure of Autonomy, Competence, and Relatedness in Exercise: The Basic Psychological Needs in Exercise Scale. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 10(3), 179-201. doi: 10.1207/s15327841mpee1003_4
- Zimmerman, M. A. (1995). Psychological empowerment: issues and illustrations. *American Journal Community Psychology*, 23(5), 581-599.
- Zimmerman, M. A., & Rappaport, J. (1988). Citizen Participation, Perceived Control, and Psychological Empowerment. *American Journal of Community Psychology*, 16(5), 725-750. doi: 10.1007/Bf00930023

Ficha Curricular

Ana Sofia Cruz é Licenciada em Ciências do Desporto e Mestranda em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário pela Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.

Duarte Carvalho é Licenciado em Ciências do Desporto e Mestrando em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário pela Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.

Sara Queiroz é Licenciada em Ciências do Desporto e Mestranda em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário pela Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.

Vítor Ferreira é Professor Associado na Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa. Doutor em Motricidade Humana na especialidade de Ciências do Desporto. Leciona nas áreas da Pedagogia do

Desporto e da Psicologia do Exercício e do Desporto. Especialista em Observação Qualitativa, área onde faz investigação. Colabora com o Centro de Investigação da Academia Militar Portuguesa (CINAMIL). Lecionou na Academia da Força Aérea Portuguesa de 1985 a 2011.

Rui Biscaia é Doutor em Sociologia e Gestão do Desporto pela Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa. É Senior Lecturer em Sport Marketing na Faculty of Business and Law, Coventry University, Reino Unido. A sua investigação está centrada nos comportamentos de consumo, gestão de marcas e patrocínios no desporto, tendo também investigação sobre a relação atletas-clubes. Tem mais de 30 artigos publicados em revistas internacionais e é co-autor de um capítulo e de dois livros.

Amélia Vitorino é Licenciada em Ciências do Desporto e Mestranda em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário pela Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.

Tiago Dias é Licenciado em Ciências do Desporto e Mestrando em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário pela Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.