

Escola de Ciências Sociais e Humanas

Departamento de Psicologia Social e das Organizações

O impacto da dificuldade dos objetivos no esforço de atletas  
de remo – o papel da *empowering leadership* dos treinadores

Ana Catarina Pinto Rodrigues

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em  
Psicologia Social e das Organizações

Orientadora:

Doutora Susana Maria de Oliveira e Mota Tavares, Professora Auxiliar, – Instituto  
Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL)

Outubro, 2016





Escola de Ciências Sociais e Humanas

Departamento de Psicologia Social e das Organizações

O impacto da dificuldade dos objetivos no esforço de atletas de remo – o papel da *empowering leadership* dos treinadores

Ana Catarina Pinto Rodrigues

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em  
Psicologia Social e das Organizações

Orientadora:

Doutora Susana Maria de Oliveira e Mota Tavares, Professora Auxiliar, – Instituto  
Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL)

Outubro, 2016



## Agradecimentos

Para que a concretização desta Dissertação fosse possível, foi essencial a ajuda e apoio, quer de forma direta ou indireta, de muitas pessoas a quem tenho de expressar a minha gratidão:

À Professora Doutora Susana Tavares, com quem tive muito gosto em trabalhar neste projeto. Obrigada professora, pela dedicação, disponibilidade e esforço prestados.

Aos dois clubes de remo onde recolhi os dados para esta investigação. A todos os treinadores e atletas, o meu muito obrigada por toda a colaboração, simpatia e ajuda concedida. Foram absolutamente essenciais. O meu especial agradecimento ao Gonçalo Rodrigues, que ao longo destes meses foi agilizando todos os esforços para que tudo corresse pelo melhor. Gonçalo, muito obrigada!

Ao Tiago Cardoso, cuja ajuda foi fundamental. Obrigada Tiago, por me teres dado a conhecer o clube, por me teres ajudado a que fosse possível concretizar este meu desejo de investigar um contexto desportivo e por toda a paixão contagiante com que falas do remo. Obrigada ainda por toda a preocupação que foste sempre demonstrando para comigo e para com este projeto.

À minha família, em particular aos meus pais, irmã e avó. É muito graças a vocês que cheguei até aqui. O meu agradecimento profundo pelo apoio incondicional e por tudo o que me têm dado. Obrigada também por toda a paciência que tiveram que ter.

À família Amaral. Não são de sangue, mas é como se fossem minha família também.

Às minhas colegas e amigas de faculdade, Laila, Leonor, Lúcia, Mara e Sara. Das melhores coisas que o ISCTE me deu. Foi tão mais fácil fazer esta caminhada ao vosso lado! Muito obrigada por toda a força que representaram e que foi tão importante.

Aos meus amigos. Obrigada àqueles que se foram preocupando sempre e desculpem as ausências a que tese me forçou. Um obrigada especial ao Fábio Daniel, por toda a tua força, por toda a tua compreensão, por ter estado nas intenções das tuas orações e pela amizade que me demonstras e que eu tanto, tanto estimo. Miguel Pantaleão, Gonçalo Trindade, Cristiana Galego, Beatriz Lopes, Marta Outeiro, Diogo Rodrigues, André Cabaço, Patrícia Antunes, obrigada por fazerem parte da minha vida.

Ao Filipe Lopes, porque o apoio moral e emocional também tem muito mérito. Não duvides de que mereces muito ter o teu nome aqui. Obrigada pela lufada de ar fresco que foste para mim nesta fase da minha vida tão instável e de tanto stress. Obrigada pela preocupação, pelo cuidado, pelo carinho e por tudo o que és para mim.

Aos restantes amigos do GJA, gosto muito de vocês. Que continuemos juntos.

À PROCURA, Missões Claretianas, aos voluntários que dela fazem parte e em particular ao Mário. As minhas desculpas por este ano ter estado um pouquinho menos presente. Também aproveito para agradecer e desejar que os projetos deste grupo sigam sempre de vento em poupa.

E, por fim, mas acima de tudo, a Deus, pela força e amor infinitos.

## Resumo

A fixação de objetivos é uma estratégia psicológica comumente usada nos mais variados contextos por ser reguladora do comportamento, nomeadamente no que respeita à mobilização de esforço. De igual forma, a liderança é um dos componentes mais significantes em todo o tipo de organizações. O presente estudo teve como objetivo perceber se a *Empowering Leadership* (EL) é moderadora da relação entre a dificuldade dos objetivos fixados e o esforço exercido nos treinos por atletas de remo. Participaram neste estudo 90 atletas de remo. Este estudo foi composto por dois momentos distintos no tempo – um primeiro, antes do treino, em que os atletas respondiam a um questionário e onde foram medidas a dificuldade dos objetivos para esse dia de treino, a EL do treinador e variáveis de controlo; e um segundo momento, durante o treino, em que se mediu objetivamente o esforço exercido, através de um exercício efetuado no ergómetro. Os resultados mostraram um efeito de moderação da EL, porém, na direção contrária ao esperado. A dificuldade dos objetivos mostrou-se negativamente associada ao esforço dos atletas apenas para os atletas que avaliaram o seu treinador como tendo níveis mais elevados de EL. Quando os treinadores foram avaliados como tendo níveis mais baixos de EL, a dificuldade percebida dos objetivos para aquela sessão de treino não se mostrou significativamente associada ao esforço. Esta investigação evidencia-nos que os treinadores devem ser sensíveis às metas que os atletas possuem, devendo adotar o seu estilo de liderança consoante a dificuldade dos objetivos fixados.

**Palavras-chave:** Teoria da Fixação de Objetivos; Dificuldade dos Objetivos; Empowering Leadership; Esforço; Atletas

Classificação nas categorias definidas pela American Psychological Association (PsycINFO Classification Categories and Codes): 2360 Motivation & Emotion; 3720 Sports.

## *Abstract*

Goal setting is a psychological strategy commonly used in multiple contexts because of its power as a behavior regulator, particularly when considering mobilization effort. Simultaneously, leadership is one of the most important components in all types of organizations. The present study aimed to understand if Empowering Leadership (EL) moderates the relationship between goal difficulty and the effort exerted in training by rowing athletes. Participated in this study 90 rowing athletes. Data was collected in two distinct moments: at time 1, before the training, athletes were asked to answer a questionnaire, in which goal difficulty for that training day, coaches' EL and control variables were measured; at time 2, an indoor rowing exercise was used to measure, objectively, the effort exerted by the athletes. Results showed that EL moderated the relationship between goal difficulty and athletes' effort, but the direction of these results were contrary to our expectations. The goal difficulty was negatively associated with athletes' efforts, but only for athletes who evaluated their coach as having higher levels of EL. When coaches were assessed as having lower levels of EL, goals difficulty for that training session was not significantly associated with the effort exerted by the athletes. Our findings suggest that coaches should be more sensitive to the athletes' goals and adapt their leadership style depending on the difficulty of those goals.

**Keywords:** Goal setting theory; Goal difficulty; Empowering Leadership; Effort; Athletes

Classification as defined by American Psychological Association (PsycINFO

Classification Categories and Codes): 2360 Motivation & Emotion; 3720 Sports.

## Índice

Agradecimentos .....	II
Resumo .....	IV
<i>Abstract</i> .....	V
I INTRODUÇÃO .....	1
II ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	7
Dificuldade dos objetivos fixados e esforço .....	7
Empowering leadership .....	11
Dificuldade dos objetivos e o esforço: o papel moderador da empowering leadership.....	16
III PRÉ-ESTUDO .....	19
Método .....	19
Amostra .....	19
Procedimento .....	19
Resultados .....	20
IV MÉTODO.....	29
Amostra.....	29
Procedimento.....	30
Medidas.....	31
Dificuldade dos objetivos .....	31
Empowering leadership .....	31
Esforço .....	31
Variáveis de controlo .....	32
V RESULTADOS .....	33
VI DISCUSSÃO .....	37
Referências Bibliográficas .....	45

## Índice de Quadros

Quadro 1.....	20
Quadro 2.....	23
Quadro 3.....	25
Quadro 4.....	26
Quadro 5.....	33

Quadro 6.....34

**Índice de Figuras**

Figura 1.....35

## Capítulo I

### Introdução

É comumente assumido, e a literatura tem também evidenciado, que o esforço está associado a melhores níveis de desempenho (e.g., Ambrose, 1999; Blau, 1993; Brown & Leigh, 1996; Jong & Elfring, 2010; Mulki, Caemmerer, & Heggde, 2015; Yeo & Neal, 2004). Entendido como a dedicação de recursos (e.g., energia, tempo, atenção) à execução de tarefas, e a uma persistência exercida na execução destas, o esforço leva a um maior envolvimento dos indivíduos nas tarefas que tem de realizar e a uma maior eficiência na realização destas, quer elas sejam cognitivas ou motoras (Blau, 1993; Jong & Elfring, 2010; Yeo & Neal, 2004). Segundo Williams e Seiler (1973, p.49), o desempenho no trabalho não é independente do esforço despendido pelos trabalhadores, sendo ainda este um dos constructos mais relevantes das teorias da motivação (Mohr & Bitner, 1995).

Também no desporto, o esforço é visto como uma das variáveis mais importantes, sendo essencial para se perceber quão arduamente o atleta trabalha para a obtenção de um determinado resultado (Spink, Crozier, & Robinson, 2013). Neste contexto, o esforço é igualmente caracterizado como sendo uma força, física e mental, capaz de levar o atleta a chegar aos seus limites, comprometendo-se com objetivos desafiadores e favorecendo um alto rendimento (Wiese-Bjornstal, 2010, p.103). Aliás, o esforço de um atleta é muitas vezes visto como sendo parte integrante do próprio desempenho<sup>1</sup> e resultado do atleta e/ou equipa (Giacobbi Jr., Roper, Whitney, & Butryn, 2002; Spink et al., 2013). Por conseguinte, a compreensão dos fatores que afetam o esforço é fundamental.

Muitos treinadores e atletas concordam que o sucesso no desporto depende de dois grandes fatores: das capacidades do atleta (onde se inclui também o vigor e energia) e da sua motivação (Locke & Latham, 1985). Segundo Locke e Latham (1985), uma das técnicas que podem ser usadas para aumentar tanto as capacidades do atleta como a sua motivação é a fixação de objetivos. De facto, o estabelecimento de objetivos é considerado uma das estratégias psicológicas mais comuns e eficazes de regulação da ação do atleta (Larsen & Engell, 2013; Weinberg, Butt, & Knight, 2001; Weinberg, Yukelson, Burton, & Weigand,

---

<sup>1</sup> Apesar do esforço estar associado ao desempenho, estes são conceitos distintos. Enquanto que o esforço é entendido como sendo a dedicação de recursos à execução de tarefas (Yeo & Neal, 2004, p.231), o desempenho pode ser definido como a proficiência com que o indivíduo realizou a tarefa (Griffin, Neal, & Parker, 2007, p. 327).

2000). No que ao contexto desportivo diz respeito, é difícil de imaginar, nos dias que correm, clubes ou atletas que não façam uso desta mesma estratégia (Larsen & Engell, 2013).

De acordo com a teoria da fixação de objetivos (*goal-setting theory*) de Locke e Latham (1990, 2013), a fixação de objetivos tem um efeito benéfico no desempenho ao regular o comportamento dos indivíduos (Locke, Shaw, Saari, & Latham, 1981). Várias meta-análises (Kleingeld, van Mierlo & Arends, 2001; Tubbs, 1986; Zetik & Stuhlmacher, 2002), bem como revisões de literatura (e.g. Locke & Latham, 2002) mostram o efeito poderoso e contínuo que a fixação de objetivos (mais especificamente quando os objetivos são desafiantes e específicos) tem sobre o comportamento, levando a uma performance superior (Kleingeld, et al., 2001; Locke et al., 1981; Tubbs, 1986; Zetik & Stuhlmacher, 2002). Uma das explicações para este efeito prende-se com o facto da fixação de objetivos regular a quantidade de esforço exercido (Locke & Bryan, 1966). Se o objetivo for aceite pelo indivíduo, o esforço tende a ser exercido na proporção da dificuldade do objetivo. Ou seja, quanto mais difícil o objetivo, maior o esforço despendido (Latham, Ganegoda, & Locke, 2013; Yeo & Neal, 2004). Para além do mais, o estabelecimento de objetivos melhora a persistência, porque o indivíduo exerce esforço até atingir o seu objetivo (Latham et al., 2013; Latham & Yukl, 1975; Locke & Latham, 1985). Para além da persistência (que tem a ver com a duração da ação) e do esforço (amplitude da ação), a fixação de objetivos tem ainda efeitos positivos no desempenho dos atletas, pois leva-os a procurarem por informação e a desenvolverem estratégias que os conduzam ao alcance dos seus objetivos (Latham & Locke, 1991; Locke & Latham, 1985; Locke et al., 1981). Neste sentido, Locke e Latham (1985), propõem ainda que a competição melhora o desempenho, na medida em que estes atletas têm geralmente objetivos mais difíceis e um maior compromisso para com eles.

A par dos objetivos, a liderança é considerada um dos fatores contextuais mais relevantes no que respeita ao papel influenciador que tem sobre os processos das equipas e os seus resultados (Santos, Caetano, & Tavares, 2015). As ações dos líderes têm um impacto indubitável, podendo determinar em grande medida o desempenho de todo o tipo de grupos e organizações (cívicas, educacionais, laborais, desportivas, políticas, etc.), o que faz também da liderança um tópico de grande importância nos estudos da psicologia social e organizacional desde há décadas.

No que ao contexto desportivo diz respeito, a liderança é muitas vezes considerada a principal razão do sucesso ou insucesso do atleta ou da equipa (Weinberg & Gould, 2006). O treinador é uma “figura central no contexto desportivo por estimular e sustentar a participação do atleta quando o desporto é realizado em contexto recreativo e por aumentar e otimizar o

desempenho deste quando o contexto é de competição” (Fletcher & Scott, 2010, p. 127). Os treinadores guiam os atletas no sentido destes melhorarem a sua condição física, mental, técnica e tática, bem como no próprio facilitar do seu desenvolvimento pessoal e social (Fletcher & Scott, 2010). Assim, pode dizer-se que a liderança é crucial no que à motivação e desempenho dos atletas diz respeito (Jowett & Cockerill, 2002; Mageau & Vallerand, 2003; Weinberg & Gould, 2006).

Os estudos acerca da liderança no desporto começaram a surgir por volta da década de 70 do século transato (Peachey, Damon, & Burton, 2015). Desde de então, os investigadores têm estudado variados tipos de liderança e a sua relação e efeitos em termos individuais, diádicos, grupais e organizacionais. Começou por se destacar o estudo de dois estilos de liderança distintos: líderes com um estilo mais democrático, tipicamente centrado no atleta, cooperativo e orientado para o relacionamento; e líderes mais autocráticos – um estilo orientado para o resultado, rigidamente estruturado e orientado para a tarefa (Weinberg & Gould, 2006). De acordo com Weinberg e Gould (2006), os líderes podem conjugar os dois estilos, não tendo de pautar a sua atuação apenas por um deles. Na verdade, diferentes comportamentos do líder podem ser mais adequados consoante as diferentes situações. O desafio é determinar que estilo e comportamentos são mais adequados para certas circunstâncias e indivíduos. O estilo de liderança apropriado depende, assim, de fatores situacionais e das características dos membros (Weinberg & Gould, 2006).

Porém, ao longo do tempo, têm surgindo muitas outras investigação que se debruçam sobre outros estilos de liderança, como por exemplo: a liderança transformacional e transacional (e.g. Burton & Peachey, 2009; Charbonneau, Barling, & Kelloway, 2001; Doherty & Danylchuk, 1996; Doherty, 1997; Whittington & Goodwin, 2001); a troca líder-membro (*Leader-Member Exchange* – LMX, e.g., Bang, 2011; Caliskan, 2015; Hoye, 2003, 2004); ‘*coach autonomy support*’ (e.g. Adie, Duda, & Ntoumanis, 2008; Locke & Latham, 1985; Mageau & Vallerand, 2003); e a liderança servidora (*servant leadership*) (e.g., Burton & Welty Peachey, 2013). Todavia, não se encontram estudos publicados que abordem diretamente a *empowering leadership*<sup>2</sup> (EL) no desporto, sendo também muito escassas as investigações que se debruçam sobre a própria temática do *empowerment* no contexto desportivo. Como exceção, temos o exemplo de um estudo recente de Appleton e Duda (2016), que estudaram o clima de *empowering* e *disempowering* criados nos treinos e na competição e o efeito destes no bem-estar dos atletas.

---

<sup>2</sup> Optou-se por não se traduzir o termo “empowerment leadership” pelo facto de o uso da sua tradução ser pouco habitual.

Mas, as lacunas por preencher na literatura não se ficam por aqui. Também em relação à fixação de objetivos se constata que a maioria das investigações se focam nos efeitos benéficos que a fixação de objetivos tem para o desempenho ou para a produtividade, conhecendo-se menos acerca do impacto positivo no esforço em particular (vd. Capa, Audiffren, & Ragot, 2008 para uma exceção). Para além do mais, poucos são os estudos que medem o esforço diretamente (Blau, 1993). Segundo Yeo e Neal (2004, p. 231), esta situação pode dever-se às dificuldades associadas à própria definição e medição do esforço, que muitas vezes é exercido de forma interna, não sendo diretamente observável.

Os próprios estudos acerca da fixação de objetivos no contexto desportivo continuam a ser em muito menor número e com resultados menos expressivos do que os do contexto organizacional (e.g., segundo Larsen e Engell, 2013, o tamanho dos efeitos no contexto desportivo são geralmente menores do que o tamanho dos efeitos encontrados no contexto organizacional); existindo também alguns resultados inconsistentes. Isto é, alguns estudos comprovam a eficácia da fixação de objetivos (por exemplo, Burton, 1989; e Hall, Weinberg, e Jackson, 1987 mostram uma associação positiva entre a fixação de objetivos e o desempenho) enquanto outros não encontram diferenças, por exemplo, entre a fixação de objetivos difíceis e condições sem tratamento ou com o objetivo de “faz o teu melhor” (e.g., Weinberg, Garland, Bruya, & Jackson, 1985, 1990). Algumas explicações avançadas para estes resultados prendem-se, por um lado, com o facto de os atletas operarem muito mais no seu limite máximo do que geralmente os trabalhadores em contexto organizacional e, por outro, por serem, geralmente, muito mais motivados do que os trabalhadores em geral (Larsen & Engell, 2013). Pode dever-se também a dificuldades de nível metodológico. Por exemplo, muitos dos estudos experimentais que abordam a fixação e a dificuldade dos objetivos têm uma condição em que os atletas são instruídos a “fazer o seu melhor” (representando assim um objetivo vago). Ora, acontece que, por vezes, os atletas, inadvertidamente, subvertem este processo estabelecendo espontaneamente os seus objetivos (Boyce, 1994).

Afigura-se também revelante o estudo de variáveis que possam condicionar/influenciar a relação entre a dificuldade dos objetivos e o esforço. Por lado, dado aos resultados positivos que os objetivos desafiantes parecem ter no esforço dos indivíduos, aumentando-o (cf. Capa et al., 2008). Por outro, é particularmente importante também clarificar os efeitos da liderança, nomeadamente da empowering leadership, nesta relação, dada a relevância que a liderança (nomeadamente uma liderança caracterizada pela partilha de poder com os liderados, Vecchio, Justin, & Pearce, 2010) demonstra ter nos comportamentos e resultados dos indivíduos. De facto, alguns autores, como por exemplo Berson e Avolio

(2004), mostraram que líderes com um estilo transformacional têm influência na clareza dos objetivos transmitidos, na medida em que líderes com este tipo de liderança, por um lado, percebem melhor os objetivos estratégicos da organização, e por outro, este tipo de liderança mostra-se associado a estilos de comunicação abertos, que ajudam os subordinados a perceber a melhor maneira de alcançar os resultados desejados. No mesmo sentido, também um estudo Moynihan, Pandey e Wright, (2012) evidenciou que este tipo de liderança se mostrava positivamente relacionado com a clareza dos objetivos devido às capacidades que estes líderes mostram ter em comunicar a visão das metas da organização. Por outro lado, Whittington e colegas (Whittington & Goodwin, 2001; Whittington, Goodwin & Murray, 2004) verificaram que a dificuldade dos objetivos modera positivamente a relação entre a liderança transformacional e o desempenho. Mais especificamente, metas desafiadoras mostraram potenciar a relação destes líderes com o desempenho dos liderados, uma vez que este tipo de objetivos comunica altos níveis de confiança nas capacidades dos liderados, aumentando a sua autoeficácia e subsequentemente o seu desempenho. Ainda, Bezuijen, van Dam, van den Berg e Thierry (2010), demonstraram que a LMX modera positivamente a relação entre a dificuldade dos objetivos e o envolvimento dos subordinados em atividades de aprendizagem. Isto porque os subordinados com níveis mais altos de LMX tentam mais arduamente corresponder aos desafios dos seus líderes. Porém, apesar destas investigações terem já considerado o impacto da liderança na dificuldade dos objetivos, ainda nenhum estudo se focou no efeito que a liderança, nomeadamente a empowering leadership, poderá ter na relação entre a dificuldade dos objetivos e o esforço. O estudo destes construtos revela-se assim importante pela inovação que acresce em termos teóricos e empíricos. Para além de que, face aos resultados positivos que este tipo de liderança demonstra ter, é esperado que o estudo desta relação possa igualmente contribuir para que, também em termos práticos, os treinadores saibam adequar melhor a sua liderança face ao grau de dificuldade dos objetivos fixados.

Esta investigação vai também um pouco de encontro à sugestão dada por Seibert, Wang, e Courtright (2011), que propõe que estudos futuros explorem a relação entre empowerment psicológico e as teorias da motivação, como por exemplo a teoria da fixação de objetivos. O nosso estudo pretende assim preencher todas estas lacunas que a literatura apresenta, tendo como objetivo perceber se a empowering leadership do treinador condiciona ou modifica a relação entre a dificuldade dos objetivos e o esforço desenvolvido pelos atletas de remo nas sessões de treino.

Desta forma, são vários os contributos inovadores que esta investigação pretende trazer. Por um lado, em termos teóricos, por articular a literatura da fixação de objetivos com a literatura da empowering leadership, para a previsão do esforço exercido por atletas, tentando assim perceber em que condições de liderança a fixação de objetivos difíceis pode ser mais eficaz. Por outro, em termos empíricos, esta dissertação é inovadora por utilizar uma amostra de uma população ainda muito pouco estudada: os remadores. Não só pelo facto de serem atletas (onde a empowering leadership ainda não foi analisada), mas mais especificamente atletas de remo, desporto esse a que a psicologia do desporto tem dado muito pouca atenção. Para que se tenha uma noção desta população, segundo a Federação Portuguesa de Remo (FPR) (2016), existem apenas 20 clubes de remo em Portugal e um total de cerca 1155 atletas (de todos os escalões e classes de todo o país). Ou seja, o remo é uma modalidade cuja expressão é muito pequena em Portugal. Outro contributo empírico dado por este estudo prende-se com o facto de utilizarmos uma medida objetiva do esforço dos atletas: a voga – número médio de remadas por minuto – em que, quanto mais elevada é a voga, maior é a cadência/ intensidade do exercício, pelo que isso espelha o esforço do atleta na realização desse exercício.

Para além dos contributos teóricos e empíricos, este estudo pretende também ter contributos práticos. Nomeadamente, esperamos que se possam fornecer informações úteis aos treinadores, permitindo-lhes maximizar a eficácia dos programas de fixação de objetivos dos atletas, por um lado, e, por outro, perceberem qual a melhor forma de procederem, em termos da sua liderança de empoderamento, face ao tipo de objetivos que os seus atletas têm fixado. Em última instância, estes contributos poderão ajudar a melhorar o desempenho dos atletas.

Para responder a esta questão de investigação começaremos esta dissertação com um enquadramento teórico – por forma a apresentar os constructos estudados, bem como um balanço do referencial teórico existente, culminando na hipótese a testar neste estudo. De seguida, apresentaremos um pré-estudo qualitativo realizado. Seguidamente expomos o estudo quantitativo, apresentando o Método, Resultados obtidos e, por último, a Discussão. Terminamos esta dissertação apresentando as principais conclusões a retirar do estudo realizado.

## Capítulo II

### Enquadramento Teórico

#### Dificuldade dos objetivos fixados e esforço

Podem definir-se ‘objetivos’ como sendo metas, ideias ou estados finais desejados que os indivíduos procuram alcançar no futuro (Larsen & Engell, 2013; Latham & Locke, 1991; Latham & Yukl, 1975; Locke et al., 1981). Deste modo, pode dizer-se que a fixação dos objetivos é um processo que envolve uma discrepância, uma vez que este implica que haja um descontentamento com o estado atual e o desejo de alcançar um determinado resultado no futuro (Locke & Latham, 2006, p. 265). A teoria da fixação de objetivos (*goal-setting theory*), inicialmente estudada por Locke (1968) e desenvolvida ao longo dos anos sobretudo por Latham e Locke (e.g., Latham & Locke, 1979; Latham et al., 2013; Latham & Locke, 1991; Locke & Latham, 1985; Locke & Latham, 2002), postula que os objetivos são reguladores imediatos do comportamento humano (Latham et al., 2013; Locke et al., 1981). Estabelecer objetivos faz com que o indivíduo direcione a sua atenção para a ação, mobilize a sua energia e o seu esforço, aumente a persistência na obtenção desses objetivos e desenvolva estratégias de ação (Locke et al., 1981). Estes são os quatro mecanismos apresentados pela teoria da fixação de objetivos para explicar como é que a fixação dos objetivos conduz a um melhor desempenho do indivíduo. Porém, apesar da fixação de objetivos levar a que os indivíduos auto regulem o seu comportamento de forma automática, indo para além da própria ação consciente, a sua eficácia não é diretamente garantida (Latham & Locke, 1991). Isto é, não basta definir qualquer tipo de objetivo. A fixação de objetivos, para ser eficaz, tem de ser implementada de forma correta (Weinberg & Gould, 2006). De acordo com Latham e colaboradores (2013, p. 579), a teoria da fixação de objetivos defende, essencialmente que: (i) objetivos difíceis (no sentido de serem desafiantes) e específicos levam a um melhor desempenho do que objetivos fáceis, vagos (e.g. “dar o meu melhor”) ou do que quando não existe nenhum objetivo fixado; (ii) em termos de compromisso para com o objetivo também os objetivos mais difíceis levam a que os indivíduos estejam mais comprometidos para com as metas fixadas e tenham um melhor desempenho; e que (iii) variáveis como o feedback ou o conhecimento dos resultados, a participação na tomada de decisão, os incentivos e a competição, apenas afetam o desempenho dos indivíduos na medida em que levam à fixação e compromisso de objetivos mais específicos e mais desafiantes.

A dimensão da especificidade e clareza dos objetivos tem a ver com o grau de precisão quantitativa pelo qual o objetivo é especificado; já a dificuldade dos objetivos (aspeto da

teoria da fixação de objetivos no qual o presente estudo se foca) tem a ver com o nível de proficiência no desempenho de uma tarefa comparativamente a um padrão (Locke et al., 1981, pp. 126-127). Segundo Locke e Latham (2002), o aumento da especificidade dos objetivos deverá reduzir a variância e o erro no desempenho. Já o aumento da dificuldade dos objetivos deverá produzir um maior nível de envolvimento e de esforço e melhores níveis de desempenho, assumindo que o indivíduo tem as competências, capacidades e conhecimentos suficientes para os executar (Locke, 1968).

É importante distinguir dificuldade dos objetivos de dificuldade da tarefa. Enquanto que esta última se refere à natureza do trabalho a ser realizado, a dificuldade dos objetivos, como referido, prende-se sobretudo com o nível de mestria exigido para o alcance da meta fixada (Locke et al., 1981, pp. 126-127). Igualmente útil é fazer-se a distinção entre a teoria da fixação de objetivos e a teoria da orientação de objetivos. Enquanto que a primeira teoria foi desenvolvida como uma abordagem para prever, explicar e influenciar a motivação de um indivíduo no local de trabalho (Latham et al., 2013, p 579), a teoria da orientação de objetivos é mais focada na aquisição de conhecimentos e capacidades (Seijts, Latham, Tasa, & Latham, 2004).

São centenas os estudos empíricos que ao longo dos anos têm demonstrado o efeito motivacional positivo de um objetivo específico elevado (difícil) no desempenho dos indivíduos. Esta teoria foi já testada com várias tarefas diferentes, em estudos laboratoriais, de simulação e estudos de campo; com *designs* experimentais, quasi-experimentais e correlacionais; com variáveis dependentes de vários tipos (e.g. tempo, quantidade, qualidade, custos, etc.) e com objetivos auto definidos, atribuídos ou definidos de forma participativa (Locke & Latham, 2002; Locke & Latham, 2006). Deste modo, a teoria da fixação de objetivos é, sem dúvida, uma das teorias mais validadas e de maior utilidade prática para a psicologia social e organizacional (Miner, 1984).

Um dos resultados mais consistentes na literatura da fixação de objetivos é o da relação positiva entre a dificuldade dos objetivos e o desempenho (Latham et al., 2013). Mais concretamente, inúmeras investigações têm mostrado que os objetivos mais difíceis levam a níveis mais altos de esforço e desempenho (e.g., Campbell & Ilgen, 1976; Capa et al., 2008; Gellatly & Meyer, 1992; Locke & Latham, 2002; Locke, 1982; Whittington & Goodwin, 2001; Yukl & Latham, 1978). Possuindo os indivíduos as capacidades, os conhecimentos e o nível de compromisso adequados, quanto mais difíceis forem os objetivos, maiores serão os níveis de desempenho. Este resultado prende-se com o facto de os indivíduos terem a tendência para ajustarem o seu esforço à dificuldade exigida (Latham & Locke, 1991).

Importa ressaltar, no entanto, que os objetivos devem ser difíceis o suficiente para que sejam desafiadores, mas não tão difíceis ao ponto de serem irrealistas, pois nesse caso podem levar antes a frustração, a baixa de confiança e a baixo desempenho. Os objetivos devem ser difíceis mas realizáveis, isto é, os indivíduos devem percecioná-los como concretizáveis (Bronkhorst, Steijn, & Vermeeren, 2013). Este efeito aumenta ainda se, para além de desafiantes, os objetivos forem também específicos (*vs.* vagos) (Bronkhorst et al., 2013; Locke & Latham, 2002). Isto porque a fixação de um objetivo que é fácil e vago coloca ao indivíduo uma possibilidade demasiado ampla no que aos níveis de esforço e de desempenho diz respeito. Ao invés, um objetivo que seja difícil e concreto permite que o indivíduo tenha um referente a atingir, clarificando o que constitui um desempenho eficaz, regulando a sua ação e levando, assim, a um esforço dirigido e a um melhor desempenho (Latham & Locke, 1991; Locke & Latham, 2002).

Como referido, a grande maioria dos estudos foca-se nos efeitos que a fixação de objetivos tem para o desempenho do indivíduo, sendo muito mais diminutos aqueles que estudam o seu impacto para o esforço desenvolvido. Contudo, existem algumas investigações que se debruçaram sobre esta relação. Por exemplo, Bryan e Locke (1967) estudaram a relação entre a especificidade dos objetivos e medidas subjetivas de esforço. O que estes autores constataram foi que o esforço aumentou na condição cujos objetivos eram específicos e diminuiu na condição cujos objetivos eram vagos (“faz o teu melhor”). Bandura e Cervone (1983) investigaram a relação entre a fixação de objetivos e o esforço físico. Os resultados indicaram que nas condições em que foram fixados objetivos os indivíduos aumentaram o seu esforço comparativamente aos indivíduos da condição sem objetivos fixados. O esforço mostrou ser ainda maior quando aliado à fixação de objetivos os participantes tinham acesso a feedback. No que à dificuldade dos objetivos diz respeito, um estudo experimental de Weingart (1992) demonstrou que a dificuldade dos objetivos levou a um maior esforço na tarefa e que esta, por sua vez, levou a um melhor desempenho. Outro exemplo, um pouco mais recente, é de um estudo de Capa e colegas (2008), que mostrou que objetivos difíceis e específicos levaram a um maior esforço e melhor desempenho que objetivos fáceis e vagamente definidos. Mais especificamente, a variância nos tempos de reação que a tarefa deste estudo exigia foi mais reduzida e com uma menor taxa de erros para quem fixou objetivos difíceis e concretos.

De facto, tem sido demonstrado que o esforço é um forte mediador da relação entre a dificuldade dos objetivos e o desempenho. Latham e colegas (2013) apontam ainda a possibilidade de algumas variáveis poderem moderar esta relação, nomeadamente, (i) as

capacidades (e.g. conhecimentos e competências) do indivíduo; (ii) o grau de compromisso do indivíduo com o objetivo; (iii) o feedback recebido, necessário para o indivíduo saber, por exemplo, se tem de aumentar o esforço ou mudar de estratégia; (iv) fatores situacionais; e (v) a complexidade da tarefa. Também outros estudos mostram o efeito de mais algumas variáveis que afetam esta relação, como por exemplo, a autoeficácia. Indivíduos com maiores níveis de autoeficácia evidenciam níveis mais elevados de compromisso com os seus objetivos e encontram melhores estratégias para os atingirem (Locke & Latham, 2002). Para além disso, estes indivíduos respondem mais positivamente ao feedback negativo (Locke & Latham, 2002; Seijts et al., 2004). Outro exemplo é o locus de controlo. Num estudo de Yukl e Latham (1978), os indivíduos que tinham um elevado locus de controlo interno definiram objetivos mais difíceis do que aqueles que tinham um locus de controlo externo mais elevado. Há ainda estudos que mostram que indivíduos com autoestima mais baixa fixam objetivos mais fáceis e têm um pior desempenho do que indivíduos com níveis mais altos de autoestima (e.g. Tang & Reynolds, 1993).

Os estudos em contexto desportivo, apesar de serem em muito menor número, começaram a receber alguma atenção sobretudo após as sugestões de Locke e Latham (1985). A aplicação prática desta abordagem por parte de treinadores, preparadores físicos e atletas, demonstrou ter resultados consistentes com o que já tinha sido descrito noutros contextos (Weinberg et al., 1993, 2000). Por exemplo, os resultados de uma meta-análise realizada por Kyylo e Landers (1995) indicaram que a fixação de objetivos melhorava o desempenho no contexto do desporto e do exercício físico, evidenciando que, também neste contexto, esta técnica parece levar a resultados frutíferos. Todavia, nesta meta-análise, apenas os objetivos de dificuldade moderada se apresentaram como significativos. Segundo os autores isto alerta para os limites que a dificuldade dos objetivos devem ter. Isto é, objetivos demasiado difíceis são percebidos como irrealistas e inatingíveis levando a que os atletas não os aceitem. Também um estudo de Singh (2013), com jogadores de basquetebol, mostrou que estabelecer objetivos, só por si, era regulador do esforço, estando associado a efeitos positivos no desempenho dos atletas quer nos treinos, quer nas competições. Weinberg e colegas (1993) mostraram com a sua investigação que, por um lado, os atletas preferiam estabelecer objetivos que fossem moderadamente difíceis ou muito difíceis em detrimento de objetivos moderadamente fáceis ou fáceis. Por outro lado, os atletas que tinham preferência por objetivos mais difíceis mostraram-se mais eficazes que os atletas que tinham preferência pelos objetivos fáceis. Os autores argumentam que estes últimos atletas tiveram pior desempenho devido à falta de esforço exercida. Existem outros exemplos consistentes com os resultados

desta investigação. Por exemplo, um estudo de Weinberg, Burke e Jackson (1997) com atletas de ténis mostrou que a maioria dos atletas definiam objetivos moderadamente difíceis, mas que eram aqueles que tinham objetivos considerados muito difíceis que mais se esforçavam para os atingir. Também uma investigação de Weinberg et al., (2000) com atletas olímpicos mostrou que estes têm maioritariamente preferência por objetivos difíceis, sendo que 25% destes atletas mostrou até preferir objetivos muito difíceis. Hall e Byrne (1988) e Lerner e Locke (1995), nos seus estudos com atletas estudantes, demonstraram igualmente que os grupos com objetivos mais difíceis obtiveram melhores desempenhos.

No presente estudo pretendemos analisar de que forma o estilo de liderança do treinador – nomeadamente a sua empowering leadership – afeta a relação entre a dificuldade percebida dos objetivos do atleta para a sessão de treino desse dia e o esforço que ele desenvolve nesse mesmo treino.

### **Empowering leadership**

As últimas décadas têm sido testemunhas de uma crescente adoção de práticas de empowerment por parte das organizações (Fernandez & Moldogaziev, 2013, p.375).

Podem distinguir-se na literatura duas conceções teóricas de empowerment, uma socio-estrutural e outra psicológica. A primeira abordagem refere-se ao empowerment como uma prática organizacional em que, num contexto organizacional, “os que têm poder (...) partilham poder, informação, recursos e recompensas com os que não têm” (Fernandez & Moldogaziev, 2013, p.491). De acordo com esta abordagem, o empowerment é uma prática organizacional de delegação de responsabilidade e de autoridade para os níveis hierárquicos inferiores (Leach, Wall & Jackson, 2003, p. 28).

A segunda abordagem trata o empowerment como sendo um construto motivacional – um estado psicológico que reflete uma orientação ativa por parte do indivíduo face ao seu papel. De acordo com esta abordagem, o empowerment manifesta-se através de quatro cognições. São elas: (i) Significado – o valor e a importância conferida a um dado objetivo por comparação com os ideais ou padrões do indivíduo; (ii) Competência – que se refere à crença do indivíduo relativamente à sua capacidade para desempenhar uma tarefa com sucesso (perceção de autoeficácia); (iii) Autodeterminação/ escolha – que se prende com a perceção de que se pode escolher e se tem autonomia no iniciar de uma determinada ação e no resultado do próprio comportamento; e (iv) Impacto – que se refere ao grau em que o indivíduo sente que faz a diferença, isto é, que através das suas ações pode influenciar os

resultados que ocorrem no contexto do trabalho (Conger & Kanungo, 1988; Spreitzer, 1995; Thomas & Velthouse, 1990).

De acordo com Leach e colegas (2003), o empowerment psicológico do indivíduo é uma consequência da utilização das práticas organizacionais de empowerment. Alguns autores (e.g., Ahearne, Mathieu, & Rapp, 2005; Arnold, Arad, Rhoades, Drasgow, & Wiley, 2000) advogam que uma forma de implementar essas práticas é através dos comportamentos dos líderes, nomeadamente através do que foi chamado de empowering leadership. Tendo como premissa que indivíduos a quem são dadas mais oportunidades de ‘auto direção’ têm desempenhos superiores, a empowering leadership enfatiza a partilha de poder com os liderados (Vecchio, et al., 2010). De acordo com Amundsen e Martinsen (2014), a empowering leadership é uma forma de aumentar a motivação dos indivíduos no trabalho. Estes autores definem a EL como “o processo de influência dos subordinados através da partilha de poder, do apoio motivacional e do apoio de desenvolvimento, com a intenção de promover a sua experiência de autoconfiança, motivação e capacidade de trabalhar autonomamente dentro das fronteiras dos objetivos gerais da organização e das estratégias organizacionais” (p. 489).

Assim, Amundsen e Martinsen (2014, pp. 488-489) sugerem que “os líderes empowering” podem aumentar a autonomia e a capacidade de auto direção dos liderados através de três processos de influência que, sendo diferentes, estão relacionados entre si. São eles: a) a partilha de poder através da delegação formal da responsabilidade e de autoridade, b) a motivação dos liderados, promovendo a sua energia, para que estes trabalhem autonomamente; e c) a promoção das aprendizagens e do desenvolvimento dos liderados, trabalhando a capacidade própria dos indivíduos em desenvolverem as suas competências. Estes três mecanismos de influência manifestam-se através de variados comportamentos. Por exemplo, a partilha de poder efectiva-se através de comportamentos de delegação, nomeadamente no que toca à tomada de decisão, coordenação e partilha de informação (Amundsen & Martinsen, 2014; Arnold et al., 2000). Já a motivação dos liderados traduz-se em comportamentos de encorajamento à iniciativa (e.g., estes líderes incentivam os liderados a expressar as suas opiniões e ideias), comportamentos de incentivo ao foco nos objetivos, comportamentos de apoio à eficácia (e.g., incentivando o uso das suas competências) e comportamentos que levem os liderados a sentirem-se inspirados, por exemplo, criando um clima emocional positivo e mostrando interesse e confiança nos seus colaboradores (Amundsen & Martinsen, 2014; Arnold et al., 2000). Por último, do processo de promoção do desenvolvimento fazem parte comportamentos de modelagem (liderar pelo exemplo) e de

orientação (e.g., *coaching* – guiando e treinando os liderados a serem autossuficientes) (Amundsen & Martinsen, 2014; Arnold et al., 2000).

Como se pode verificar, a empowering leadership encontra-se estreitamente relacionada com o conceito de delegação. Porém, é importante ressaltar que um líder que delega não é necessariamente um líder que pratica empowerment. Para além do conceito de empowering leadership ir muito para além da prática da delegação, enquanto que a delegação se refere à participação dos trabalhadores ou subordinados em tarefas específicas, a empowering leadership, implica uma filosofia contínua de partilha de responsabilidades mais amplas (Martin, Liao, & Campbell, 2013; Mills & Ungson, 2003). É igualmente importante distinguir a empowering leadership de outras teorias e tipos de liderança. Por exemplo, a teoria da troca líder-membro é caracterizada por se focar na relação diádica entre o líder e o subordinado, com vista ao desenvolvimento da confiança, respeito, abertura e lealdade (Graen & Uhl-Bien, 1995). Já a empowering leadership, mais do que se focar na qualidade da relação entre o líder e o subordinado, foca-se sobretudo nas ações que o líder toma para aumentar a motivação dos liderados (Chen, Kirkman, Kanfer, Allen, & Rosen, 2007).

A empowering leadership distingue-se também da liderança transformacional, uma vez que para os líderes transformacionais o propósito é o de consolidar o carisma e a motivação através da inspiração, crença no líder e consideração individual por cada colaborador (Pearce et al., 2003; Tuckey, Bakker, & Dollard, 2012). Porém, a EL prende-se mais com dar influência do que exercer influência sobre outros (Amundsen & Martinsen, 2014). Assim, podemos encontrar líderes que não sejam verdadeiramente excecionais e inspiradores, mas que têm comportamentos de empoderamento para com os seus subordinados. Por outro lado, também os líderes transformacionais podem ou não ter comportamentos típicos da empowering leadership (Amundsen & Martinsen, 2014; Martin et al., 2013; Tuckey et al., 2012).

A empowering leadership difere igualmente da chamada liderança participativa, em que a tomada de decisão é feita em conjunto com os subordinados. Contudo, e à semelhança da delegação, também a tomada de decisão participativa é apenas um dos aspetos que caracterizam a empowering leadership (Amundsen & Martinsen, 2014; Martin et al., 2013).

Importa igualmente não confundir a empowering leadership da liderança do tipo *Laissez-faire*, uma vez que neste último estilo, o líder é mais inativo do que reativo ou proactivo, não implicando uma autonomia efetiva nos subordinados. Ao invés de delegar, este líder tipicamente evita a tomada de decisão, gerando incertezas (Bass, 1990).

De facto, comumente usado com o fim de desencadear o potencial dos indivíduos, aumentar a sua motivação e permitir o seu desenvolvimento e adaptabilidade ao ambiente (Ahearne et al., 2005), o empowerment tem sido identificado como sendo preditor de vários resultados positivos. Entre eles, a produtividade e o desempenho individual (e.g., Ahearne et al., 2005; Seibert, John, Colledge, & Randolph, 2004; Wallace, Johnson, Mathe, & Paul, 2011) e de equipa (e.g., Kirkman & Rosen, 1999; Seibert, et al., 2011; Srivastava, Bartol, & Locke, 2006); a criatividade e comportamentos inovadores (e.g., Amundsen & Martinsen, 2014; Chen, Sharma, Edinger, Shapiro, & Farh, 2011; Hon & Chan, 2012; Spreitzer, 1995; Zhang & Bartol, 2010), a autoeficácia e a eficácia de equipas (e.g., Ahearne et al., 2005; Srivastava et al., 2006), a adaptabilidade (e.g., Ahearne et al., 2005), a satisfação no trabalho (e.g., Amundsen & Martinsen, 2014; Fernandez & Moldogaziev, 2013; Konczak, Stelly, & Trusty, 2000; Liden, Wayne & Sparrowe 2000; Seibert et al., 2004, 2011; Vecchio et al., 2010), o compromisso organizacional e afetivo (e.g., Chen et al., 2011; Kirkman & Rosen, 1999; Konczak et al., 2000; Liden et al., 2000; Seibert et al., 2011), o afecto positivo (e.g., Chen et al., 2011), a motivação intrínseca (e.g., Gagné, Senécal, & Koestner, 1997) entre outros. Contudo, a literatura é omissa no que toca à relação entre a empowering leadership e o esforço, à exceção do estudo de Amundsen e Martinsen (2014), cuja investigação mostrou uma relação positiva entre a empowering leadership e o esforço no trabalho. De igual forma, também não se conhecem estudos que se debrucem acerca relação entre a EL e a dificuldade dos objetivos, tendo apenas o estudo de Lee e Wei (2011), com estudantes, verificado que o empowerment psicológico medeia a relação entre a participação na fixação dos objetivos e a identidade e o desempenho de equipas.

No que respeita ao estado da arte entre a EL e o desempenho, como referido, a maioria dos estudos empíricos têm demonstrado que a relação entre estes dois construtos é positiva. Isto é, a literatura, no geral, indica que este tipo de liderança leva a maiores níveis de performance (e.g., Amundsen & Martinsen, 2014). Este mesmo efeito tem-se mostrado válido tanto a nível individual como de equipas, tendo como explicação o facto deste tipo de liderança criar nos indivíduos um sentimento de autonomia e confiança nas suas capacidades de realizar um trabalho significativo e que tem impacto para a organização (Chen et al., 2007; Conger & Kanungo, 1988). Neste sentido, sabe-se que a empowering leadership está positivamente associada ao empowerment psicológico (Zhang & Bartol, 2010), que por sua vez é considerado um mecanismo mediador importante para que a empowering leadership tenha um impacto positivo nos resultados desejados (Menon, 2001).

Existem alguns resultados mistos, não obstante a maior parte dos estudos relatarem uma relação positiva entre a empowering leadership e o desempenho. Por exemplo, um estudo de Cordery, Morrison e Wall (2010) mostrou que a EL pode ter um efeito negativo no desempenho, pelo facto da autonomia resultante da empowering leadership poder levar a maiores níveis de incerteza na tarefa e ambiguidade de papel. Também Cheong, Spain, Yammarino e Yun (2016) mostraram igualmente que a empowering leadership pode ter duas facetas – por um lado a EL aumenta a autoeficácia e o desempenho, por outro, este tipo de liderança pode ser também geradora de tensão e nervosismo.

Uma investigação de Humborstad, Nerstad e Dysvik (2014) mostrou uma relação curvilínea, em forma de U, entre os comportamentos de empowering leadership e o desempenho, o que indica que esta relação pode ser moderada por outras variáveis. A orientação para a mestria dos liderados é precisamente um exemplo de uma das variáveis moderadoras da relação entre a empowering leadership e o desempenho. Mais especificamente, comportamentos de EL em liderados altamente orientados para a mestria tendem a demonstrar maiores níveis de desempenho papel e extra-papel (Humborstad, et al., 2014).

Já no que toca a investigações sobre empowering leadership em contextos desportivos em concreto, como supramencionado, não se conhecem estudos publicados que se debrucem sobre este tipo de liderança em específico. Contudo, Appleton, Duda e colegas (Appleton & Duda, 2016; Fenton, Duda, Appleton e Barrett, in press) investigaram recentemente acerca do clima motivacional de empowerment (*empowering climate*) em atletas e os resultados encontrados parecem evidenciar que a EL poderá ser igualmente eficaz no contexto desportivo. Segundo estes autores, um clima de empowering é caracterizado por suporte de autonomia e por um clima de envolvimento em que o treinador enfatiza o esforço do atleta, o desenvolvimento das suas competências e a aprendizagem dos atletas através da cooperação. Ao invés, um clima de disempowering é caracterizado como sendo de controlo, onde, por exemplo, os atletas veem os seus erros ser punidos pelo treinador. Este último tende a mostrar ainda um comportamento diferenciado consoante as diferentes capacidades dos atletas (Duda, 2013). O que as investigações destes autores mostraram foi que o clima de empowering estava positivamente associado à motivação autónoma dos atletas, com o prazer da prática do desporto e com a autoestima dos atletas e negativamente correlacionado com a motivação controlada, reduzida realização, desvalorização e sintomas físicos de doença (Appleton & Duda, 2016; Fenton, et al., in press). Inversamente, o clima de disempowering mostrou-se negativamente correlacionado com o prazer e com a autoestima e positivamente

correlacionado com sintomas de *burnout* e sintomas físicos de falta de saúde (Appleton & Duda, 2016; Fenton, et al., in press). Os autores argumentam que os resultados destes estudos evidenciam a importância dos treinadores criarem um clima do tipo empowering, que defenda o esforço e o aperfeiçoamento pessoal, fornecendo escolhas e opções aos atletas, o que faz com que os atletas se sintam valorizados e motivados autonomamente. Por sua vez, o prazer e a importância pessoal que este tipo de clima faz sentir levam a que haja um maior envolvimento no desporto e na prática de exercício físico.

Em suma, os estudos que se debruçam sobre a temática do empowerment no desporto, para além de escassos, não se focam diretamente no estilo de liderança dos treinadores mas sim num clima motivacional criado, faltando também o estudo dos efeitos que este pode ter no esforço dos atletas. Assim, este estudo tem por objetivo colmatar estas lacunas existentes na literatura.

### **Dificuldade dos objetivos e o esforço: o papel moderador da empowering leadership**

Com o presente estudo pretendemos então perceber de que forma é que a empowering leadership influencia a relação entre o grau de dificuldade dos objetivos fixados e a intenção de esforço dos atletas nos treinos.

De acordo com a teoria da fixação de objetivos, quanto maior a dificuldade dos objetivos fixados, maior o esforço e o desempenho, desde que os indivíduos estejam comprometidos com estes objetivos (Latham et al., 2013). Já segundo a teoria da empowering leadership, quanto mais o líder tem comportamentos de empowering leadership para com os seus colaboradores, maior a tendência para estes se esforçarem e terem resultados superiores (Amundsen e Martinsen, 2014). Assim, com esta investigação queremos tentar perceber se a empowering leadership condiciona o efeito que a dificuldade dos objetivos tem no esforço, sendo esperado que a EL potencie esta relação.

Por um lado, a literatura evidencia que a fixação de objetivos por parte do indivíduo (ou com elevado nível de compromisso por parte deste) mobiliza e prolonga o seu esforço, sobretudo quando a dificuldade dos objetivos é maior (Locke & Latham, 2002). Por outro lado, os “empowering leaders” tendem a encorajar os subordinados a auto liderarem-se, o que está associado a um maior envolvimento dos liderados, resultando num maior esforço na realização da tarefa (Amundsen & Martinsen, 2014; Tuckey et al., 2012). Ainda, orientações para a autonomia têm revelado ter efeitos positivos no desempenho, ao contrário de orientações de controlo, que se mostram negativamente relacionadas com o desempenho e compromisso (Wong, 2000). Mais, constata-se que o empowerment tem efeitos positivos nos

sentimentos de competência e autoeficácia dos indivíduos (Ahearne et al., 2005; Conger & Kanungo, 1988), sendo que esta, por sua vez, se mostra associada ao esforço que estes exercem (Fu, Richards, & Jones, 2009). Assim, também numa espécie de efeito de Pigmalião (Ilies, Judge, & Wagner, 2006), postulamos que a empowering leadership, pelas altas expectativas que os empowering leaders demonstram para com os seus colaboradores, poderá intensificar a relação entre a fixação de objetivos (sobretudo quando estes são mais difíceis) e o esforço.

Este tipo de liderança está ainda associada a maiores níveis de compromisso (e.g., Chen et al., 2011; Kirkman & Rosen, 1999; Konczak et al., 2000; Liden et al., 2000; Seibert et al., 2011), sendo que também segundo Locke et al., (1981) uma liderança participativa pode levar a uma maior aceitação e/ou compromisso para com os objetivos por parte dos subordinados. Assim, é mais uma razão para que seja esperado que a empowering leadership potencie a relação entre a dificuldade dos objetivos e o esforço.

Também um estudo de Ahearne e colegas (2005) mostrou que indivíduos com mais conhecimentos e experiência (mais preparados para a função que tinham que desempenhar) mostraram-se menos responsivos à empowering leadership do que indivíduos recém-chegados e menos preparados para a função (logo, e fazendo um paralelo, indivíduos cuja a função seria à partida mais difícil do que os que tinham mais conhecimentos e experiência). De facto, foi nos indivíduos cujo desafio era maior que a empowering leadership mostrou ter mais benefícios, aumentando a autoeficácia e a adaptabilidade (efeito não encontrado nos indivíduos com mais experiência e cujo desafio que tinham era menor). Os autores referem que uma possível explicação para este fenómeno pode prender-se com o facto de este tipo de liderança poder já não ter tanto “espaço” para trazer benefícios a estes indivíduos, uma vez que estes têm já grande conhecimento, experiência e já estão rotinizados com o trabalho. Diferentemente, os indivíduos cujo conhecimento e experiência eram poucas beneficiaram de uma liderança que lhes mostrou depositar confiança nas suas capacidades. Da mesma forma, esperamos que com a dificuldade dos objetivos o efeito seja semelhante. Ou seja, é de esperar que os atletas que possuam objetivos mais fáceis tenham menos necessidade de uma empowering leadership, contrariamente aos indivíduos que possuam objetivos difíceis.

Assim, esperamos comprovar com este estudo que a empowering leadership potencia a relação entre a dificuldade dos objetivos e o esforço exercido pelos atletas. Mais concretamente, esperamos que os atletas exerçam mais esforço no treino quando os objetivos que têm definidos para aquela sessão são difíceis, sendo este efeito maior quando os atletas

consideram que o seu treinador exerce uma liderança capacitante (i.e., do tipo empowering leadership). Em suma, pretendemos testar a seguinte hipótese:

H1: A dificuldade dos objetivos está positivamente correlacionada com o esforço dos atletas, sendo esta correlação tanto maior quanto mais elevados forem os níveis da empowering leadership.

## Capítulo III

### Pré-estudo

Por ser um contexto muito específico, um desporto com muitas particularidades, e devido aos escassos estudos neste domínio e nesta modalidade, realizámos um pré-estudo. Este teve como objetivos específicos: analisar o papel e a importância do treinador para o desempenho do atleta; identificar a importância e o impacto de uma liderança de empowerment; identificar as motivações/objetivos que os atletas e os treinadores têm para o exercício deste desporto e identificar práticas de monitorização do desempenho. Os resultados destas entrevistas permitiram-nos ainda o desenvolvimento de um modelo empírico específico e adequado a esta população a ser testado no âmbito deste trabalho, bem como definir os procedimentos a realizar no estudo, nomeadamente em termos da medida do esforço.

### Método

#### Amostra.

Realizou-se este pré-estudo junto de uma amostra de atletas de remo de duas classes – atletas de competição e atletas de não-competição (lazer). Mais concretamente, foram entrevistados um treinador de competição, um treinador de lazer, um atleta e um ex-atleta de competição, e dois atletas de lazer ( $N=6$ ; cinco do sexo masculino). A média de idades dos treinadores é de 46.50 anos ( $DP=7.78$ ) e dos atletas é de 34.75 ( $DP=15.33$ ) anos. Os treinadores têm, em média, 20.00 ( $DP=14.14$ ) anos de experiência como treinadores de remo e os atletas têm uma média de 6.25 ( $DP=2.63$ ) anos de experiência como atletas de remo.

#### Procedimento.

Foram realizadas um total de seis entrevistas semi-estruturadas, que foram gravadas (com o devido consentimento e garantia de confidencialidade) sendo posteriormente transcritas e analisadas. Importa ressaltar que esta análise teve apenas como finalidade ser um ponto de partida para o nosso estudo, não pretendendo ser uma análise qualitativa rigorosa nem exaustiva, uma vez que esse não é o objetivo deste pré-estudo (e.g. a categorização não foi realizada com recurso a nenhum *software*, tendo sido feita apenas a identificação dos temas principais em redor dos quais se organizaram os dados em categorias que formam determinados padrões). As entrevistas tiveram uma duração que varia entre os três e os 53 minutos ( $M=20.20$ ;  $DP=18.70$ ).

Algumas das perguntas colocadas foram: “Qual a importância do treinador para que (o atleta) tenha um bom desempenho nos treinos?”; “Acha que se o treinador (o/a) incentivar a ser autónomo/a, a tomar as suas decisões e a resolver os seus problemas no âmbito dos treinos, isso pode fazer com que tenha melhores resultados no treino? Em que situações isso pode ou não ser válido?”; “Quais os objetivos que tem para a prática do remo?”; “Tem objetivos definidos a curto, médio e/ou longo prazo?”; “É prática comum monitorizarem os resultados dos treinos? Se sim, com que frequência?”; “Que indicadores considera úteis para medir o esforço e o desempenho nos treinos?”; “Qual a frequência de contacto entre treinadores e atletas?”.

## Resultados

Quando questionados acerca da importância do treinador no desempenho dos atletas, todos os entrevistados responderam que este era fundamental (à exceção de um dos atletas de lazer que referiu que, como pratica remo só por lazer e já há cerca de seis anos, a presença do treinador deixou de ter tanta relevância). Assim, foi possível distinguir quatro categorias explicativas das razões pelas quais um treinador pode ser importante para o desempenho do atleta: Experiência e Conhecimentos; Feedback e Orientação; Motivação do atleta; e Liderança. Estas foram as quatro razões referidas pelas quais o treinador tinha a capacidade de condicionar o desempenho do atleta. Porém, elas foram referidas de forma distinta quando comparamos treinadores e atletas, contextos de competição ou de lazer (cf. Quadro 1).

Quadro 1

*Importância do treinador para o desempenho do atleta*

<b><u>Categorias</u></b>	<b>Treinador de Competição</b>	<b>Treinador de Lazer</b>	<b>Atletas de Competição</b>	<b>Atletas de Lazer</b>
<b>Experiência e Conhecimentos</b>	X <i>“experiência em utilizar esse conhecimento”</i>		X (2) <sup>1</sup> <i>“Porque ninguém nasce ensinado”</i> <i>“Tem o conhecimento das provas e níveis dos adversários”</i>	

<b>Feedback e Orientação</b>		X “Trabalhá-los...quando temos pessoal muito diferente dentro da classe saber caso a caso qual o melhor remédio”	X (2) “o treinador define os objetivos” “ter um treinador, digamos, que oriente sempre a equipa é fundamental.”	
<b>Motivação</b>		X “Nós como treinadores temos a função de motivar a equipa”		X (1) “É muito importante! Acho que é fundamental (...) motiva muito os atletas”
<b>Liderança</b>	X “o treinador tem de ser um líder”			

<sup>1</sup> No caso dos atletas, a frequência das respostas encontra-se entre parêntesis.

Constata-se que o treinador é importante pela Experiência e Conhecimentos passados. O treinador de competição refere que, atualmente, os seus atletas têm um grande nível de conhecimento, alguns até de nível superior ao seu em determinadas temáticas. No entanto, afirma que “a única diferença é que tu podes ou não ter experiência em utilizar esse conhecimento”. Já os atletas de competição reconhecem o mérito e a importância dos conhecimentos e ensinamentos que o treinador possui, afirmando por exemplo: “(...) que é um dos fatores mais importantes. Porque ninguém nasce ensinado, mesmo atletas com muita experiência, mesmo eu tendo quase dez anos de experiência de remo, continuo a achar que o treinador é um dos fatores mais importantes. (...) Acho que tem muito mais potencial um atleta médio com um treinador bom do que um muito bom atleta com um mau treinador”.

Feedback e Orientação surgem como outra categoria, onde se incluem a potencialização das diferenças de cada um e o trabalhar dos pontos menos fortes (referido pelo treinador de lazer e por um atleta de competição) e a definição de objetivos (referido por um atleta de competição). Para além destas duas categorias, o treinador e uma atleta de lazer destacam novamente a Motivação como sendo um dos papéis importantes do treinador; e o treinador de competição menciona ainda a questão da Liderança. Na sua opinião “(...) o treinador tem de ser um líder. Pelo menos em determinadas alturas, não quer dizer que seja sempre. Eu não sou aquela pessoa de impor determinadas coisas e as pessoas podem falar e podemos discutir. Mas, em determinadas alturas, tem de ser.”

A propósito desta questão, todos os entrevistados foram questionados sobre de que forma é que a capacidade do treinador incentivar o atleta a ser autónomo, a tomar as suas decisões e a resolver os seus problemas no âmbito dos treinos, pode, ou não, fazer com o que

atleta tenha melhores resultados nos treinos e em que situações é que isso pode ou não ser válido. Tínhamos por objetivo com esta questão, perceber se neste contexto a empowering leadership poderia de alguma forma ter ou não algum impacto no esforço/desempenho dos atletas. As consequências e as situações em que essa autonomia é desejável ou indesejável mostrou-se variável. É isso mesmo que uma das atletas de lazer refere quando questionada acerca desta questão: *“Eu acho que vai depender muito do atleta. Há atletas que lidam bem com isso e há outros que se calhar não vão lidar muito bem com isso, não é? Acho que isso já vai depender muito da personalidade do atleta.”*. Relativamente à Estratégia e Plano de treinos, o treinador de lazer vai de encontro à opinião desta atleta: *“depende de caso a caso (...). Há atletas que gostam dessa autonomia, há outros que não - querem ser treinados por uma outra pessoa se eu não vier”*, dizendo ainda estar atento às preferências de cada um para que não haja desmotivação neste aspeto. Ainda na classe de lazer, um dos atletas refere que relativamente ao treino, a autonomia que têm pode de certa forma até ser excessiva, no sentido em que sente falta de mais treinos de preparação. Já na competição, também um dos atletas considera que é importante ser o treinador a definir o plano de treinos, assim como a existência da *“hierarquia”* que isso transmite. Por outro lado, surgiram outras situações em que essa autonomia é valorizada, nomeadamente, no que diz respeito à Formação das equipas, isto é, à escolha dos parceiros e do tipo de barco. Outra dessas situações é a Definição de objetivos, tendo um atleta de competição referido que considera a fixação de objetivos importante porque o motiva a alcançar resultados. Surge ainda mais uma categoria/situação – as Provas. O treinador de competição declara que o atleta *“tem de ser o mais autónomo possível, muito devido à própria dinâmica das competições de remo, em que o último momento em que o treinador está com o remador é quando o deixa no pontão, meia hora antes de a competição ter início, não conseguindo, a partir daí, dar-lhe qualquer tipo de indicação, ao contrário do que sucede noutros desportos”*. Todavia, acrescenta que ele próprio tem *“de saber também criar essa autonomia nas pessoas e, portanto, tens de lhes ensinar a serem autónomos. (...) se tu um dia não estás, ele tem de saber o que tem de fazer. Ele tem de saber ter as ferramentas”*. Em suma, são três as situações em que a empowering leadership, nomeadamente no que à autonomia diz respeito, pode ser diferentemente valorizada – nas provas, formação de equipas e definição de objetivos. Por outro lado, no que respeita à estratégia e plano de treinos, a questão mostrou-se menos unânime, porém, neste caso, a maioria vê a autonomia nesta situação como sendo pouco desejável (cf. Quadro 2).

Quadro 2.

*Situações e deseabilidade de uma empowering leadership*

<b>Categorias</b> Situação/Dese- jabilidade	<b>Treinador de Competição</b>	<b>Treinador de Lazer</b>	<b>Atletas de Competição</b>	<b>Atletas de Lazer</b>
<b>Provas (desejável)</b>	X <i>“tem de ser o mais autónomo possível, no remo principalmente. Enquanto tu, por exemplo, num desporto coletivo, está a durar o jogo, mas tu tens tempos de paragem e podes falar com eles e eles ouvem-te. Numa regata tu não tens hipótese!”</i>			
<b>Plano e estratégia de treinos ([in]desejável)</b>		X <i>“depende de caso a caso (...)Há atletas que gostam dessa autonomia, há outros que não - querem ser treinados por uma outra pessoa se eu não vier.”</i>	X (1) <i>“Em termos de planeamento acho que não. Acho que é importante ser o treinador a definir essas coisas todas e acho que é importante a hierarquia que há.”</i>	X (1) <i>“Não temos muito treino de preparação...de -víamos ter mais!”</i>
<b>Formação de equipas (desejável)</b>			X (1) <i>“dois atletas(...)juntaram- se e disseram “vá, nós temos mais ou menos a mesma disponibilidade de horários e objetivos, vamos juntarmo-nos e fazemos um double”. Eu, e mais três colegas nossos chegámos à mesma conclusão e vamos fazer um 4/100. Propusemos esse projeto ao treinador e ele aceitou”.</i>	
<b>Definição de objetivos (desejável)</b>			X (1) <i>“Ele propunha as coisas...ia conhecendo os atletas aos poucos, sabia como lidar com eles, mas ele também deixava sempre a nosso critério definir as nossas metas(...) Mas eu acho que influencia e ajuda o treinador poder dar-te essa autonomia.”</i>	

Em relação aos objetivos fixados, constatou-se que na competição existem objetivos definidos pelo treinador, nomeadamente, ao nível das metas definidas no plano de treinos (definido pelo treinador a cada quatro semanas - mesociclos). Os atletas podem, contudo, definir também eles os seus próprios objetivos, coincidentes ou paralelos aos do treinador. Em relação à classe de lazer, este treinador tem um plano de treinos, mas este não possui a exigência nem as metas dos planos da classe de competição, sendo a variabilidade das razões para cada um praticar remo maior. Ainda assim, podem distinguir-se cinco categorias de objetivos na prática do remo (ver Quadro 3). A primeira delas é a Evolução/Superação dos resultados anteriores. Toda a classe de competição referiu que obter melhores resultados de um treino para o outro era um objetivo importante. Por exemplo, o treinador desta classe refere “*todos os teus treinos e todas as tuas coisas têm em conta isso. Onde queres melhorar, onde foi melhor, onde foi pior, o que é que temos de melhorar*”. Um dos atletas de competição menciona que os seus objetivos a curto prazo passam por “*fazer melhor que no treino anterior (...) Fiz este resultado, agora na próxima semana no mesmo treino... Isso é que é a vantagem de termos um plano de treino que é igual durante quatro semanas seguidas e durante quatro semanas uma pessoa consegue monitorizar o seu progresso num treino específico*”. Também o segundo atleta de competição refere que os próprios planos de treino têm em conta o objetivo da evolução “*Na outra semana fazíamos alterações nesse treino, mas, de alguma forma, era sempre para compensar umas coisas às outras*”, e que “*A nível de rendimento tu sobes a fasquia*”. Mas, para além da classe de competição, também o treinador de lazer afirmou que, inclusive, “*há atletas que, mesmo com algumas limitações físicas, querem estar cada vez melhores*”. Outra das categorias surgidas foi a Preparação Física do atleta. O treinador da classe de lazer referiu que para alguns dos seus atletas um dos objetivos que têm no remo é o de terem uma “*boa preparação física (...), tenho atletas que só querem perder peso, há atletas que querem manter a forma física...*”. Um dos seus atletas mencionou exatamente que um dos objetivos que tem na prática do remo é o de manter a forma física. Surge ainda outra categoria na classe de lazer, com uma atleta a referir que o seu objetivo nos treinos de remo é o de “*aperfeiçoar a técnica e a resistência*”. Obter Bons resultados nas competições é outra das categorias, válida, obviamente, apenas para a classe de competição. Os resultados nas provas foi mencionado por um dos atletas desta classe, que referiu que “*Nós temos várias provas ao longo do ano que temos como objetivos importantes*”; e pelo treinador, ao especificar que tem como objetivo que, ao fim de um período preparatório para uma prova, todos os atletas que vão fazer equipas uns com os outros estejam ao mesmo nível. A última categoria emergente é o Bem-estar, que surge com o treinador do lazer a frisar a

importância e o objetivo de ter os seus atletas motivados e a sentirem-se bem, e com um dos seus atletas a referir ter como objetivo divertir-se no remo: “*Sermos felizes, curtirmos o treino, é o único objetivo...é divertirmo-nos no treino*”.

Quadro 3.

*Objetivos na prática do remo*

<b><u>Categorias</u></b>	<b>Treinador de Competição</b>	<b>Treinador de Lazer</b>	<b>Atletas de Competição</b>	<b>Atletas de Lazer</b>
<b>Evolução/Superação dos resultados anteriores</b>	X <i>“Todos os teus treinos e todas as tuas coisas têm em conta isso. Onde queres melhorar, onde foi melhor, onde foi pior, o que é que temos de melhorar.”</i>	X <i>“há atletas que (...), querem estar cada vez melhores.”</i>	X (2) <i>“fazer melhor que no treino anterior”</i>  <i>“A nível de rendimento tu sobes a fasquia”</i>	
<b>Preparação física</b>		<i>“boa preparação física...tenho atletas que só querem perder peso, há atletas que querem manter a forma física ”</i>		X (1) <i>“há o objetivo de mantermo-nos minimamente a andar, digamos. E com a idade... faz-nos muita falta.”</i>
<b>Aperfeiçoamento Técnico</b>				X (1) <i>“em termos individuais, se calhar, para mim é...aperfeiçoar a técnica e a resistência também”</i>
<b>Bons resultados nas competições</b>	X <i>“o que se pretende(...)é que no fim desse período preparatório, todos os que vão fazer equipas com os outros, estejam muito iguais”</i>		X(1) <i>“Nós temos várias provas ao longo do ano que temos como objetivos importantes”</i>	
<b>Bem-estar</b>		X <i>“sentirem-se bem aqui, ter um bom retorno, passar aqui bons momentos”</i>		X (1) <i>“Sermos felizes, curtirmos o treino, é (...) divertirmo-nos no treino.”</i>

Quanto à dinâmica dos treinos (cf. Quadro 4), uma característica comum entre a classe de competição e a de lazer é que ambas têm horários de treinos com os seus respectivos treinadores. Contudo, por vezes acontece os atletas treinarem sem a presença do seu treinador, seja porque este, por algum motivo, está ausente, seja porque o atleta precisou ou preferiu treinar noutro horário que não o estipulado. Porém, constataram-se outras diferenças nos treinos das duas classes, para além das já referidas ao longo desta análise. Por um lado, em termos das medições - na competição, atletas e treinador registam vários parâmetros e respetivos resultados em cada treino (e.g., tempos, pulsações, voga, distância percorrida, velocidade, etc.); já na classe de lazer não é prática comum, nem treinadores nem atletas, monitorizarem a sua performance. O treinador de lazer afirma mesmo que “*a reação deles para mim é o melhor indicador de como é que eles estão no treino, se estão satisfeitos ou não*”. Outra diferença ainda, é ao nível das comparações de resultados entre os atletas. Na competição, treinador e atletas assumem que isso é prática comum, tendo inclusive um grupo no *Facebook* onde cada um vai publicando os seus registos. Pelo contrário, os atletas de lazer afirmam que não têm esse tipo de prática. Para o treinador “*No inconsciente comparam sempre*”, mas sempre num espírito de “*competitividade saudável*”.

Quadro 4.

*Monitorização dos resultados dos treinos*

<b><u>Categorias</u></b>	<b>Treinador de Competição</b>	<b>Treinador de Lazer</b>	<b>Atletas de Competição</b>	<b>Atletas de Lazer</b>
<b>Sim</b>	X		X (2)	
<b>Não</b>		X		X (2)

Em suma, é possível constatar que é de comum acordo que o treinador tem um papel muito importante no desempenho dos atletas, sobretudo pela experiência e conhecimentos que possui, pelo feedback e orientação que transmite (categorias valorizadas pela classe de competição), bem como pelo papel que têm em motivar e liderar (categorias valorizadas pelos treinadores). Já em relação à empowering leadership, nomeadamente no que toca à sua faceta de autonomia, apesar de se ter verificado que esta é uma questão algo subjetiva, sobretudo na classe de lazer, variando de indivíduo para indivíduo a preferência pela autonomia *versus* controlo (e as próprias circunstâncias em que essa autonomia é valorizada), na competição

pôde distinguir-se que a autonomia era valorizada nas provas, pela própria dinâmica deste desporto (uma vez que nas provas o atleta não recebe indicações do treinador, tendo este de ser autónomo), na formação de equipas e definição de objetivos. Por outro lado, no que respeita ao plano de treinos foi evidente uma preferência pelo papel de maior controlo do treinador (inclusive por parte de alguns atletas de lazer). No que respeita aos objetivos para o exercício deste desporto, identificam-se cinco categorias: a evolução/superação de resultados (muito valorizada na competição, mas também nalguns atletas de lazer); a preparação física; o aperfeiçoamento técnico (mencionados pela classe de lazer, nomeadamente no que à forma física e resistência dizem respeito); os resultados nas competições (no caso da classe de competição); e o bem-estar (esta muito valorizada, nomeadamente ao nível da motivação, pelo treinador e atletas de lazer). Por último, verificou-se ainda que existe o hábito da classe de competição monitorizar e comparar os resultados obtidos no treino, ao contrário da classe de lazer.

Assim, conclui-se que as semelhanças entre as duas classes são sobretudo ao nível da importância do treinador, enquanto que as maiores diferenças prendem-se com o facto de na competição o principal foco ser nos resultados da performance, enquanto que no lazer o bem-estar e motivação dos atletas é o mais valorizado. Conclui-se ainda que há variados aspetos em que uma liderança capacitadora é valorizada pelos atletas e que existe variabilidade quanto à dificuldade dos objetivos definidos, sendo que, no geral, os atletas de competição parecem ter fixados objetivos mais exigentes que a classe de lazer.



## Capítulo IV

### Método

#### Amostra

Os dados para esta investigação foram recolhidos junto de atletas de remo de dois clubes navais de Lisboa (amostra por conveniência), tendo participado neste estudo um total de 90 indivíduos (86 de um clube, 4 de outro). Existem a nível nacional 1155 atletas de remo e em Lisboa 304 remadores (de todas as idades [escalões] e das modalidades de lazer e competição) (FPR, 2016). Porém, o nosso estudo focou-se apenas em atletas dos dois escalões mais velhos (seniores e veteranos), que a nível nacional são 661 e em Lisboa 195 (FPR, 2016). Isto faz com que a nossa amostra represente 13.62% da população de seniores e veteranos a nível nacional e 46.15% dos atletas em Lisboa.

Dos 90 participantes, 68 são do sexo masculino, representando cerca de 76% da amostra. Os indivíduos têm idades compreendidas entre os 17 e os 73 anos ( $M=41.24$ ;  $DP=13.70$ ). Em relação às habilitações literárias, constata-se que a maioria (47.7%) possui uma licenciatura, 23.9% dos atletas possui o ensino secundário, 21.6% tem mestrado e 6.8% tem doutoramento. Cerca de 55% destes indivíduos são atletas de competição (24.7% de competição sénior e 30.3% de competição de veteranos), sendo que os restantes 45% são atletas de lazer. Os atletas têm em média 11.80 anos de experiência de remo ( $DP=11.80$ ). Doze indivíduos desta amostra (13.3%) apenas participaram num dos dois momentos deste estudo.

De modo a perceber se haveriam diferenças significativas entre os dois clubes, realizámos análises de variância (ANOVA a um factor) para as variáveis de controlo idade, Índice de Massa Corporal (IMC), sexo e experiência (antiguidade). No caso da idade, do IMC e da experiência, os pressupostos da normalidade e da homocedasticidade foram verificados. Constatou-se que as diferenças na média das idades ( $F_{(1, 84)}=2.27$ ,  $p=.14$ ), na média do Índice de Massa Corporal ( $F_{(1, 85)}=.05$ ,  $p=.83$ ) e na média dos anos de experiência no remo ( $F_{(1, 87)}=.01$ ,  $p=0.94$ ), dos participantes dos dois clubes não eram estatisticamente significativas. No que diz respeito ao sexo, pela violação de ambos os pressupostos, foi realizada uma alternativa não paramétrica à *One-way* ANOVA, tendo sido efetuado o teste não-paramétrico de *Kruskal-Wallis*, sendo que as diferenças entre os clubes, para esta variável, também não se revelou estatisticamente significativa ( $K-W=1.29$ ,  $p=.26$ ). Por isso, juntámos os atletas dos dois clubes numa só amostra.

Da mesma forma, dada a possibilidade de existirem diferenças significativas entre os atletas que responderam apenas ao primeiro momento e aqueles que realizaram os dois momentos do estudo, comparámos as variáveis de controlo entre estes dois grupos. No caso do IMC, os pressupostos da normalidade e da homocedasticidade foram verificados, tendo-se constatado que a média do IMC não difere estatisticamente nestes dois grupos de atletas ( $F_{(1; 85)} = .30, p = .59$ ). No caso das variáveis idade, sexo e experiência, por violação de pressupostos foi realizado o teste não-paramétrico de *Kruskal-Wallis*, sendo que se verificou também ausência de diferenças estatisticamente significativas em todas as variáveis – idade ( $K-W = 3.21, p = .07$ ), sexo ( $K-W = 1.12, p = .29$ ) e experiência ( $K-W = 2.61, p = .11$ ) entre os respondentes dos dois momentos e aqueles que responderam apenas a um dos momentos do estudo.

Testámos ainda se haveriam diferenças entre as classes de competição e lazer. No caso das variáveis idade e IMC, ambos os pressupostos da normalidade e da homocedasticidade foram verificados. A média da idade ( $F_{(1; 84)} = 2.27, p = .11$ ) e do IMC ( $F_{(1; 85)} = 1.26, p = .26$ ) não diferem estatisticamente entre as classes de competição e lazer. Por violação dos pressupostos, efetuámos o teste não-paramétrico de *Kruskal-Wallis* para testar as diferenças nas variáveis sexo e experiência. Verificou-se que tanto o sexo ( $K-W = 5.76, p = .02$ ) como a média dos anos de experiência ( $K-W = 5.76, p < .001$ ) diferem estatisticamente entre as duas classes. Mais concretamente, no que diz respeito ao sexo constata-se que a classe de lazer tem o dobro das mulheres ( $n = 14$ ) da classe de competição ( $n = 7$ ). Por outro lado, a competição tem mais atletas do sexo masculino ( $n = 43$ ) do que a classe de lazer ( $n = 25$ ). No que diz respeito à experiência, constata-se que é a classe de competição que tem uma média significativamente maior de anos de experiência de remo ( $M = 17.02, DP = 13.28$ ) do que a classe de lazer ( $M = 5.09, DP = 3.60$ ). Face a estes resultados, a variável “classe a que pertence” foi controlada no nosso modelo de regressão.

## **Procedimento**

Primeiramente os atletas foram abordados quanto ao âmbito desta investigação, tendo sido assegurado o seu carácter anónimo e voluntário. Foi referido que este estudo seria desenvolvido em dois momentos distintos de tempo. O primeiro deles realizou-se antes do treino, em que os atletas preencheram um questionário (papel e lápis), onde se mediu a variável preditora (dificuldade dos objetivos), a variável moderadora (empowering leadership), bem como as variáveis de controlo. O segundo momento foi realizado durante o treino, tendo sido pedido aos atletas que fizessem sete minutos de ergómetro (duração média

de uma prova de 2000 metros; cf. Cosgrove, Wilson, Watt, & Grant, 1999), por forma a fazer-se o registo do esforço desenvolvido pelo atleta. Este aparelho permitiu-nos assim ter medidas individuais objetivas de cada atleta, tendo ainda a vantagem de o desempenho e o esforço não serem condicionados pelas condições atmosféricas, ao contrário do que acontece na prática no rio. Para que se pudessem emparelhar os questionários de ambos os tempos sem o anonimato ser comprometido, deu-se instruções aos atletas no sentido de estes criarem um código específico.

## Medidas

**Dificuldade dos objetivos.** A perceção que os atletas tinham da dificuldade dos objetivos para aquela sessão de treino foi medida através da escala de Yearta, Maitlis & Briner (1995), composta por três itens ( $\alpha=0.78$ ). A escala de resposta, de concordância, de tipo *Likert*, de 5 pontos, variava de 1 (*Discordo totalmente*) a 5 (*Concordo totalmente*). “Os objetivos que tenho definidos para o treino de hoje são fáceis de alcançar” e “Os objetivos que tenho definidos para o treino de hoje são desafiadores”, são exemplos de itens.

**Empowering leadership.** A empowering leadership foi medida através de seis itens ( $\alpha=0.88$ ) adaptados de uma escala de EL em equipas, de van Knippenberg (facultada pelo autor). Esta escala foi adaptada para o nível individual e para o contexto desportivo. A escala de resposta, tipo *Likert*, variava de 1 (*Discordo totalmente*) a 7 (*Concordo totalmente*). São exemplos desta operacionalização os itens: “O meu treinador ajuda-me a desenvolver a minha capacidade de gerir o meu próprio treino” e “O meu treinador incentiva-me a tomar as minhas decisões”.

**Esforço.** O esforço foi medido através da voga (que representa o número médio de remadas por minuto), indicada pelo ergómetro (máquina de remo *indoor*). A voga representa o ritmo/cadência do exercício. Sendo que quanto mais alta é a voga, maior a intensidade do exercício, ou seja, maior o esforço exercido pelo atleta<sup>3</sup>. Já Bandura e Cervone (1983, 1986) utilizaram este aparelho para a medição do esforço físico nas suas investigações, sendo considerado pelos autores um meio adequado na medição do esforço dos indivíduos, uma vez

---

<sup>3</sup> Nota: Considera-se a voga um indicador do esforço exercido e não de desempenho, uma vez que o número de remadas por minuto, por si só, não é garantia de um melhor desempenho, sendo necessário para esse caso, a conjugação de outros indicadores como, por exemplo, a velocidade e a potência.

que permite a sua quantificação de forma precisa, destacando ainda a vantagem de não haver um limite superior do esforço.

**Variáveis de controlo.** Foram controladas algumas variáveis, tais como o sexo, a idade e um indicador de constituição física dos atletas, mais concretamente, o Índice de Massa Corporal (IMC). Este índice foi calculado a partir do peso e da altura de cada atleta ( $IMC = \text{Peso}/(\text{altura})^2$ , i.e.,  $\text{kg}/(\text{m})^2$ ). Estas variáveis foram calculadas uma vez que há estudos, nomeadamente com remadores, que indicam que existe um declínio de desempenho com a idade, sendo esta relação curvilínea no caso dos homens e essencialmente linear no caso das mulheres (Seiler, Spirduso, & Martin, 1998). Quanto à constituição física dos atletas de remo, segundo Velhinho (2009) esta parece ter também influência no seu desempenho: os atletas mais altos e mais pesados parecem ter melhor desempenho que os indivíduos mais baixos e mais leves. Também um estudo de Cosgrove et al. (1999) indica que a massa corporal (magra) é um dos melhores preditores da performance no remo.

Para além destas variáveis, controlámos ainda a experiência (anos de prática de remo) e o compromisso para com os objetivos. Esta última variável foi operacionalizada através da participação do atleta na definição e fixação dos objetivos - ou seja, se os objetivos foram fixados exclusivamente pelo treinador ou se o atleta participou na sua fixação (1= objetivos definidos exclusivamente pelo treinador, 2= objetivos autodefinidos). Importa controlar estas variáveis uma vez que, segundo Mento, Cartledge e Locke (1980), os objetivos pessoais predizem melhor o desempenho que os objetivos atribuídos, sendo expectável que os atletas sejam mais comprometidos com os objetivos por si definidos do que pelos objetivos definidos pelo treinador. Para além disto, de acordo com Erez e Zidon (1984), os objetivos para serem eficazes devem ser aceites. A experiência, juntamente com classe a que os atletas pertencem (lazer =1 vs. competição = 2), são também uma forma de controlar as capacidades (*ability*) dos atletas, uma vez que um dos fatores que levam ao sucesso no desporto é justamente a capacidade do atleta (Locke & Latham, 1985). Para além disto, segundo Locke e colegas (1981, p. 146) os estudos da fixação de objetivos devem controlar as capacidades dos indivíduos de modo a isolar as variações no desempenho que se devem aos objetivos dos que se devem às capacidades destes.

## Capítulo V

## Resultados

No quadro 5 apresentamos as médias, os desvios-padrão, as consistências internas e as correlações entre as variáveis em estudo.

Quadro 5

*Médias, desvios-padrão e inter-correlações das variáveis em estudo*

	M	SD	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Esforço	22.19	3.17	(.78)								
2. Dificuldade dos objetivos	2.41	.93	.08	(.88)							
3. Empowering leadership	5.37	1.16	.17	.20							
4. Sexo <sup>a</sup>	-	-	-.15	-.23*	-.10						
5. Idade	41.24	13.70	-.10	-.17	.03	-.08					
6. IMC <sup>b</sup>	24.26	3.03	-.11	-.18	-.08	.44**	.35**				
7. Experiência <sup>c</sup>	11.80	11.80	-.23*	-.55**	-.30*	.33**	.42**	.27*			
8. Classe <sup>d</sup>	-	-	-.25*	-.29**	-.29*	.26*	-.18	.12	.50**		
9. Autodefinição dos objetivos <sup>e</sup>	-	-	.24*	.12	.21*	-.15	.02	-.16	-.11	-.27*	

*Nota:* Entre parêntesis encontram-se as consistências internas das variáveis em causa.

N= 90. <sup>a</sup>Sexo (0= mulher, 1= homem). <sup>b</sup>IMC= Índice de Massa Corporal. <sup>c</sup>Experiência (anos de prática de remo).

<sup>d</sup>Classe (1= lazer, 2= competição). <sup>e</sup>Autodefinição dos objetivos (1= definidos exclusivamente pelo treinador, 2= autodefinidos)

\* $p < .05$  \*\* $p < .01$

As correlações entre o sexo, a idade, o IMC e o esforço não são estatisticamente significativas. Deste modo, por razões de parcimónia, não incluímos estas variáveis no modelo de regressão. Já quanto à experiência dos atletas, verifica-se que está negativa e significativamente correlacionada com o esforço ( $r = -.23$ ,  $p = .04$ ), assim como a classe a que pertencem ( $r = -.25$ ,  $p = .03$ ). Já a autodefinição dos objetivos está positiva e significativamente correlacionada com o esforço ( $r = .24$ ,  $p = .03$ ).

Para testarmos a hipótese de que a empowering leadership condiciona a relação entre a dificuldade dos objetivos e o esforço dos atletas realizámos uma análise de regressão

hierárquica. No passo 1 introduzimos as variáveis de controlo “experiência”, “classe” e “autodefinição dos objetivos”, no passo 2 introduzimos a variável preditora (dificuldade dos objetivos) e a variável moderadora (empowering leadership) previamente centradas, bem como o termo de interação dificuldade dos objetivos X empowering leadership. Os resultados das análises de regressão estão apresentados no Quadro 6.

Quadro 6

*Resultados da análise de regressão prevendo o esforço dos atletas*

	Passo1				Passo2			
	<i>B</i>	<i>EP</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>B</i>	<i>EP</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Experiência	-.07	.04	-1.60	.17	.06	.05	1.15	.26
Classe	.71	.94	.76	.45	.35	.97	.36	.72
Autodefinição dos objetivos	.83	.98	.85	.40	.11	1.01	0.11	0.92
Dificuldade dos objetivos					-.42	.55	-.77	.45
Empowering leadership					.47	.43	1.12	.27
Dificuldade dos objetivos × EL					-1.13	.49	-2.30	.03*
$\Delta R^2$	.06				.09			
$R^2_{ajust}$	.01				.06			
Teste <i>F</i>	1.21				1.55			

*Nota:* N= 90. EL= empowering leadership.

Os coeficientes de regressão representam parâmetros não standardizados (*B*).

\* $p < 0.05$

Os resultados indicam que o efeito de interação da dificuldade dos objetivos com a empowering leadership é estatisticamente significativo na previsão do esforço dos atletas ( $B = -1.13$ ,  $t = -2.30$ ,  $p = .03$ ).

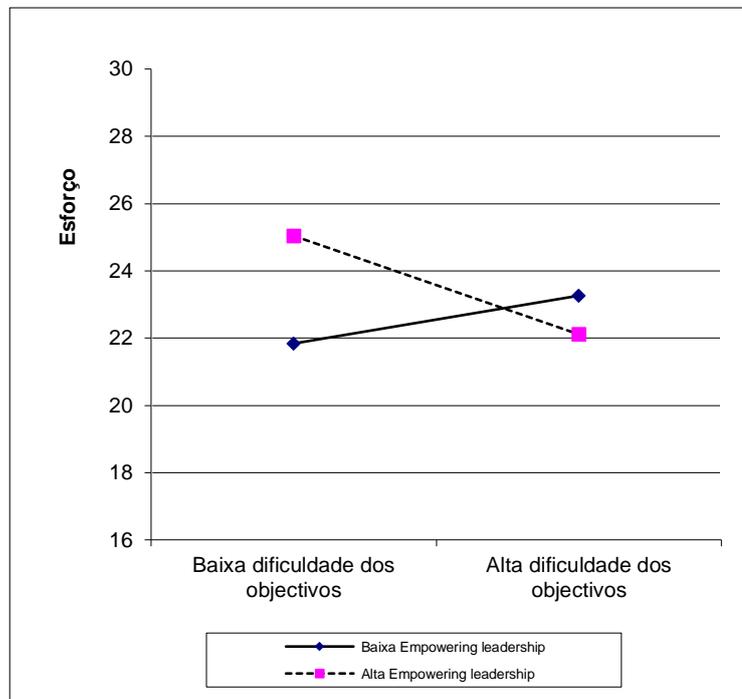
Este modelo explica cerca de 6 % da variância do esforço dos atletas ( $R^2_{ajustado} = .06$ ;  $F(6, 51) = 1.55$ ,  $p = .18$ ).

De acordo com Cohen, Cohen, West e Aiken (2003), testámos os declives simples dos atletas que reportaram níveis mais elevados de EL do seu treinador (um desvio-padrão acima da média) e dos atletas que atribuíram níveis menos elevados de EL aos seus treinadores (um desvio-padrão abaixo da média), por forma a determinarmos a natureza da interação entre a

dificuldade dos objetivos e a EL. A Figura 1 ilustra o efeito de moderação da EL na relação entre a dificuldade dos objetivos fixados pelo atleta e o seu esforço nessa sessão de treino.

Figura 1

*Efeito de moderação da empowering leadership entre a dificuldade dos objetivos e o esforço dos atletas*



Os resultados mostram que a dificuldade dos objetivos está negativamente associada ao esforço dos atletas, apenas para os atletas que avaliaram o seu treinador como tendo níveis mais elevados de EL ( $b = -1.64$ ,  $EP = .56$ ,  $t = 2.94$ ,  $p = .01$ ). Já quando os treinadores foram avaliados como tendo níveis mais baixos de empowering leadership, a dificuldade percebida dos objetivos para aquela sessão de treino não estava significativamente associada ao esforço dos atletas nessa sessão ( $b = .80$ ,  $EP = .78$ ,  $t = 1.02$ ,  $p = .31$ ).



## Capítulo VI

### Discussão

Esta dissertação tinha como objetivo investigar se a dificuldade dos objetivos fixados por atletas de remo para a sua sessão de treino influencia o seu esforço no desempenho de um exercício de ergómetro, testando o papel moderador da empowering leadership do treinador.

Os resultados encontrados foram inesperados, uma vez que a hipótese formulada postulava precisamente o oposto ao verificado. Esperava-se que a dificuldade dos objetivos aumentasse o esforço dos indivíduos, sobretudo quando a empowering leadership dos treinadores fosse avaliada como elevada. Contudo, os nossos resultados sugerem, por um lado, que a dificuldade percebida dos objetivos não está associada ao esforço desenvolvido por parte dos atletas quando a empowering leadership é baixa. Por outro, quando a empowering leadership é elevada, a dificuldade acrescida dos objetivos traduz-se não num maior esforço por parte dos atletas, mas antes numa diminuição do seu esforço. De facto, ao observarmos a figura 1, que mostra os efeitos da dificuldade dos objetivos no esforço dos atletas, verificamos que quando a EL dos treinadores é mais baixa (um desvio-padrão abaixo da média) ou mais elevada (um desvio-padrão acima da média), o esforço do atleta só é mais elevado quando os objetivos para aquela sessão de treino são considerados de baixa dificuldade e o treinador é avaliado como tendo uma liderança elevada de empowering.

Os nossos resultados sugerem que uma liderança de empowering e capacitação dos atletas apenas é benéfica no que ao esforço diz respeito, quando os objetivos fixados são de baixa dificuldade. Isto contraria o postulado pela teoria da fixação de objetivos, uma vez que segundo esta teoria seria de esperar que quanto mais difíceis fossem os objetivos do atleta para o treino daquele dia, maior seria o esforço que este desenvolveria no treino (e.g., Weinberg et al., 2000). Seria de esperar igualmente que quando o atleta considerasse que o seu treinador tem uma liderança mais capacitadora (maior empowering leadership), este efeito de associação positiva entre o grau de dificuldade dos objetivos de treino e o esforço fosse potenciado. Uma vez que a empowering leadership aumenta os níveis de confiança, nomeadamente no que respeita à autoeficácia e competência dos indivíduos (Conger & Kanungo, 1988; Liden et al., 2000), seria de esperar que esta tivesse mais impacto nos indivíduos cujos objetivos fixados fossem mais difíceis.

Uma das explicações possíveis para estes resultados pode ter a ver com a conservação dos recursos. Os recursos podem ser características pessoais, condições de vida (e.g. casamento, experiência), objetos, energias (e.g., física, psicológica, tempo, conhecimento) que são de valor para o indivíduo (Hobfoll, 1989). Segundo a Teoria da Conservação dos Recursos, de Hobfoll (1989), as pessoas esforçam-se por manter, proteger e aumentar os recursos que elas valorizam, evitando as suas perdas, uma vez que estas são geralmente causadoras de experiências negativas (e.g. *distress*). Neste caso, como o que se constatou foi que a empowering leadership tem um impacto negativo na relação entre a dificuldade dos objetivos e o esforço, isto pode significar que face a objetivos de grande dificuldade e com uma liderança que promove a autonomia e delegação de responsabilidades, os atletas diminuem o esforço por considerarem que não têm recursos suficientes, optando assim por conservá-los. Já quando os objetivos são fáceis, os indivíduos poderão considerar que têm recursos suficientes para lidar com os desafios, o que faz com que, neste caso, haja “espaço” para uma liderança que lhes forneça autonomia, não sentindo necessidade de uma liderança diretiva e de controlo, uma vez que o atleta sente que tem capacidades para atingir os seus objetivos.

Outra das explicações possíveis para o facto da empowering leadership ter afetado de forma negativa a relação entre os objetivos difíceis e o esforço pode relacionar-se com o facto de a dificuldade dos objetivos em conjunção com o poder e a responsabilidade conferidos pela empowering leadership poderem, na verdade, ser, para alguns indivíduos, geradores de pressão, incertezas e ansiedade, minando os sentimentos de autonomia e autodeterminação dos atletas o que, conseqüentemente, pode levar a que os indivíduos diminuam o seu esforço. E, apesar dos baixos níveis de EL não terem mostrado um efeito estatisticamente significativo na relação entre a dificuldade dos objetivos e o esforço exercido, é possível observar pela Figura 1 que face a objetivos difíceis, os atletas exerceram mais esforço quando a liderança era mais diretiva (de baixo empowerment). Assim, parece que quando os objetivos fixados são de maior dificuldade, uma liderança mais estruturada, orientada para a tarefa e para os resultados poderá ser mais adequada.

Também já outras investigações relataram casos em que a empowering leadership nem sempre foi benéfica, parecendo antes ser um grande fardo para os indivíduos e levando, por exemplo, a incerteza na tarefa (Cordery et al., 2010; Forrester, 2000; Humborstad, et al., 2014). Forrester (2000) refere que, por vezes, o estabelecimento de programas de empoderamento falham, uma vez que nem sempre os indivíduos estão confortáveis com as tarefas e, conseqüentemente, não têm capacidade para aceitar as responsabilidades

decorrentes do empowerment, podendo ser essa também uma possível explicação para os resultados encontrados neste estudo.

Por outro lado, pese embora o facto de a literatura mostrar que o esforço está geralmente associado a maiores níveis de desempenho, os resultados podem não ter sido os esperados pelo facto de a nossa variável critério ter sido o esforço e não o desempenho.

Por forma a explorarmos melhor os resultados encontrados, fomos posteriormente analisar se haveriam diferenças na interação da dificuldade dos objetivos com a empowering leadership para a previsão do esforço entre as classes de competição *versus* lazer. O que se observou foi que na classe de competição este mesmo efeito de interação foi encontrado, contudo, na classe de lazer o efeito não se mostrou significativo<sup>4</sup>, isto é, a empowering leadership não modera o efeito da dificuldade dos objetivos no esforço do atleta. Estes resultados vão de encontro a algumas das respostas obtidas nas entrevistas realizadas no pré-estudo. Por exemplo, relativamente à importância do treinador, um dos atletas de lazer referiu que para ele a presença do treinador não era relevante. Também no que dizia respeito à desejabilidade de uma liderança de empowerment, enquanto que no lazer esta questão foi referida como podendo ser muito variável e subjetiva, na competição houve quem tivesse referido que era importante a existência de hierarquia e que fosse o treinador a definir a estratégia e o plano de treinos. Acresce ainda que uma das categorias surgidas relativamente à importância do treinador foi o feedback e a orientação, para os atletas de competição, enquanto que os de lazer destacaram a motivação. Assim, constata-se que é, de facto, na classe de competição que a liderança do treinador assume maior relevo.

Esta investigação permite, assim, o ampliar dos conhecimentos teóricos acerca de um dos aspetos mais relevantes da teoria da fixação de objetivos – a dificuldade dos objetivos – conjugando e enriquecendo a literatura, e dando igualmente um contributo empírico, com o estudo e teste de fatores situacionais que podem condicionar esta relação, nomeadamente o tipo de liderança protagonizado pelo treinador. O estudo da empowering leadership afigura-se ainda inovador no contexto da psicologia desportiva e mais ainda num desporto como o remo, em que é dada muito menos atenção comparativamente a outros mais populares. É ainda de valorizar que os dados não foram recolhidos apenas com base na avaliação auto reportada do

---

<sup>4</sup> Nota: Nos atletas de competição (n= 32) o efeito de interação é estatisticamente significativo ( $B = -2.07$ ,  $p = .02$ ), estando a dificuldade dos objetivos negativamente associada com o esforço dos atletas quando a EL do treinador é considerada elevada ( $b = -3.22$ ,  $p = .01$ ) e esta relação deixa de ser significativa quando a EL do treinador é considerada baixa ( $b = 1.06$ ,  $p = .31$ ). Já nos atletas de lazer (n= 26), o efeito de interação não é estatisticamente significativo ( $B = 1.19$ ,  $p = .20$ ).

indivíduo, tendo sido utilizada uma medida objetiva para a avaliação do esforço dos atletas (através da leitura do ergómetro), o que faz, não só com que esta seja uma medida mais fiável do esforço do atleta, como faz ainda com que a variável preditora e a variável critério não tivessem sido medidas pelo mesmo tipo de instrumento, evitando, desta forma, eventuais problemas de *variância associada ao método comum* (Podsakoff, MacKenzie, Lee, & Podsakoff, 2003). Contudo, sugerimos que em estudos futuros se utilizem também outras fontes de avaliação como, por exemplo, a avaliação dos treinadores ou supervisores.

Apesar destas contribuições, a atual investigação apresenta, naturalmente, algumas limitações que importa referir, não só para que sejam tidas em conta na interpretação de resultados, mas também porque poderão ser de alguma forma úteis para melhorias em estudos futuros. Desde já, o facto de se medir a dificuldade dos objetivos subjetivamente pode, de acordo com Locke (1991), ser problemático, pois “esta medida reflete, por um lado, o nível objetivo da dificuldade dos objetivos, mas, por outro, inclui também a perceção subjetiva que o sujeito tem acerca das suas capacidades” (p 314). Por exemplo, quando o indivíduo diz que considera o objetivo difícil, isso pode significar apenas que o indivíduo julga que tem menos capacidade para o realizar. Aliás, este facto poderá explicar a correlação negativa observada entre a classe e a perceção da dificuldade dos objetivos. Ou seja, apesar de, em termos objetivos, ser na classe de competição que as metas são mais desafiantes, os atletas desta classe perceberam os objetivos daquela sessão de treino como sendo mais fáceis que os atletas de lazer. Este facto sugere, precisamente, que os atletas de competição deverão ter maiores níveis de autoeficácia. Assim, a dificuldade subjetiva está positivamente correlacionada com a dificuldade objetiva, mas negativamente correlacionada com a auto-perceção das capacidades, podendo um aspeto anular-se ao outro (Locke, 1991 p. 315). No mesmo sentido, a teoria da expectativa de Vroom (1964) prevê que quanto maior a expectativa (i.e, a relação esperada entre o esforço e o desempenho, associada à crença da autoeficácia) maior a motivação do indivíduo e o seu esforço. Apesar de termos controlado as capacidades dos atletas através da classe a que estes pertenciam e da experiência que tinham, sugerimos que em estudos futuros se opte por medir a dificuldade objetiva dos objetivos, para além das crenças de autoeficácia dos indivíduos face a esses objetivos.

Locke (1991) refere ainda outros erros de carácter metodológico que muitas vezes se constata na aplicação da teoria da fixação de objetivos ao contexto desportivo. Entre eles está a não medição dos objetivos pessoais que o indivíduo fixa em resposta aos objetivos que lhes são especificados, uma vez que a teoria da fixação dos objetivos defende que os objetivos fixados afetam o desempenho dos indivíduos através dos seus efeitos nos objetivos pessoais

que o indivíduo especifica para si. Tal como Locke (1991) refere “os indivíduos a quem são atribuídos objetivos difíceis podem definir objetivos moderados ou fáceis para si” (p. 313). Porém, no nosso estudo este problema foi contornado através do controlo da variável “autodefinição de objetivos”, onde averiguámos se os objetivos para aquele dia de treino tinham sido exclusivamente atribuídos pelo treinador ou autodefinidos pelo atleta.

Outro dos erros metodológicos apontados por Locke (1991) tem a ver com a ausência de medição do compromisso dos atletas para com os objetivos, sendo muitas vezes confundido com aceitação dos objetivos e não tendo em conta, uma vez mais, os objetivos pessoais que os indivíduos podem ter definido. Por esta razão, optámos por controlar o compromisso que os atletas tinham através da autodefinição dos objetivos, ao invés de questionar a perceção de aceitação que tinham para com os objetivos.

Contudo, não nos foi possível controlar outro dos erros apontados por Locke (1991). O autor refere que muitos estudos não têm em consideração o efeito de competição entre os participantes. Isto é, o desempenho do atleta pode ser influenciado pelo desempenho dos pares, no caso destes realizarem os exercícios em conjunto ou caso tenham conhecimento dos resultados obtidos pelos colegas. No presente estudo, apesar dos atletas não terem tido conhecimento dos resultados que cada um obteve, não nos foi possível isolar cada participante, pelo que existe a possibilidade do esforço exibido pelo atleta poder ter sido influenciado pela observação da performance de outros atletas.

Por outro lado, a especificidade dos objetivos não foi medida. Isto é, não sabemos ao certo quão específicos eram os objetivos que cada participante tinha quando avaliava o seu grau de dificuldade, apesar da especificidade temporal ter sido definida – “objetivos para o treino de hoje”. Ainda, não se sabe se os objetivos fixados pelo atleta para o treino daquele dia estavam de alguma forma relacionados com o exercício efetuado no ergómetro. Nesse sentido, é provável que os resultados sejam ainda mais evidentes, no caso de haver uma relação entre os objetivos fixados e o exercício de ergómetro. Aliás, esta é precisamente uma das explicações possíveis para as correlações negativas encontradas entre a experiência, a classe de competição e o esforço. Uma vez que estes atletas, como constatado pelo pré-estudo, têm um plano mais rígido que os atletas de lazer, os atletas podem ter optado por poupar recursos neste exercício de ergómetro, no caso deste tipo de exercício não constar dos planos iniciais para aquela sessão de treino, ou, ainda, que o tenham usado como forma de aquecimento, podendo o esforço ter sido maior nos exercícios de treino subsequentes e definidos para aquele treino (sejam eles de ergómetro ou não).

Outra das limitações prende-se com o facto de a amostra ter sido de conveniência, o que diminui a validade externa, isto é, ameaça a possibilidade de generalização dos resultados. No entanto, esta amostra corresponde a 46.15% dos remadores de Lisboa. Sugerimos assim a replicação deste estudo noutros desportos, contextos e populações, por forma a alargar o próprio tipo de amostra. Mas a replicação deste estudo noutros contextos afigura-se importante também por outras razões. Por um lado, porque, apesar de a nossa amostra representar uma percentagem considerável da população, um dos problemas identificados no contexto desportivo prende-se com o facto de o tamanho das amostras ser geralmente muito menor comparativamente aos estudos em contexto organizacional, o que poderá explicar a ausência de resultados significativos de alguns estudos deste contexto (Larsen & Engell, 2013). Por outro lado, porque o remo é um desporto muito *sui generis* (e.g. regra geral, é um desporto que envolve muito trabalho tanto individual como de equipa, podendo o atleta praticar as duas modalidades e não podendo ser considerado, na verdade, nem um desporto coletivo nem um desporto individual; é considerado um dos desportos mais exigentes do ponto de vista fisiológico, Hagermann & Hagermann, 1990; é muito dependente das condições meteorológicas e das embarcações, etc.). Assim, sugerimos igualmente que em investigações futuras com esta população se controle ou estude os efeitos destas variáveis.

Acresce o facto de ser um estudo correlacional não nos permitindo, por isso, estabelecer relações de causalidade entre as variáveis. Deste modo, sugerimos que investigações futuras realizem um estudo experimental ou longitudinal, por forma a aumentar a validade interna destes resultados. Um estudo longitudinal permitiria não só o controlo de outras variáveis que podem explicar os resultados obtidos, como poderia até ser interessante perceber a evolução/ mudança da dificuldade dos objetivos ao longo da época desportiva, assim como o efeito da liderança, bem como dos próprios resultados que os atletas vão obtendo, na dificuldade dos objetivos ao longo do tempo.

O nosso estudo focou-se no esforço, não tendo sido medida a persistência (uma vez que era pedido um tempo fixo para o exercício de ergómetro: 7 minutos). Sugerimos que estudos futuros tentem perceber se estes resultados são generalizáveis para a persistência. Ou seja, se a dificuldade dos objetivos interage com a EL na previsão da persistência (e.g. tempo de permanência no ergómetro), tal como acontece com a previsão do esforço.

Seria igualmente interessante verificar em estudos futuros se os resultados encontrados na presente investigação são os mesmos em contexto de equipa. De acordo com Locke e Latham (2006, p.266) a fixação de objetivos é igualmente eficaz em indivíduos e equipas, pois os princípios são os mesmos (e.g., objetivos mais desafiantes levam igualmente a melhor

desempenho, Latham & Locke, 2007, p.296). Porém, acresce uma dinâmica e complexidade diferente no caso dos objetivos grupais. Por exemplo, neste caso, há a possibilidade de virem a existir conflitos entre os objetivos grupais e os objetivos individuais de cada membro do grupo ou equipa (Latham & Locke, 2007, p.296). Já no que respeita à empowering leadership, uma meta-análise realizada por Seibert e colegas (2011) verificou que o empoderamento de equipas está positivamente associada a níveis elevados de desempenho das mesmas. Porém, da mesma forma que no nosso estudo o que se verificou não foi de encontro ao previsto pela literatura, também em contexto de equipa os resultados poderão ser semelhantes aos que encontrámos. Por exemplo, no caso da equipa perceber que não tem recursos suficientes e que os objetivos grupais são demasiado difíceis, altos níveis de EL podem levar a uma diminuição do esforço. Desta forma, para que o sucesso da fixação de objetivos em equipas seja possível, a comunicação, coordenação e cooperação entre os membros (entre colegas de equipa e entre treinadores, no caso do contexto desportivo, e equipa) poderá revelar-se essencial (Latham & Locke, 2007, p.296; Locke & Latham, 1985, p.212).

Outra sugestão passa por analisar o impacto de outros fatores na relação entre a dificuldade dos objetivos e o esforço, como por exemplo o uso das forças *versus* défices (*strengths use vs. deficit correction*). Seria interessante analisar se o facto de os atletas que nos treinos se focam em trabalhar e potenciar as suas forças (i.e., características individuais, que potencialmente permitem à pessoa ter o seu melhor desempenho, van Woerkom, Oerlemans, & Bakker, 2015) ou nos seus défices/pontos fracos (i.e., formas de se comportar, pensar ou sentir que não são naturais para o indivíduo, mas no qual pode vir a ser competente se treinar devidamente, Meyers, Van Woerkom, De Reuver, Bakk, & Oberski, 2015) tem um impacto diferente na relação entre a dificuldade dos objetivos e o esforço dos atletas. Vários estudos têm mostrado que os indivíduos que reportam maior uso das suas forças desenvolvem maiores níveis de bem-estar ao longo do tempo, estando também associado a maior autoestima, vitalidade e afeto positivo, satisfação no trabalho, prazer, envolvimento e significado, bem como menores níveis de stress (e.g., Meyers et al., 2015; Wood, Linley, Maltby, Kashdan, & Hurling, 2011), sendo que seria interessante testar os efeitos desta teoria também no esforço de atletas. Testar o efeito da monitorização mútua ou do foco auto regulatório seriam outras possibilidades igualmente interessantes, assim como testar o efeito de outros tipos de liderança, nomeadamente estilos mais diretivos.

Em termos de implicações práticas, os resultados deste estudo sugerem que, para que os atletas aumentem o seu esforço nos treinos, nos casos em que estes considerem que os objetivos que têm são fáceis de atingir, os treinadores devem fornecer uma liderança do tipo

empowering leadership, ou seja, desenvolver nos atletas a sua capacidade de gerirem o seu próprio treino, incentivá-los a gerirem a sua capacidade de usar a autonomia que têm, ensinar os atletas a resolver os problemas que podem aparecer durante o treino e a tomar as suas decisões. Em suma, a trabalhar a capacidade dos atletas se liderarem a eles mesmos e de gerirem o seu treino.

Para que a empowering leadership seja eficaz importa também não descurar que é essencial que os liderados se sintam preparados para as responsabilidades daí decorrentes (Srivastava e Vyas, 2015). Isto é, os líderes devem fomentar nos liderados sentimentos de autoconfiança e competência. Assim, para que a EL resulte eficazmente os treinadores devem tentar perceber, por um lado, que tipo de objetivos e grau de dificuldade cada atleta tem e, por outro, se ele se sente competente e com capacidade suficiente para os alcançar. Para além disto, a literatura aponta igualmente, que a cultura organizacional é também ela uma variável importante, mostrando ter um papel relevante para que a aplicação da EL seja bem-sucedida (Srivastava & Vyas, 2015). Mais especificamente, é útil que a organização tenha uma cultura positiva e aberta ao feedback e sugestões dos liderados.

Por outro lado, caso os indivíduos considerem os seus objetivos como sendo mais difíceis e desafiantes, o treinador deve ser mais diretivo na sua liderança. Ou seja, face a objetivos avaliados como sendo de maior dificuldade, os treinadores deverão deixar claro aos atletas o que se espera deles (e.g. estabelecer e dar a conhecer o programa de treinos), fornecendo orientação específica no modo de executar os exercícios.

Concluindo, esta dissertação permitiu-nos perceber que os atletas que avaliam os objetivos fixados para essa sessão de treino como sendo mais desafiantes não alteram o seu esforço em função da empowering leadership do treinador. Por sua vez, uma EL tem efeitos positivos no esforço, sim, mas apenas para os atletas que avaliaram os seus objetivos para esse dia de treino como sendo menos difíceis. Este estudo possibilita, assim, que os treinadores tenham conhecimento do estilo a adotar consoante as metas dos seus atletas e a avaliação que estes fazem delas, tendo em atenção que uma liderança que capacite os atletas é útil, no caso destes fixarem objetivos considerados fáceis, mas que, caso os atletas considerem os objetivos exigentes, uma liderança de empoderamento poderá não ser a mais adequada. Em suma, os resultados revelados por este estudo vêm mostrar que o líder deve ser sensível ao ambiente e às situações, de modo a usar o estilo mais apropriado a cada uma delas. Esperamos que os resultados encontrados auxiliem os treinadores a ter a relação mais adequada com os seus atletas, de modo a que estes aumentem o seu esforço e desempenho nos treinos.

Referências

- Adie, J. W., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2008). Autonomy support, basic need satisfaction and the optimal functioning of adult male and female sport participants: A test of basic needs theory. *Motivation and Emotion*, 32(3), 189–199.
- Ahearne, M., Mathieu, J., & Rapp, A. (2005). To empower or not to empower your sales force? An empirical examination of the influence of leadership empowerment behavior on customer satisfaction and performance. *Journal of Applied Psychology*, 90(5), 945–955.
- Ambrose, M. L. (1999). Old Friends, new faces: Motivation research in the 1990s. *Journal of Management*, 25(3), 231–292.
- Amundsen, S., & Martinsen, Ø. (2014). Empowering leadership: Construct clarification, conceptualization, and validation of a new scale. *The Leadership Quarterly*, 25(3), 487–511.
- Appleton, P. R., & Duda, J. L. (2016). Examining the interactive effects of coach-created empowering and disempowering climate dimensions on athletes' health and functioning. *Psychology of Sport and Exercise*, 26, 61–70.
- Arnold, J. A., Arad, S., Rhoades, J. A., Drasgow, F., & Wiley, J. (2000). The empowering leadership questionnaire: The construction and validation of a new scale for measuring leader behaviors. *Journal of Organizational Behavior*, 21(3), 249–269.
- Bandura, A., & Cervone, D. (1983). Self-evaluative and self-efficacy mechanisms governing the motivational effects of goal systems. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 1017–1028.
- Bandura, A., & Cervone, D. (1986). Differential engagement of self-reactive influences in cognitive motivation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 38(1), 92–113.
- Bang, H. (2011). Leader-member exchange in nonprofit sport organizations. *Nonprofit Management and Leadership*, 22(1), 85–105.
- Bass, B. M. (1990). *Bass and Stogdill's handbook of leadership: Theory, research, and applications*, 3rd ed. New York: Free Press.
- Berson, Y., & Avolio, B. J. (2004). Transformational leadership and the dissemination of organizational goals: A case study of a telecommunication firm. *Leadership Quarterly*, 15(5), 625–646.
- Bezuijen, X. M., Dam, K., Berg, P. T., & Thierry, H. (2010). How leaders stimulate employee

- learning: A leader-member exchange approach. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83(3), 673–693
- Blau, G. (1993). Operationalizing direction and level of effort and testing their relationships to individual job performance. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 55, 152–170.
- Boyce, B. A. (1994). The effects of goal setting on performance and spontaneous goal setting behaviour of experienced pistol shooters. *The Sport Psychologist*, 8, 87–93.
- Bronkhorst, B., Steijn, B., & Vermeeren, B. (2013). Transformational leadership, goal setting, and work motivation: The case of a dutch municipality. *Review of Public Personnel Administration*, 35 (2), 124-145.
- Brown, S. P., & Leigh, T. W. (1996). A new look at psychological climate and its relationship to job involvement, effort, and performance. *Journal of Applied Psychology*, 81(4), 358–368.
- Bryan, J. F., & Locke, E. A. (1967). Goal setting as a means of increasing motivation. *Journal of Applied Psychology*, 51(3), 274–277.
- Burton, D. (1989). Winning isn't everything: Examining the impact of performance goals on collegiate swimmers' cognitions and performance. *The Sport Psychologist*, 3, 105-132.
- Burton, L. J., & Peachey, J. W. (2009). Transactional or transformational? Leadership preferences of division III athletic administrators. *Journal of Intercollegiate Sport* 2 (2), 245–259.
- Burton, L., & Welty Peachey, J. (2013). The call for servant leadership in intercollegiate athletics. *Quest*, 65(3), 354–371.
- Caliskan, G. (2015). An examination of coach and player relationships according to the adapted LMX 7 scale: A validity and reliability study. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 19(1), 22–33.
- Campbell, D., & Ilgen, D. (1976). Additive effects of task difficulty and goal setting on subsequent task performance. *Journal of Applied Psychology*, 61(3), 319–324.
- Capa R. L., Audiffren, M., & Ragot, S. (2008). The effects of achievement motivation, task difficulty, and goal difficulty on physiological, behavioral, and subjective effort. *Psychophysiology*, 45(5), 859–868.
- Charbonneau, D., Barling, J., & Kelloway, E. K. (2001). Transformational leadership and sports performance: The mediating role of intrinsic motivation. *Journal of Applied Social Psychology*, 31(7), 1521–1534.
- Chen, G., Kirkman, B. L., Kanfer, R., Allen, D., & Rosen, B. (2007). A multilevel study of

- leadership, empowerment, and performance in teams. *Journal of Applied Psychology*, 92(2), 331–346.
- Chen, G., Sharma, P. N., Edinger, S. K., Shapiro, D. L., & Farh, J.L. (2011). Motivating and demotivating forces in teams: Cross-level influences of empowering leadership and relationship conflict. *Journal of Applied Psychology*, 96(3), 541–557.
- Cheong, M., Spain, S. M., Yammarino, F. J., & Yun, S. (2016). Two faces of empowering leadership: Enabling and burdening. *The Leadership Quarterly*, 27(4), 602-616.
- Cohen, J. Cohen, P., West, S. G., & Aiken, L.S. (2003). *Applied multiple regression/correlation analysis in the behavioral sciences* (Third Edition). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1988). The empowerment process: Integrating theory and practice. *Academy of Management Review*, 13(3), 471–482.
- Cordery, J. L., Morrison, D. L., & Wall, T. D. (2010). The impact of autonomy and task uncertainty on team performance: A longitudinal field study. *Journal Organizational Behavior*, 31(2-3), 240-258.
- Cosgrove, M. J., Wilson, J., Watt, D., & Grant, S. F. (1999). The relationship between selected physiological variables of rowers and rowing performance as determined by a 2000 m ergometer test. *Journal of Sports Sciences*, 17(11), 845–852.
- Doherty, A., & Danylchuk, K. (1996). Transformational and transactional leadership in interuniversity athletics management. *Journal of Sport Management*, 10(3), 292–309.
- Doherty, A. J. (1997). The effect of leader characteristics on the perceived transformational/transactional leadership and impact of interuniversity athletic administrators. *Journal of Sport Management*, 11(3), 275-285.
- Duda, J. L. (2013). Introduction to the special issue on the PAPA project. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11(4), 307–310.
- Erez, M., & Zidon, I. (1984). Effect of goal acceptance on the relationship of goal difficulty to performance. *Journal of Applied Psychology*, 69(1), 69–78.
- Federação Portuguesa de Remo (2016). Federação Portuguesa de Remo [On-line]. Retirado de: [www.fpremo.pt](http://www.fpremo.pt)
- Fenton, S. A. M., Duda, J. L., Appleton, P. R., & Barrett, T. G. (n.d.). Empowering youth sport environments : Implications for daily moderate-to-vigorous physical activity and adiposity. *Journal of Sport and Health Science*, (May), 1-11.
- Fernandez, S., & Moldogaziev, T. (2013). Employee empowerment and job satisfaction in the U.S. federal bureaucracy: A self-determination theory perspective. *American Review of*

- Public Administration*, 45(4), 375–401.
- Fletcher, D., & Scott, M. (2010). Psychological stress in sports coaches: a review of concepts, research, and practice. *Journal of Sports Sciences*, 28(2), 127–137.
- Forrester, R. (2000). Empowerment: Rejuvenating a potent idea. *Academy of Management Perspectives*, 14(3), 67–80.
- Fu, F. Q., Richards, K. A., & Jones, E. (2009). The Motivation Hub: Effects of Goal Setting and Self-Efficacy on Effort and New Product Sales. *Journal of Personal Selling and Sales Management*, 29(3), 277–292.
- Gagné, M., Senécal, C. B., & Koestner, R. (1997). Proximal job characteristics, feelings of empowerment, and intrinsic motivation: A multidimensional model. *Journal of Applied Psychology*, 27, 1222–1240.
- Gellatly, I. R., & Meyer, J. P. (1992). The effects of goal difficulty on physiological arousal, cognition, and task performance. *The Journal of Applied Psychology*, 77(5), 694–704.
- Giacobbi Jr., P. R., Roper, E., Whitney, J., & Butryn, T. (2002). College coaches' views about the development of successful athletes: A descriptive exploratory investigation. *Journal of Sport Behavior*, 25(2), 164–180.
- Graen, G. B., & Uhl-Bien, M. (1995). Relationship-based approach to leadership: Development of leader-member exchange (LMX) theory of leadership over 25 years: Applying a multi-level multi-domain perspective. *Leadership Quarterly*, 6(2), 219–247.
- Griffin, M. A., Neal, A., & Parker, S. K. (2007). A new model of work role performance: Positive behavior in uncertain and interdependent contexts. *Academy of Management Journal*, 50(2), 327–347.
- Hagerman & Hagerman. (1990). A comparison of energy output and input among elite rowers. *Fisa Coach*. 1 (1): 5-8.
- Hall, H. K., & Byrne, A. T. (1988). Goal setting in sport: Clarifying recent anomalies. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 10(2), 184–198.
- Hall, H. K., Weinberg, R.S., & Jackson, A. (1987). Effects of goal specificity, goal difficulty, and information feedback on endurance performance. *Journal of Sport Psychology*, 9, 43–54.
- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources. A new attempt at conceptualizing stress. *The American Psychologist*, 44(3), 513–524.
- Hon, A. H. Y., & Chan, W. W. H. (2012). Team creative performance: The roles of empowering leadership, creative-related motivation, and task interdependence. *Cornell Hospitality Quarterly*, 54(2), 199–210.

- Hoye, R. (2003). Who's leading, who's following? Leader-member exchange theory and voluntary sport boards. *Annals of Leisure Research*, 6(2), 103–113.
- Hoye, R. (2004). Leader-member exchanges and board performance of voluntary sport organizations. *Nonprofit Management and Leadership*, 15(1), 55–70.
- Humborstad, Nerstad, & Dysvik, A. (2014). Empowering leadership, employee goal orientations and work performance. *Personnel Review*, 43(2), 246–271.
- Ilies, R., Judge, T., & Wagner, D. (2006). Making sense of motivational leadership: The trail from transformational leaders to motivated followers. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 13(1), 1–22.
- Jong, B. A. D. E., & Elfring, T. (2010). How does trust affect the performance of ongoing teams? The mediating role of reflexivity, monitoring, and effort. *Academy of Management Journal*, 53(3), 535–549.
- Jowett, S., & Cockerill, I. (2002). Incompatibility in the coach-athlete relationship. In I. Cockerill (Ed.). *Solutions in Sport Psychology*, 16–31. London: Thompson Herning.
- Kirkman, B. L., & Rosen, B. (1999). Beyond self-management: Antecedents and consequences of team empowerment. *Academy of Management Journal*, 42(1), 58–74.
- Klingeld, A., van Mierlo, H., & Arends, L. 2011. The effect of goal setting on group performance: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 96: 1289-1304.
- Konczak, L. J., Stelly, D. J., & Trusty, M. L. (2000). Defining and measuring empowering leader behaviors: Development of an upward feedback instrument. *Educational and Psychological Measurement*, 60(2), 301–313.
- Kyllo, L. B., & Landers, D. M. (1995). Goal setting in sport and exercise: A research synthesis to resolve the controversy. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 17(2), 117–137.
- Larsen, C. H., & Engell, C. (2013). The art of goal setting: A tale of doing sport psychology in professional football. *Sport Science Review*, 22(1–2), 49–76.
- Latham, G. P., Ganegoda, D. B., & Locke, E. A. (2013). Goal-setting: A state theory, but related to traits. In T. Chamorro-Premuci, S. von Stumm & A. Furnham (Ed.). *The Wiley-Blackwell handbook of individual differences* (pp. 577–587). Malden: Wiley-Blackwell.
- Latham, G. P., & Locke, E. A. (1979). Goal setting- A motivational technique that works. *Organizational Dynamics*, 8(2), 68–80.
- Latham, G. P., & Locke, E. A. (1991). Self-regulation through goal setting. *Organizational*

- Behavior and Human Decision Processes*, 50, 212–247.
- Latham, G. P., & Locke, E. A. (2007). New developments in and directions for goal-setting research. *European Psychologist*, 12(4), 290–300.
- Latham, G. P., & Yukl, G. A. (1975). A review of research on the application of goal setting in organizations. *Academy of Management Journal*, 18(4), 824–845.
- Leach, D. J., Wall, T. D., & Jackson, P. R. (2003). The effect of empowerment on job knowledge: An empirical test involving operators of complex technology. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 76(1), 27–52.
- Lee, J., & Wei, F. (2011). The mediating effect of psychological empowerment on the relationship between participative goal setting and team outcomes – a study in China. *The International Journal of Human Resource Management*, 22(2), 279–295.
- Lerner, B. S., & Locke, E. A. (1995). The effects of goal-setting, self-efficacy, competition, and personal traits on performance of an endurance task. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 138–152.
- Liden, R. C., Wayne, S. J., & Sparrowe, R. T. (2000). An examination of the mediating role of psychological empowerment on the relations between the job, interpersonal relationships, and work outcomes. *Journal of Applied Psychology*, 85(3), 407–416.
- Locke, E. A. (1968). Toward a theory of task motivation and incentives. *Organizational Behavior and Human Performance*, 3(2), 157–189.
- Locke, E. A. (1991). Problems with goal-setting research in sports—and their solution. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 13(3), 311–316.
- Locke, E. A. (1982). Relation of goal level to performance with a short work period and multiple goal levels. *Journal of Applied Psychology*, 67(4), 512–514.
- Locke, E. A. & Bryan, J. F. (1966). Cognitive aspects of psychomotor performance : The effects of performance goals on level of performance. *Journal of Applied Psychology*, 50(4), 286–291.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1985). The application of goal setting to sports. *Journal of Sport Psychology*, 7(3), 205-222.
- Locke, E. & Latham, G. (1990). *A theory of goal setting & task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall In.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2006). New directions in goal-setting theory. *Current Directions in Psychological Science*, 15(5), 265–269.
- Locke, E. A. & Latham, G. P. (Eds.). (2013). *New developments in goal setting and task performance*. New York: Routledge.

- Locke, E. A., Shaw, K. N., Saari, L. M., & Latham, G. P. (1981). Goal setting and task performance: 1969-1980. *Psychological Bulletin*, *90*(1), 125–152.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation. A 35-year odyssey. *The American Psychologist*, *57*(9), 705–717.
- Mageau, G. A., & Vallerand, R. J. (2003). The coach–athlete relationship: A motivational model. *Journal of Sports Sciences*, *21*(11), 883–904.
- Martin, S. L., Liao, H. U. I., & Campbell, E. M. (2013). Directive versus empowering leadership: A field experiment comparing impacts on task proficiency and proactivity. *Academy of Management Journal*, *56*(5), 1372–1395.
- Menon, S. T. (2001). Employee empowerment: An integrative psychological approach. *Applied Psychology: An International Review*, *50*, 153–180.
- Mento, A. J., Cartledge, N. D., & Locke, E. A. Maryland vs. Michigan vs. Minnesota: Another look at the relationship of expectancy and goal difficulty to task performance. *Organizational Behavior and Human Performance*, *25*, 419-440.
- Meyers, M. C., Van Woerkom, M., De Reuver, R. S. M., Bakk, Z., & Oberski, D. L. (2015). Enhancing psychological capital and personal growth initiative: Working on strengths or deficiencies. *Journal of Counseling Psychology*, *62*(1), 50–62.
- Mills, P. K., & Ungson, G. R. (2003). Reassessing the limits of structural empowerment: Organizational constitution and trust as controls. *Academy of Management Review*, *28*(1), 143–153.
- Miner, J. B. (1984). The validity and usefulness of theories in an emerging organizational science. *Academy of Management Review*, *9*(2), 296–306.
- Mohr, L., & Bitner, M. J. (1995). Process factors in service delivery: What employee effort means to customers. In T. A. Swartz, D. E. Bowen, & S. W. Brown (Eds.), *Advances in Services Marketing and Management* (pp. 91-117). Greenwich: JAI Press.
- Moynihan, D. P., Pandey, S. K., & Wright, B. E. (2012). Setting the table: How transformational leadership fosters performance information use. *Journal of Public Administration Research and Theory*, *22*(1), 143–164.
- Mulki, J., Caemmerer, B., & Heggde, G. (2015). Leadership style, salesperson’s work effort and job performance: The influence of power distance. *Journal of Personal Selling & Sales Management*, *35*(1), 3–22.
- Peachey, J. W., Damon, Z. J., & Burton, L. J. (2015). Forty years of leadership research in sport management: A review, synthesis, and conceptual framework in the beginning. *Journal of Sport Management*, *29*(5), 570–587.

- Pearce, C. L., Sims Jr., H. P., Cox, J. F., Ball, G., Schnell, E., Smith, K. A., & Trevino, L. (2003). Transactors, transformers and beyond. *Journal of Management Development*, 22(4), 273-307.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J. Y., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *The Journal of Applied Psychology*, 88(5), 879–903.
- Santos, J. P., Caetano, A., & Tavares, S. M. (2015). Is training leaders in functional leadership a useful tool for improving the performance of leadership functions and team effectiveness? *The Leadership Quarterly*, 26(3), 470–484.
- Seibert, S. E., John, S., College, F., & Randolph, W. A. (2004). Taking empowerment to the next level: a multiple-level model of empowerment, performance, and satisfaction. *Academy of Management Journal*, 47(3), 332–349.
- Seibert, S. E., Wang, G., & Courtright, S. H. (2011). Antecedents and consequences of psychological and team empowerment in organizations: A meta-analytic review. *Journal of Applied Psychology*, 96(5), 981–1003.
- Seijts, G. H., Latham, G. P., Tasa, K., & Latham, B. W. (2004). Goal setting and goal orientation: An integration of two different yet related literatures. *Academy of Management Journal*, 47(2), 227–239.
- Seiler, K. S., Spirduso, W. W., & Martin, J. C. (1998). Gender differences in rowing performance and power with aging. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 30(1), 121–127.
- Singh, G. G. (2013). The effects of goal setting on basketball performance. *International Journal of Sports Sciences and Fitness*, 3(1), 54–66.
- Spink, K. S., Crozier, A. J., & Robinson, B. (2013). Examining the relationship between descriptive norms and perceived effort in adolescent athletes: Effects of different reference groups. *Psychology of Sport and Exercise*, 14(6), 813–818.
- Spreitzer. (1995). Psychological, empowerment in the workplace: Dimensions, measurement and validation. *Academy of Management Journal*, 38(5), 1442–1465.
- Srivastava, A., Bartol, K. M., & Locke, E. A. (2006). Empowering leadership in management teams: effects on knowledge sharing, efficacy, and performance. *Academy of Management Journal*, 49(6), 1239–1251.
- Srivastava, M. & Vyas, R. (2015). Empowering leadership: A study of team leaders & team members. *The Indian Journal of Industrial Relations*, 50(4), 696-712.
- Tang, T. L.P., & Reynolds, D. B. (1993). Effects of self-esteem and perceived goal difficulty

- on goal setting, certainty, task performance, and attributions. *Human Resource Development Quarterly*, 4(2), 153–170.
- 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.
- Tubbs, M. E. (1986). Goal setting: A meta-analytic examination of the empirical evidence. *Journal of Applied Psychology*, 71(3), 474–483.
- Tuckey, M. R., Bakker, A. B., & Dollard, M. F. (2012). Empowering leaders optimize working conditions for engagement: A multilevel study. *Journal of Occupational Health Psychology*, 17(1), 15–27.
- van Woerkom, M., Oerlemans, W., & Bakker, A. B. (2015). Strengths use and work engagement: A weekly diary study. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 25(3), 384-397.
- Vecchio, R. P., Justin, J. E., & Pearce, C. L. (2010). Empowering leadership: An examination of mediating mechanisms within a hierarchical structure. *The Leadership Quarterly*, 21(3), 530–542.
- Velhinho, J. M. C. (2009). *Avaliação e controlo de treino no remo*. Manuscrito não publicado, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade de Coimbra.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Wallace, J. C., Johnson, P. D., Mathe, K., & Paul, J. (2011). Structural and psychological empowerment climates, performance, and the moderating role of shared felt accountability: A managerial perspective. *Journal of Applied Psychology*, 96(4), 840–850.
- Weinberg, R.S., Bruya, L.D., & Jackson, A. (1985). The effects of goal proximity and goal specificity on endurance performance. *Journal of Sport Psychology*, 7,(3), 296-305.
- Weinberg, R., Butt, J., & Knight, B. (2001). High school coaches’ perceptions of the process of goal setting. *The Sport Psychologist*, 15, 20–47.
- Weinberg, R. S., Burke, K. L., & Jackson, A. (1997). Coaches’ and players’ perceptions of goal setting in junior tennis: An exploratory investigation. *The Sport Psychologist*, 11(4), 426–439.
- Weinberg, R., Garland, H., Bruya, L., & Jackson, A. (1990). Effect of goal difficulty and positive reinforcement on endurance performance. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 12(2), 144–156.

- Weinberg, R. S., & Gould, D. (2006). *Foundations of sport and exercise psychology* (4th ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Weinberg, R. & Weigand, D. (1993). Goal setting in sport and exercise: Research to practice. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 15*, 88-96.
- Weinberg, R., Yukelson, D., Burton, D., & Weigand, D. (2000). Perceived goal setting practices of olympic athletes: An exploratory investigation. *The Sport Psychologist, 14*(3), 279–295.
- Weingart, L. R. (1992). Impact of group goals, task component complexity, effort, and planning on group performance. *Journal of Applied Psychology, 77*(5), 682–693.
- Whittington, J. L., & Goodwin, V. L. (2001). Transformational leadership, goal difficulty, and task design: Independent and interactive effects on employee outcomes. *Academy of Management Proceedings, 1*, 1–5.
- Whittington, J. L., Goodwin, V. L., & Murray, B. (2004). Transformational leadership, goal difficulty, and job design: Independent and interactive effects on employee outcomes. *The Leadership Quarterly, 15*(5), 593–606
- Wiese-Bjornstal, D. M. (2010). Psychology and socioculture affect injury risk, response, and recovery in high-intensity athletes: A consensus statement. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports, 20*, 103–111.
- Williams, W. E., & Seiler, D. A. (1973). Relationship between measures of effort and job performance. *Journal of Applied Psychology, 57*(1), 49-54.
- Wong, M. M. H. (2000). The relations among causality orientations, academic experience, academic performance, and academic commitment. *Personality and Social Psychology Bulletin, 26*(3), 315–326.
- Wood, A. M., Linley, P. A., Maltby, J., Kashdan, T. B., & Hurling, R. (2011). Using personal and psychological strengths leads to increases in well-being over time: A longitudinal study and the development of the strengths use questionnaire. *Personality and Individual Differences, 50*(1), 15–19.
- Yearta, S. K., Maitlis, S., & Briner, R. B. (1995). An exploratory study of goal setting in theory and practice: A motivational technique that works? *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 6*(8), 237–252.
- Yeo, G. B., & Neal, A. (2004). A multilevel analysis of effort, practice, and performance: effects of ability, conscientiousness, and goal orientation. *The Journal of Applied Psychology, 89*(2), 231–247.
- Yukl, G. A., & Latham, G. P. (1978). Interrelationships among employee participation,

individual differences, goal difficulty, goal acceptance, goal instrumentality, and performance. *Personnel Psychology*, 31(2), 305–323.

Zetik, D. C., & Stuhlmacher, A. F. (2002). Goal setting and negotiation performance: A meta-analysis. *Group Processes & Intergroup Relations*, 5(1), 35–52.

Zhang, X., & Bartol, K. M. (2010). Linking empowering leadership and employee creativity: The influence of psychological empowerment, intrinsic motivation, and creative process engagement. *Academy of Management Journal*, 53(1), 107–128.