

Influência da inteligência emocional na gestão de conflito na relação professor-aluno(s)

Influence of emotional intelligence on conflict management in teacher-students relationship

Sabina Valente 

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

Resumo

O aperfeiçoamento das capacidades da inteligência emocional auxilia o professor a gerir as solicitações emocionais em sala de aula, sendo fundamental para encontrar a ordem e o equilíbrio na orientação das decisões durante o conflito. Este estudo investigou a influência da inteligência emocional na gestão de conflito em sala de aula, dando suporte conceitual e evidência factual sobre a relação manifesta entre os dois constructos na relação professor-aluno(s). Foi objetivo desta investigação conhecer qual a influência da inteligência emocional do professor na gestão do conflito, em sala de aula. Analisou-se ainda a relação entre algumas variáveis pessoais e profissionais dos professores com a sua inteligência emocional. Foram usados os instrumentos: o Questionário de Inteligência Emocional do Professor, o Rahim Organizational Conflict Inventory II - Portuguese Version in School Context, e uma Ficha de Dados Pessoais e Profissionais, numa amostra constituída por 745 professores dos ensinos básico e secundário, de Portugal. Utilizando a técnica de modelação de equações estruturais, os resultados indicaram que os professores que tendem a ter níveis mais elevados de inteligência emocional utilizam estratégias de gestão de conflito mais integrativas e de compromisso, gerindo o conflito em sala de aula de modo construtivo. Face aos resultados encontrados, considera-se a importância do desenvolvimento de práticas pedagógicas, ao longo da formação académica, que valorizem a dimensão emocional do futuro professor, pelos benefícios que apresenta na gestão de conflito na relação professor-aluno(s).

Palavras-chave: inteligência emocional, gestão de conflitos, relação professor-aluno(s)

Este trabajo recibió el Premio Lev Vigotsky de Investigación Psicopedagógica 2019, concedido por la Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP).

Sabina Valente , Departamento de Educação e Psicologia, Escola de Ciências Humanas e Sociais, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Quinta de Prados, 5001-801 Vila Real, Portugal.

Correspondência relativa a este artigo: Sabina Valente – sabinavalente@gmail.com

Abstract

The improvement of emotional intelligence skills helps teachers to deal with the emotional demands in the classroom, being fundamental for find the order and balance in guiding decisions during the conflict. This study investigated the influence of emotional intelligence on classroom conflict management, providing conceptual support and factual evidence about the manifest relationship between the two constructs in teacher-student relationship. The objective of this research was to know the influence of teacher's emotional intelligence on classroom conflict management. The relationship between some teachers' personal and professional variables and emotional intelligence was also analyzed. The following instruments were used: the Emotional Skills and Competence Questionnaire for Teachers, the Rahim Organizational Conflict Inventory II - Portuguese Version in School Context, and a Personal and Professional Data Sheet, in a sample comprising of 745 basic and secondary teachers, from Portugal. Using the structural equation modeling technique, the results indicated that teachers who tend to have higher levels of emotional intelligence use more integrative and commitment, for conflict management, constructively managing classroom conflict. Considering the results found, it is considered the importance of pedagogical practices, throughout academic training, that value the teachers' emotional dimension, for the benefits presented in classroom conflict management, in the teacher-student relationship.

Keywords: emotional intelligence, conflict management, teacher-students relationship

As exigências colocadas atualmente à escola constituem questões de ordem não só formativa, mas também de natureza pessoal e social, sendo evidente que as carências da sociedade do século XXI são distintas das do século passado. Neste contexto, os professores exercem a sua atividade profissional rodeados de desequilíbrios de diversas índoles, o que lhes exige grandes capacidades para gerir emoções e conflitos, em sala de aula.

Atualmente as emoções recebem uma progressiva atenção científica, pela crescente evidência que confirma a sua relação com o sucesso interpessoal (Carvalho, Lourenço & Peralta, 2012), mas também por serem o pilar no processo de ensino e aprendizagem. Como indica Andrade (2013), utilizar as emoções de forma produtiva possibilita desenvolver capacidades para solucionar problemas e desafios que surgem diariamente no contexto educativo. Nesta sequência, a análise da relação entre a Inteligência Emocional (IE) e a gestão do conflito revela-se fundamental, pois o estado emocional dos envolvidos no conflito influencia o modo como este é abordado e resolvido (Montes, Rodríguez & Serrano, 2014), visto o conflito ser concebido e estimulado emocionalmente (Bodtker & Jameson, 2001).

Apesar de diversos estudos fornecerem evidência sobre a influência da IE em variáveis como a gestão de sala de aula, a promoção de um clima emocional adequado, no bem-estar dos professores e em outras dimensões do contexto educativo (Valente, Monteiro & Lourenço, 2019; Asrar-ul-Haqa, Anwarb & Hassanc, 2017; Fernández-Berrocal, Cabello & Gutiérrez-Cobo, 2017), não foram encontrados estudos que relacionam a IE dos professores com a gestão de conflito em sala de aula. Investigadores enfatizam a importância da relação entre a IE e a gestão do conflito, salientando a falta deste tipo de pesquisa no meio escolar (Hopkins & Yonker, 2015), do mesmo modo, também Rispens e Demerouti (2016) salientam ser essencial investigar a relação entre a IE e o conflito escolar.

Estudos realizados, em outros contextos profissionais, apontam que um alto quociente emocional está associado a maior sucesso para a resolução de conflitos (Basogul & Ozgür, 2016; Chen, Xu & Phillips, 2019; Moeller & Kwantes, 2015).

Por sua vez, programas educativos destacam as capacidades da IE, propostas por Mayer e Salovey (1997), como uma ferramenta útil para trabalhar os problemas na escola (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004). Neste sentido, e considerando que para entender a gestão do conflito em sala de aula é necessário estudar a influência da IE no processo do conflito (Montes et al., 2014), surgiu a pergunta de partida que originou esta investigação: “Qual a influência da IE do professor na gestão de conflito em sala de aula?” Assim, o propósito desta investigação é investigar como a IE dos professores influencia as estratégias adotadas para a gestão de conflito em sala de aula. Sendo esta uma área focal, considerando a difusão de conflitos na escola.

Professores emocionalmente inteligentes

A IE é definida como o conjunto de capacidades interrelacionadas: capacidade para perceber e expressar emoções; capacidade para criar emoções que auxiliem o pensamento; capacidade para compreender emoções; e capacidade para gerir e regular emoções, de modo a promover o crescimento emocional e intelectual (Mayer & Salovey, 1997). Cada capacidade apresenta uma organização hierárquica, de acordo com a complexidade dos processos envolvidos, deste modo, capacidades de níveis mais elevados estão relacionadas à consciência e gestão das emoções e, capacidades de níveis mais baixos correspondem ao saber perceber e expressar as emoções (Mayer, Salovey & Caruso, 2008).

Em sala de aula, as interações com os alunos surgem e são mantidas através das emoções exteriorizadas pelo professor durante o trabalho que desenvolve (Monteiro & Gaspar, 2007). Com efeito, o professor é o principal líder emocional da turma, e as suas emoções são fundamentais no processo de ensino e aprendizagem (Fernández-Domínguez, Palomero-Pescador & Teruel-Melero, 2009).

Consequentemente, os professores necessitam reconhecer o poder das suas emoções e que o ensino envolve mais do que a aprendizagem do programa curricular, onde muitos investem uma quantidade substancial de tempo na preparação de aulas e descuidam a sua IE, evidenciado pelas taxas de *stress* e *burnout* frequentemente relatadas na profissão docente (Bakker & Schaufeli, 2000; Schoeps, Tamarit, Barrera & Barrón, 2019). De salientar, que primeiramente este reconhecimento terá de ser feito pelas Instituições de Ensino Superior, que formam professores, visto os mesmos não receberem ao longo da sua formação académica estratégias de gestão emocional, que os prepare para as vivências futuras da atividade profissional. Nesta sequência, a desobediência, o conflito com alunos, os problemas com o sistema educativo e a perda de autoridade conduzem-nos ao limite da sua resistência emocional (Brackett, Palomera, Mojsa-Kaja, Reyes & Salovey, 2010).

Estudos indicam que professores emocionalmente inteligentes apresentam competências elevadas para gerir de forma eficaz os desafios profissionais, e que desenvolvem relacionamentos saudáveis com os alunos (Becker, Goetz, Morger & Ranellucci, 2014; Extremera, Peña & Garrido, 2016). Ademais, a IE é uma variável chave para compreender e melhorar a competência dos professores (Castillo, Fernández-Berrocal & Brackett, 2013), nomeadamente na satisfação com o trabalho (Mattern & Bauer, 2014) e no desenvolvimento de relações interpessoais em contexto educativo (Fernández-Berrocal & Extremera, 2016).

Neste contexto, apesar do realce alusivo aos benefícios do desenvolvimento das capacidades emocionais dos professores e da pertinência em integrar a IE nos conteúdos programáticos de carácter educativo (Becker et al., 2014; Fernández-Berrocal et al., 2017), falta um conhecimento abrangente em conteúdos emocionais na formação académica dos professores.

Variáveis como o género, o tempo de serviço e a formação académica, influenciam a IE dos professores. Estudos indicam que o género feminino tende a revelar pontuações mais elevadas de IE, em comparação ao masculino (Andrade, 2013; Gill & Sankulkar, 2017). Relativamente à formação académica, professores com mais formação académica tendem a apresentar níveis superiores de IE (Fernandes, 2015; Sousa, 2011). Por sua vez, investigações apontam que o tempo de serviço, dos professores, apresenta uma relação negativa com a IE (Sousa, 2011; Valente et al., 2019) ou seja, professores que apresentam mais tempo de serviço tendem a apresentar níveis mais baixos de IE.

Conflitos em sala de aula

O conflito é um processo inevitável que caracteriza a dinâmica interna das relações humanas (Montes et al., 2014), representando uma expressão natural do comportamento latente em qualquer forma de interação social (Rahim, 1986). Em sala de aula, os problemas de convivência estão relacionados com mudanças sociais e pedagógicas, verificando-se que o conflito resulta da diversidade de interesses da turma e, se o professor não atua

positivamente no respeitante à comunicação, gerindo o conflito de forma construtiva, verá o mesmo aumentar exponencialmente na turma (Torrecilla, Olmos & Rodríguez, 2016).

A principal fonte de conflitualidade em sala de aula está associada ao desinteresse académico dos alunos e, os conflitos que persistem são referentes à falta de hábitos de estudo, à não realização de trabalhos e à permanência obrigatória em sala de aula, longe dos interesses e expectativas dos alunos (Pérez-de-Guzmán, Vargas & Amador Munõz, 2011), o que implica uma atitude negativa na aprendizagem, e origina conflitos em sala de aula. Pérez-de-Guzmán et al. (2011) aludem que a maioria dos conflitos revela um carácter perturbador e indisciplinado, emergindo na aula de forma recorrente. Acresce que os professores, ao longo da sua formação académica não recebem formação para a gestão conflitos, vendo-se assim desprovidos de estratégias que os ajudem na atividade profissional a solucionar conflitos na relação com os alunos.

Sendo o conflito concebido e impulsionado por emoções, o reconhecimento deste facto é necessário para mudar a forma como se lida com o mesmo (Bodtger & Jameson, 2001). Contudo, apesar do manifesto interesse na investigação científica relativo à influência da IE nas interações humanas, não foram encontrados estudos que explorem como a IE do professor influencia o uso de estratégias para gerir o conflito, em sala de aula. Estas estratégias representam o comportamento que se adota perante o conflito. Para gerir o conflito de forma funcional importa reconhecer que uma estratégia pode ser mais apropriada do que outra, dependendo da situação, sendo uma estratégia considerada apropriada se o seu uso conduzir à resolução eficaz do conflito (Rahim, 2002).

As estratégias de gestão do conflito, segundo o modelo de Rahim e Bonoma (1979), resultam da motivação para obter os próprios objetivos e os do oponente. Estas duas dimensões apresentam duas pontuações extremas, alto interesse e baixo interesse, que ao serem combinadas, originam cinco estratégias de gestão de conflito: a) integração: o conflito é gerido de maneira direta e cooperante, procurando-se alcançar uma solução em colaboração com o oponente; b) anuência: representa a disponibilidade para satisfazer os objetivos do oponente, negligenciando os próprios; c) dominação: quando se procura alcançar os próprios objetivos, dominando e suprimindo as necessidades e expectativas do oponente; d) evitação: o indivíduo ignora ou descuida os interesses de ambos, evita envolver-se no conflito, mas permanece consciente do mesmo; e e) compromisso: os indivíduos apresentam preocupações intermediárias em relação aos próprios objetivos e aos do oponente, pretendendo alcançar decisões aceitáveis para ambos (Rahim, 2002). Como referem Morris-Rothschild e Brassard (2006) as estratégias para a gestão do conflito são importantes na manutenção de um ambiente de sala de aula positivo, mas pouco se sabe sobre as variáveis interpessoais ou escolares associadas ao uso que os professores fazem dessas estratégias.

Shih e Susanto (2010), num estudo com 300 funcionários públicos, verificam que a IE prediz as estratégias de integração e compromisso. Também outros estudos indicam uma relação positiva entre a IE e as estratégias de integração e compromisso (Heris & Heris, 2011; Zhang, Chen & Sun, 2015), e negativa com as estratégias de anuência (Morrison, 2008), evitação (Godse & Thingujam, 2010; Morrison, 2008) e dominação (Heris & Heris, 2011; Morrison, 2008; Villamediana, Donado & Zerpa, 2015).

Com base na revisão de literatura foram formuladas as seguintes hipóteses: H1: Espera-se uma relação positiva e estatisticamente significativa entre o género feminino e a IE; H2: Espera-se uma relação positiva e estatisticamente significativa entre a formação académica e a IE; H3: Espera-se uma relação negativa e estatisticamente significativa entre o tempo de serviço e a IE; H4: Espera-se uma relação positiva e estatisticamente significativa entre a IE e as estratégias de integração e de compromisso; e H5: Espera-se uma relação negativa e estatisticamente significativa entre a IE e as estratégias de anuência, dominação e evitação.

Método

Participantes

Participaram nesta investigação 745 professores dos ensinos básico e secundário, de escolas públicas do norte e centro de Portugal, dos quais 32.1% eram do género masculino e 67.9% do feminino. Quanto à formação

académica, 2.8% tinham bacharelato, 75.8% licenciatura, 19.6% mestrado e 1.7% doutoramento. De acordo com o tempo de serviço, 7.7% apresentavam menos de 10 anos, 28.1% entre 10 e 20 anos, 42.1% entre 21 a 30 anos, e 22.1% com mais de 30 anos de atividade profissional. A amostra utilizada nesta investigação foi de conveniência.

Instrumentos

Questionário de inteligência emocional do professor

O Questionário de Inteligência Emocional do Professor (QIEP; Valente & Lourenço, enviado para publicação) resultou da adaptação e validação do *Emotional Skills and Competence Questionnaire* (ESCQ; Taksic, 2000), para professores dos ensinos básico e secundário. O QIEP é composto por 45 itens, sendo as respostas obtidas através de uma escala de tipo *Likert* com 6 opções, de 1 (*nunca*) a 6 (*sempre*). Apresenta três subescalas: a) Perceber e entender as emoções, 15 itens ($\alpha = .91$), (e.g., “Quando vejo como um aluno se sente, geralmente sei o que lhe aconteceu”); b) Expressar e classificar as emoções, 14 itens ($\alpha = .85$), (e.g., “Consigo expressar os meus sentimentos e emoções por palavras”); e c) Gerir e regular as emoções, 16 itens ($\alpha = .86$), (e.g., “Consigo manter-me de bom humor, mesmo quando algo desagradável acontece em sala de aula”). O α de Cronbach da escala total, para a presente amostra, foi adequado ($\alpha = .91$).

Rahim Organizational Conflict Inventory II - Portuguese Version in School Context

O Rahim Organizational Conflict Inventory II - Portuguese Version in School Context (ROCI-II-PViSC; Valente, Monteiro & Lourenço, 2017) resultou da adaptação e validação do Rahim Organizational Conflict Inventory II (ROCI-II; Rahim, 1983), em professores dos ensinos básico e secundário. O ROCI-II-PViSC é constituído por 28 itens relativos às estratégias adotadas perante o conflito, em sala de aula. As respostas foram avaliadas numa escala tipo *Likert* de 5 pontos, de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente). O instrumento inclui cinco subescalas: a) Integração, 7 itens ($\alpha = .87$), (e.g., “Perante uma dificuldade com um aluno, em sala de aula, tento analisar a situação com ele para encontrar uma solução aceitável para ambos”); b) Anuência, 6 itens ($\alpha = .82$), (e.g., “Perante um problema, em sala de aula, normalmente tento satisfazer as necessidades do meu aluno”); c) Dominação, 5 itens ($\alpha = .79$), (e.g., “Perante uma situação problemática com um aluno, geralmente mostro-me firme para procurar impor a minha opinião”); d) Evitação, 6 itens ($\alpha = .82$), (e.g., “Tento não mostrar desacordo com os meus alunos”); e e) Compromisso, 4 itens ($\alpha = .81$), (e.g., “Perante problemas, em sala de aula, procuro conseguir acordos com os meus alunos”). A escala total apresenta um valor de consistência interna de .79.

Ficha de Dados Pessoais e Profissionais

Foi aplicada uma Ficha de Dados Pessoais e Profissionais para recolher informações que caracterizaram a amostra (género, tempo de serviço e formação académica).

Procedimentos

Os procedimentos da investigação foram conduzidos de acordo com o Regulamento da Comissão de Ética da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Posteriormente foi obtida a autorização da Direção-Geral de Educação (Registo n.º 0512400001/MIME) e dos Diretores dos Agrupamentos de Escolas para a aplicação dos instrumentos em professores. Os instrumentos foram aplicados aos professores, na escola, em contexto de reunião com o investigador. Neste encontro os professores foram informados sobre o objetivo da investigação. Foram garantidos os procedimentos éticos, nomeadamente o anonimato, a confidencialidade das respostas e a voluntariedade na participação. Os instrumentos foram aplicados ao longo do ano letivo de 2015/2016.

Métodos de análise de dados

Para a validação da análise preditiva da relação das variáveis em estudo, foi utilizada a técnica de Modelação de Equações Estruturais (MEE), tendo por suporte o programa informático *Statistical Package for the Social*

Sciences/Analysis of Moment Structures 24 (SPSS/AMOS 24) (Arbuckle, 2012). Esta técnica possibilita inferir as correspondências causais existentes entre variáveis latentes através de um conjunto de variáveis observadas que lhes servem de marcadores (Byrne, 2012). Para a adequação do tamanho da amostra foi utilizado o Critical N (CN) (Hoelter, 1983), também reconhecido por índice de Hoelter. A indicação deste índice é uma avaliação do tamanho da amostra que seja suficientemente adequado ao ajuste do modelo para o teste Qui-quadrado (χ^2). Um valor superior a 200 é indiciador que o modelo reproduz apropriadamente os dados. Foram usados os seguintes índices de ajustamento: χ^2 /graus de liberdade ($\chi^2/g.l.$); *Goodness-of-Fit Index* (GFI), *Adjusted Goodness-of-Fit Index* (AGFI), *Comparative Fit Index* (CFI), *Tucker-Lewis Index* (TLI), e *Root Mean Square Error of Aproximation* (RMSEA) (Byrne, 2012; Schreiber, Nora, Stage, Barlow & King, 2006).

Resultados

Recorreu-se ao MEE para saber como a IE dos professores influencia a gestão de conflito em sala de aula, assim como para averiguar a relação entre as variáveis pessoais e profissionais com a IE (cf. Figura 1).

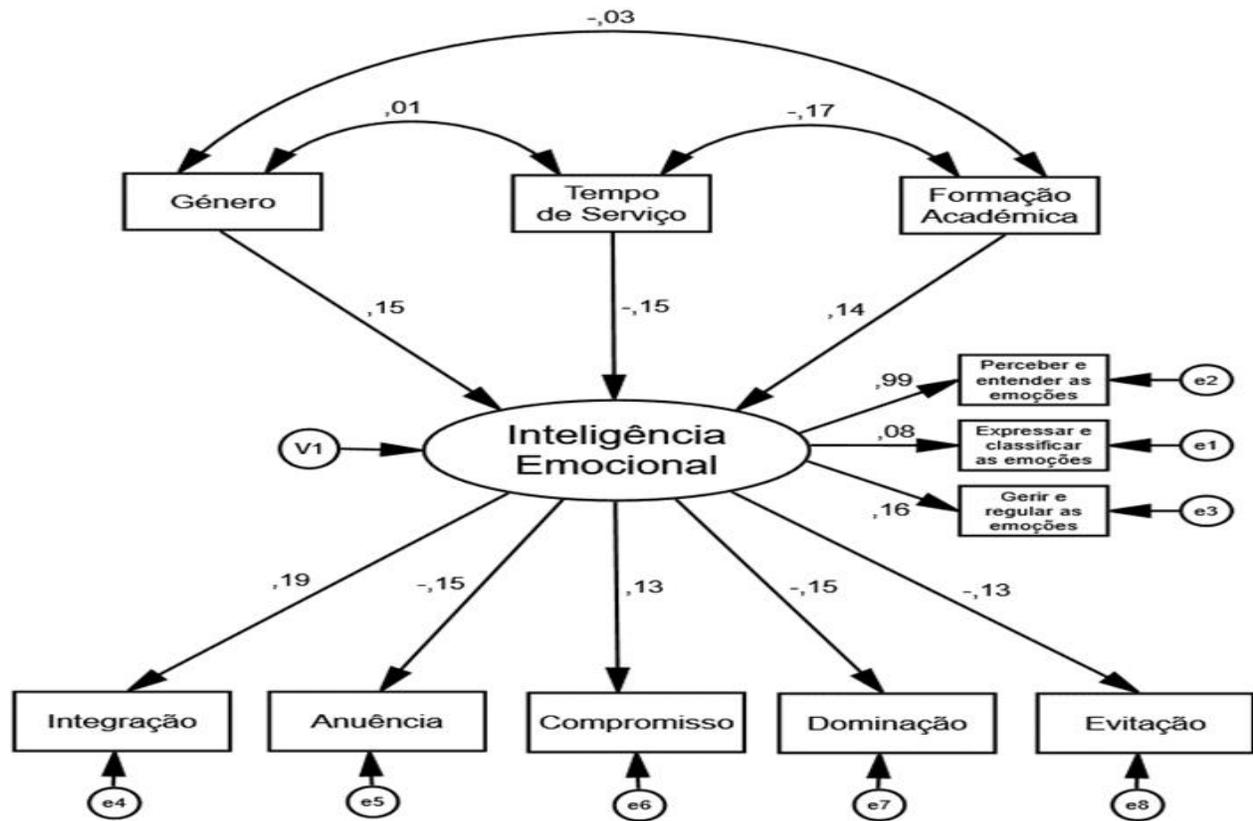


Figura 1. Modelo com os valores de estimativas estandardizadas da amostra (N = 745)

A Figura 1 representa o MEE para os 745 professores da amostra em estudo. Os índices de bondade de ajustamento global do modelo proposto são robustos [$\chi^2 = 57.156$; $p = .073$; $\chi^2/g.l. = 1.329$; GFI = .986; AGFI = .978; CFI = .925; TLI = .904; RMSEA = .021 (IC90 % -.000-.036)], assegurando a hipótese de que o modelo apresentado expõe as relações entre as variáveis patentes na matriz empírica.

A Tabela 1 apresenta os dados descritivos (média, desvio-padrão, assimetria e curtose) referentes às variáveis incluídas no MEE, tendo como critério o instituído por Finney e DiStefano (2013) que atentam que valores de assimetria maiores que 2 e de curtoses maiores que 7 não devem ser considerados. Na amostra, nenhuma variável apresenta valores próximos destes critérios, pelo que se justifica proceder à estimação do ajuste do modelo.

Tabela 1

Estatística descritiva referente às variáveis incluídas no MEE

Variáveis	M	DP	Assimetria	Curtose	Variáveis	M	DP	Assimetria	Curtose
Gênero	---	---	-.768	-1.411	Integração	29.31	5.81	-1.999	4.325
TS	---	---	-.264	-.649	Anuência	21.41	5.83	-.809	.792
FA	---	---	1.143	2.028	Dominação	16.53	5.07	-.244	-.454
Pee	67.81	9.85	-.430	3.088	Evitação	20.12	5.82	-.501	-.038
Ece	62.90	14.23	-1.658	3.588	Compromisso	15.54	3.15	-1.470	3.427
Gre	74.06	14.22	-1.509	4.537					

Nota: TS = Tempo de serviço; FA = Formação acadêmica; Pee = Perceber e entender as emoções; Ece = Expressar e classificar as emoções; Gre = Gerir e regular as emoções

Da análise da Figura 1 e da Tabela 2 pode aferir-se que as hipóteses foram todas confirmadas e, na sua maioria, são estatisticamente significativas.

Relativamente às variáveis pessoais e profissionais, o género feminino tende a apresentar níveis mais elevados de IE ($\beta = .15$; $p < .001$), relativamente ao masculino e os professores com mais tempo de serviço tendem a ter níveis inferiores de IE ($\beta = -.15$; $p < .001$). Quanto à formação académica, professores com mais habilitações literárias tendem a apresentar níveis mais elevados de IE ($\beta = .14$; $p < .01$).

No que concerne à relação entre a IE e as distintas estratégias de gestão do conflito, os resultados indicam que os professores que tendem a ter níveis mais elevados de IE utilizam mais as estratégias de integração ($\beta = .19$; $p < .001$) e compromisso ($\beta = .13$; $p < .01$), e menos as estratégias de anuência ($\beta = -.15$; $p < .001$), dominação ($\beta = -.15$; $p < .001$), e evitação ($\beta = -.13$; $p < .01$), para gerir o conflito em sala de aula. As relações são todas estatisticamente significativas.

Embora apresente um valor baixo, a correlações múltiplas quadradas indicam que a IE é explicada diretamente pelas variáveis exógenas: género, tempo de serviço e formação académica em cerca de 7 % ($\eta^2 = .071$).

Tabela 2

Resultados da Contrastação da Estrutura de Covariância da Amostra

Hipóteses	VnE	VE	EE	p	Hipóteses	VnE	VE	EE	p
Gênero → IE	.354	.149	.105	< .001	IE → Dominação	-.683	-.149	.206	< .001
TS → IE	-.191	-.151	.057	< .001	IE → Evitação	-.686	-.130	.227	.003
FA → IE	.315	.143	.097	.001	IE → Compromisso	.367	.129	.123	.003
Pee → IE	8.860	.995	1.567	< .001					
Ece → IE	1.000	--	--	--	Covariâncias				
Gre → IE	2.000	.156	.587	< .001	Gênero ↔ FA	-.007	-.032	.009	.386
IE → Integração	1.000	--	--	--	Gênero ↔ TS	.003	.008	.015	.835
IE → Anuência	-.794	-.150	.238	< .001	TS ↔ FA	-.076	-.174	.016	< .001

Nota: VnE = Valores não standardizados; VE = Valores standardizados; EE = Erro de estimativa; TS = Tempo de serviço; FA = Formação académica; Pee = Perceber e entender as emoções; Ece = Expressar e classificar as emoções; Gre = Gerir e regular as emoções;

Quanto aos coeficientes de correlações r de *Pearson* obtidas nesta amostra (cf. Tabela 3), os valores indicam a existência de associações estatisticamente significativas entre grande parte das variáveis em estudo, embora consideradas muito fracas (Pestana & Gageiro, 2014).

Os valores obtidos para as associações variam entre ($r = .076$; $p < .05$), quando associado o tempo de serviço e a dominação, e ($r = -.174$; $p < .01$), na associação entre o tempo de serviço e a formação académica. De realçar que a IE está associada com todas as outras variáveis do modelo, com exceção da evitação. Este coeficiente mede

o grau da associação linear entre variáveis quantitativas, mas também a direção dessa associação/correlação, positiva ou negativa, varia entre -1 e 1 e quanto mais próximo estiver dos valores extremos tanto maior é a associação linear.

Tabela 3

Coefficientes de correlação r de Pearson entre as variáveis do modelo

Hipóteses	Ge	TS	FA	IE	In	An	Do	Ev	Co
Género (Ge)	1								
Tempo de serviço (TS)	.008	1							
Formação académica (FA)	-.032	-.174**	1						
IE	.079*	-.121**	.102*	1					
Integração (In)	-.025	-.064	.057	.108**	1				
Anuência (An)	-.030	.050	.013	-.087*	-.002	1			
Dominação (Do)	.026	.076*	-.022	-.098**	-.020	.098**	1		
Evitação (Ev)	-.045	.060	.069	-.046	-.014	.120**	.148**	1	
Compromisso (Co)	-.021	.023	-.015	.097**	-.001	-.013	-.061	-.041	1

* $p \leq .05$, *** $p \leq .01$

Discussão

A presente investigação teve por objetivos saber como a IE dos professores influencia a gestão de conflito em sala de aula, assim como conhecer como algumas variáveis pessoais e profissionais influenciam a IE dos professores. Deste modo, e relativamente à hipótese um onde se define uma relação positiva e estatisticamente significativa entre o género feminino e a IE, com base nos resultados alcançados na análise correlacional, confirma-se a relação, apresentando o género feminino valores mais elevados de IE, comparativamente ao masculino, provavelmente por o género feminino estar mais familiarizado com o mundo emocional. Resultados concordantes com outras investigações realizadas em professores portugueses (Andrade, 2013).

A hipótese dois é confirmada com valores estatisticamente significativos, verificando-se que os professores com mais formação académica tendem a apresentar níveis superiores de IE. Estes resultados podem ser explicados pelo facto destes professores fazerem uma gestão de metas e de objetivos que os motiva a criarem mudanças na sua vida, implicando que apresentem maior IE comparativamente aos professores que têm menor formação académica. Estudos prévios, feitos com professores portugueses, corroboram os resultados obtidos (Fernandes, 2015; Sousa, 2011).

No que concerne à hipótese três, sobre uma relação negativa e estatisticamente significativa entre o tempo de serviço e a IE dos professores, os resultados confirmam a relação, provavelmente associada ao *stress* e *burnout* docente, o que contribui para uma diminuição nos níveis de IE. Com efeito, professores com menos tempo de serviço revelam maiores níveis de IE, em concordância com as investigações de Sousa (2011) e Valente et al. (2019) em professores Portugueses.

A conduta humana é um fenómeno extremamente emotivo e a sua compreensão essencial à prática docente, tornando-se fundamental entender a influência da IE no comportamento do professor. Nesta sequência, os resultados obtidos na hipótese quatro são estatisticamente significativos e comprovam a mesma, indicando que os professores que tendem a apresentar níveis mais elevados de IE usam mais as estratégias de integração e compromisso para gerir o conflito em sala de aula. Estes resultados podem dever-se ao facto dos professores emocionalmente inteligentes, por possuírem maior capacidade para identificar as emoções e geri-las de forma reflexiva, apresentarem uma atitude ponderada perante situações de conflito, em sala de aula. Deste modo, ao utilizarem a estratégia de integração gerem o conflito de forma direta e cooperante, procurando alcançar uma solução em colaboração com o(s) aluno(s). Esta estratégia implica troca de informações e análise das diferenças

entre as partes, para se atingir uma solução benéfica a ambos. Quando utiliza a estratégia de compromisso o professor considera os próprios interesses e os do aluno. Neste caso, o resultado das aprendizagens é beneficiado, transformando-se o conflito existente em oportunidades que abrem caminho à criação de espaços de inovação e criatividade para professor e alunos. Consequentemente, as estratégias de integração e compromisso conduzem a resultados produtivos, alcançando-se soluções responsáveis, o que contribui para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Os resultados alcançados estão de acordo com investigações em outros contextos, que sustentam a relação existente entre IE e as estratégias integração e compromisso (Heris & Heris, 2011; Zhang et al., 2015), mostrando que indivíduos com elevados níveis de IE apresentam maior probabilidade para usar estas estratégias para gerir e resolver conflitos.

Na hipótese cinco prevê-se que um nível mais elevado de IE esteja menos associado à aplicação das estratégias anuência, dominação e evitação. Os resultados obtidos comprovam a existência de uma relação significativa e negativa entre a IE e estas estratégias. Assim, professores com mais IE tendem a aplicar menos as estratégias de anuência, evitação e dominação. Neste sentido, estudos realizados, em outros contextos laborais, confirmaram a relação negativa entre IE e as estratégias anuência (Morrinson, 2008), dominação (Heris & Heris, 2011; Villamediana et al., 2015) e evitação (Godse & Thingujam, 2010; Heris & Heris, 2011).

A estratégia de anuência é usada quando o professor enfrenta o conflito de forma passiva e complacente, seguindo as decisões do(s) aluno(s). Trata-se de uma estratégia de comportamento na qual a cooperação é alta e a assertividade baixa. O professor opta por ignorar as diferenças existentes com o(s) aluno(s), dando importância, somente, aos aspetos comuns entre ambos, de forma a satisfazer o interesse do(s) aluno(s). Por sua vez, quando utiliza a estratégia de dominação procura alcançar os seus objetivos, sacrificando os do aluno, sentindo que o conflito pode ser controlado e dominado. Desta forma, o professor revela um alto grau de assertividade e um nível muito baixo de cooperação. Contudo, quando recorre à evitação, para gerir o conflito, o seu comportamento ignora e descuida os interesses próprios e do(s) aluno(s), evitando envolver-se, permitindo que o conflito siga o seu desenvolvimento, sem tentar gerir o mesmo. Tende a evitar o conflito, apesar de estar consciente do mesmo. De realçar que a estratégia evitação é a única variável do modelo, em estudo, que não se associa significativamente à IE, contrariamente às restantes.

Conclusão

Esta investigação mostra a importância da IE dos professores, mostrando que os professores que tendem a ter níveis elevados de IE recorrem mais ao uso das estratégias de integração e compromisso, e menos às de anuência, dominação e evitação para gerir os conflitos em sala de aula. Portanto, os resultados desta pesquisa contribuem para a melhoria do conhecimento sobre a EI, confirmando a relação entre a EI dos professores e a gestão de conflitos, em sala de aula.

Pode concluir-se que níveis elevados de IE possibilitam ao professor a promoção de um ambiente educativo mais salutar, onde os conflitos são geridos de forma construtiva e não avassaladora na relação com os alunos, beneficiando o bem-estar de todos os envolvidos no processo educativo. Assim, a IE reveste-se de uma importância fundamental para os processos de gestão de conflito.

Deste modo, tendo por base os resultados da investigação, apresentam-se as seguintes sugestões: o desenvolvimento da IE deve ser promovido nos professores, na sua formação académica, como recurso de excelência ao serviço da educação e do bem-estar docente. Desta evidência se fundamenta a proposta de se alterarem paradigmas na educação, formando professores em Educação Emocional. Neste âmbito é crucial assumir a formação académica dos professores como aspeto de extrema relevância para o enriquecimento pessoal e profissional dos mesmos, devendo esta incluir aprendizagens no âmbito da Educação Emocional, que lhes cedam

ferramentas de gestão emocional e de gestão construtiva de conflitos. Sugere-se, ainda, em futuras investigações, o estudo da relação destes constructos através da complementaridade com uma metodologia qualitativa.

Apesar do valor e contributos da presente investigação, reconhece-se as seguintes limitações: a IE dos professores não ser investigada juntamente com a gestão de conflito, salientando que os autores que abordam estes constructos fazem-no separadamente; a amostra não compreender professores de todo o país; e a investigação utilizar uma metodologia quantitativa.

Os resultados encontrados contribuem para a melhoria do conhecimento da IE dos professores, confirmando-se a sua influência na gestão de conflitos, em sala de aula. A relação entre os constructos demonstra que a IE dos professores ajuda a adquirir capacidades para gerir o conflito de forma construtiva. Nesta sequência, os professores que tendem a ser emocionalmente mais inteligentes, ou seja, os que apresentem maiores capacidades para perceber, expressar e gerir emoções, terão recursos mais apropriados para gerir o conflito, que frequentemente surge na interação pedagógica. Esta conclusão induz-nos especificamente à defesa de políticas educativas e de práticas pedagógicas que valorizem a dimensão emocional do professor na sua formação académica.

Referências

- Andrade, C. A. R. (2013). *Inteligência emocional, engagement e burnout em professores do 2º e 3º ciclos e secundário da RAM*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação. Funchal: Universidade da Madeira.
- Arbuckle, J. L. (2012). *IBM SPSS AMOS 21 User's Guide*. Chicago: Smallwaters Corporation.
- Asrar-ul-Haqa, M., Anwarb, S., & Hassanc, M. (2017). Impact of emotional intelligence on teacher's performance in higher education institutions of Pakistan. *Future Business Journal*, 3, 87–97. <https://doi.org/10.1016/j.fbj.2017.05.003>
- Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2000). Burnout contagion processes among teachers. *Journal of Applied Social Psychology*, 30(11), 2289–2308. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2000.tb02437.x>
- Basogul, C., & Ozgür, G. (2016). Role of Emotional Intelligence in Conflict Management Strategies of Nurses. *Asian Nursing Research*, 10, 228–233. <https://doi.org/10.1016/j.anr.2016.07.002>
- Becker, E. S., Goetz, T., Morger, V., & Ranellucci, J. (2014). The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions – An experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education* 43, 15–26. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.05.002>
- Bodtker, A. M., & Jameson, J. K. (2001). Emotion in conflict formation and its transformation: Application to organizational conflict management. *International Journal of Conflict Management* 12(3), 259–275. <https://doi.org/10.1108/eb022858>
- Brackett, M., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools*, 47(4), 406–417. <https://doi.org/10.1002/pits.20478>
- Byrne, B. (2012). *Structural equation modeling with M plus*. New York, NY: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203807644>
- Carvalho, C., Lourenço, P. R., & Peralta, C. F. (2012). *A emoção nas organizações*. Viseu: PsicoSoma.
- Castillo, R., Fernández-Berrocal, P., & Brackett, M. A. (2013). Enhancing teacher effectiveness in Spain: A pilot study of The RULER approach to social and emotional learning. *Journal of Education and Training Studies*, 1, 263–272. <https://doi.org/10.11114/jets.v1i2.203>
- Chen, H. X., Xu, X., & Phillips, P. (2019). Emotional intelligence and conflict management styles. *International Journal of Organizational Analysis*, 27(2). <https://doi.org/10.1108/IJOA-11-2017-1272>
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(8), 1–9.

- Extremera, N. P., Peña, L. R., & Garrido, M. P. (2016). Educadores de corazón: Inteligencia emocional como elemento clave en la labor profesor. *Revista Padres y maestros*, 368, 65–72. <https://doi.org/10.14422/pym.i368.y2016.011>
- Fernandes, M. A. L. (2015). *As Capacidades da Inteligência Emocional em professores de Educação Física*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2016). Ability emotional intelligence, depression, and well-being. *Emotion Review*, 8(4), 311–315. <https://doi.org/10.1177/1754073916650494>
- Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., & Gutiérrez-Cobo, M. J. (2017). Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31.1), 15–26.
- Fernández-Domínguez, M. R., Palomero-Pescador, J. E., & Teruel-Melero, M. P. (2009). El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12, 33–50.
- Finney, S. & DiStefano, C. (2013). Nonnormal and categorical data in structural equation models. In G. R. Hancock & R. O. Mueller (Ed.), *A second course in structural equation modeling*, (pp. 439–492). Publisher: Information Age.
- Gill, G. S., & Sankulkar, S. (2017). An exploration of emotional intelligence in teaching: Comparison between practitioners from the United Kingdom & India. *Journal of Psychology and Clinical Psychiatry*, 7(2), 1–6. <https://doi.org/10.15406/jpcpy.2017.07.00430>
- Godse, A. S., & Thingujam, N. S. (2010). Perceived emotional intelligence and conflict resolution styles among information technology professionals: testing the mediating role of personality. *Singapore Management Review*, 32(1), 69–83.
- Hanko, G. (2016). *Increasing competence through collaborative problem-solving: Using insight into social and emotional factors in children's learning*. New York, NY: Routledge.
- Heris, S. P., & Heris, M. B. (2011). Relationship between emotional intelligence and conflict management strategies in physical education experts of Tehran University. *World Applied Sciences Journal*, 15(11), 1619–1622. [https://www.idosi.org/wasj/wasj15\(11\)11/21.pdf](https://www.idosi.org/wasj/wasj15(11)11/21.pdf)
- Hoelter, J. W. (1983). The analysis of covariance structures: Goodness-of-fit indices. *Sociological Methods and Research*, 11, 325–344. <https://doi.org/10.1177/0049124183011003003>
- Hopkins, M. M., & Yonker, R. D. (2015). Managing conflict with emotional intelligence: abilities that make a difference. *Journal of Management Development*, 34(2), 226–244. <https://doi.org/10.1108/JMD-04-2013-0051>
- Mattern, J., & Bauer, J. (2014). Does teachers' cognitive self-regulation increase their occupational well-being? The structure and role of self-regulation in the teaching context. *Teaching and Teacher Education*, 43, 58–68. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.05.004>
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & J. Sluyter (Ed.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp.3–31). New York, NY: Basic Books.
- Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? *American Psychologist*, 63(6), 503–517. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.63.6.503>
- Moeller, C., & Kwantes, C. T. (2015). Too much of a good thing? Emotional intelligence and interpersonal conflict behaviors. *The Journal of Social Psychology*, 155(4), 314–324. <https://doi.org/10.1080/00224545.2015.1007029>
- Monteiro, I. C. C., & Gaspar, A. (2007). Um estudo sobre as emoções no contexto das interações sociais em sala de aula. *Investigações em Ensino de Ciências*, 1(1), 71–84.
- Montes, C., Rodríguez, D., & Serrano, G. (2014). Estrategias de manejo de conflicto en clave emocional. *Anales de psicología*, 30(1), 238–246. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.1.135171>

- Morrison, J. (2008). The relationship between emotional intelligence competencies and preferred conflict-handling styles. *Journal of Nursing Management*, 16(8), 974–983. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2834.2008.00876.x>
- Morris-Rothschild, B. K., & Brassard, M. R. (2006). Teachers' conflict management styles: The role of attachment styles and classroom management efficacy. *Journal of School Psychology*, 44, 105–121. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.01.004>
- Pérez-de-Guzmán, M. V., Vargas, M., & Amador Munõz, L. V. (2011). Resolución de conflictos en las aulas: un análisis desde la Investigación-Acción. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria* 18, 99–114. https://doi.org/10.7179/PSRI_2011.18.08
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2014). *Análise de dados para Ciências Sociais – a complementaridade do SPSS*. Lisboa, Edições Sílabo.
- Rahim, M. A. (1983). A measure of styles of handling interpersonal conflict. *Academy of Management Journal*, 26(2), 368–376. <https://doi.org/10.5465/255985>
- Rahim, M. A. (1986). Referent role and styles of handling interpersonal conflict. *The Journal of Social Psychology*, 126(1), 79–86. <https://doi.org/10.1080/00224545.1986.9713573>
- Rahim, M. A. (2002). Toward a theory of managing organizational conflict. *The International Journal of Conflict Management*, 13(3), 206–235. <https://doi.org/10.1108/eb022874>
- Rahim, M. A., & Bonoma, T. V. (1979). Managing organizational conflict: a model for diagnosis and intervention. *Psychological Reports*, 44(3), 1323–1344. <https://doi.org/10.2466/pr0.1979.44.3c.1323>
- Rispens, S., & Demerouti, E. (2016). Conflict at Work, Negative Emotions, and Performance: A Diary Study. *Negotiation and Conflict Management Research* 9(2), 103–111. <https://doi.org/10.1111/ncmr.12069>
- Schreiber, J. B., Nora, A., Stage, F. K., Barlow, E. A., & King, J. (2006). Reporting Structural Equation Modeling and Confirmatory Factor Analysis Results: A Review. *The Journal of Educational Research*, 99(6), 323–337. <https://doi.org/10.3200/JOER.99.6.323338>
- Shih, H., & Susanto, E. (2010). Conflict management styles, emotional intelligence, and job performance in public organizations. *International Journal of Conflict Management*, 21(2), 147–168. <https://doi.org/10.1108/10444061011037387>
- Sousa, R. L. V. (2011). *Inteligência emocional dos professores e vulnerabilidade ao stress em contexto escolar*. Dissertação de Mestrado. Funchal: Universidade da Madeira.
- Taksic, V. (2000). *Emotional Skills and Competence Questionnaire*. Rijeka/Croatia, Edição do Autor
- Taksic, V., Mohoric, T., & Mirjana, D. (2009). Emotional skills and competence questionnaire (ESCQ) as a self-report measure of emotional intelligence. *Horizons of Psychology*, 18(3), 7–21. <https://doi.org/10.1037/t63691-000>
- Torrecilla, E. M., Olmos, S., & Rodríguez, M. J. (2016). Efectos de la metodología didáctica sobre el aprendizaje de competencias para la gestión de conflictos en Educación Secundaria. *Educación XXI*, 19(2) 293–315. <https://doi.org/10.5944/educxx1.16468>
- Villamediana, J., Donado, A., & Zerpa, C.E. (2015). Estilos de manejo de conflictos, inteligencia emocional y desarrollo moral. *Revista Dimensión Empresarial*, 13(1), 73–94. <https://doi.org/10.15665/rde.v13i1.339>
- Valente, S., & Lourenço, A.A. (enviado para publicação). Questionário de inteligência emocional do professor: adaptação e validação do “emotional skills and competence questionnaire”. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*.
- Valente, S., Monteiro, A. P., & Lourenço, A. A. (2017). Adaptação e validação da escala de gestão de conflitos entre professores-alunos. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, Vol. Extr. (2), 41–45. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.02.2512>

- Valente, S., Monteiro, A. P., & Lourenço, A. A. (2019). The relationship between teachers' emotional intelligence and classroom discipline management. *Psychology in the Schools*, 56(5), 741–750. <https://doi.org/10.1002/pits.22218>
- Zhang, S., Chen, Y., & Sun, H. (2015). Emotional intelligence, conflict management styles, and innovation performance: An empirical study of Chinese employees. *International Journal of Conflict Management*, 26(4), 450–478. <https://doi.org/10.1108/IJCMA-06-2014-0039>

Fecha de recepción: 27 de junio de 2019.

Fecha de revisión: 16 de noviembre de 2019.

Fecha de aceptación: 19 de noviembre de 2019.

Fecha de publicación: 1 de diciembre de 2019.