



REVISTA DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

ISSN: 1138-1663; eISSN: 2386-7418

2022, Vol. 9, No. 0, 181-192. Número Monográfico - Selected Papers

XVI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia

DOI: <https://doi.org/10.17979/reipe.2022.9.0.8900>



UDC / UMinho

Inteligência emocional e gestão de conflito na interação pedagógica

Emotional intelligence and conflict management in pedagogical interaction

Sabina N. Valente  <https://orcid.org/0000-0003-2314-3744>

Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora:

<https://www.ciep.uevora.pt/>

Abílio A. Lourenço  <https://orcid.org/0000-0001-6920-0412>

Centro de Investigação em Psicologia e Educação do Agrupamento de Escolas Alexandre

Herculano: <https://www.aealexandreherculano.pt/>

Portugal

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDB/04312/2020.

Correspondência relativa a este artigo: Sabina Valente: sabinav@uevora.pt

Resumo

Vários estudos mostram a relação entre as capacidades da inteligência emocional e a gestão de conflito nas relações pessoais. No entanto, são escassos os que investigam estes constructos na interação professor-aluno. Para colmatar esta lacuna, este estudo teve por objetivo investigar como as capacidades da inteligência emocional do professor influenciam as estratégias usadas para gerir o conflito na aula. Entende-se por estratégias de gestão de conflito os tipos de comportamentos que se adotam para gerir o conflito. A amostra incluiu 431 professores, de escolas públicas portuguesas. Foram aplicados o Questionário de Inteligência Emocional do Professor, e o *Rahim Organizational Conflict Inventory II - Portuguese Version in School Context*. Usando a técnica de modelação de equações estruturais, os resultados mostraram que os professores que tendem a pontuar mais alto nas capacidades emocionais da inteligência emocional usam mais estratégias de integração e de compromisso para gerir o conflito. Os resultados sugerem que as capacidades emocionais do professor são promotoras do uso de estratégias mais adequadas à gestão de conflitos, em contexto de aula. Em conclusão, o desenvolvimento das capacidades de inteligência emocional dos professores é uma prioridade, dado o seu papel interativo antes e durante o conflito. Neste sentido, defende-se um modelo educativo que dê prioridade às capacidades emocionais na formação inicial de professores, e que promova programas de intervenção que desenvolvam essas capacidades nos professores em serviço, como recurso primordial à gestão de conflitos na relação pedagógica.

Palavras-chave: inteligência emocional, gestão de conflito, interação pedagógica, escola

Abstract

Several studies show the relationship between emotional intelligence capacities and conflict management in personal relationships. However, there are few studies that investigate these constructs in teacher-student interaction. To fill this gap, this study aimed to investigate how the teacher's emotional intelligence capacities influence the strategies used to manage conflict in the classroom. Conflict management strategies are understood as the types of behaviours that are adopted to manage conflict. The sample included 431 teachers from Portuguese public schools. The *Questionário de Inteligência Emocional do Professor* and the *Rahim Organizational Conflict Inventory II - Portuguese Version in School Context* was applied. Using the structural equation modeling technique, the results showed that teachers who tend to score higher on emotional capacities use more integration and compromise strategies to manage conflict. The results suggest that the teacher's emotional capacities promote the use of more adequate strategies for managing conflicts, which occur in the classroom context. In conclusion, developing teachers' emotional intelligence capacities is a priority, given their interactive role before and during the conflict. In this sense, an educational model that gives priority to emotional capacities in initial teacher training is advocated, and to promote intervention programs that work these capacities in in-service teachers, as a primary resource for conflict management in the pedagogical relationship.

Keywords: emotional intelligence, conflict management, pedagogical interaction, school

A escola edifica uma interface social favorável à envolvimento, onde o conflito prolifera perante a complexidade do processo educativo. O conflito representa uma situação em que duas ou mais partes vivenciam frustrações emocionais e lutas de interação devido à incompatibilidade percebida de interesses (Mayer, 2000). Portanto, é um processo básico e inevitável que caracteriza a dinâmica da sala de aula. Nesta sequência, as principais fontes de conflito, na interação pedagógica, estão principalmente associadas ao desinteresse acadêmico, à falta de hábitos de estudo e à obrigatoriedade dos alunos em permanecerem nas aulas (Martins & Alves, 2019; Pérez-de-Guzmán et al., 2011). Acresce que a maioria destes conflitos apresentam um caráter perturbador e indisciplinado. Assim, os conflitos representam um dos principais desafios que os professores actualmente vivenciam, pois tornam-se cada vez mais complexos, e resultam não apenas de mal-entendidos e comportamentos de desaprovação durante as aulas, mas também de diferenças percebidas relativamente a distintas ideologias, valores, e culturas (Doğan, 2016). Deste modo, a desobediência, o confronto com alunos, os problemas com o sistema escolar e a perda de autoridade conduzem os professores ao limite da sua resistência emocional (Valente & Almeida, 2020). Neste contexto, Silva e Flores (2014) referem o efeito negativo que estas divergências têm nos resultados escolares e na motivação dos alunos, pelo que é urgente encontrar soluções que evitem ou atenuem tais efeitos.

A sala de aula representa um contexto social complexo, onde professores respondem continuamente a distintos comportamentos. Logo, a atividade docente é muito exigente e requer um trabalho emocional contínuo, uma vez que têm de gerir diversas situações emotivas na interação pedagógica. Acresce que as emoções têm um impacto direto nas escolhas individuais e na tomada de decisões (Hopkins & Yonker, 2015). Assim, a gestão de conflitos inclui processos racionais e emocionais, sendo estes últimos prioritários, uma vez que as emoções são mediadoras do processo cognitivo do comportamento que se revela em conflito (Desivilya & Yagil, 2005). As emoções têm efeitos diferentes em situações de conflito, pois a expressão excessiva de emoções ou a exibição inadequada podem reduzir a capacidade para gerir conflitos e prejudicar a eficácia da sua resolução (Hopkins & Yonker, 2015). Neste âmbito, as emoções afetam a relação pedagógica visto serem o principal recurso para o desenvolvimento saudável desta (Mora, 2021). De salientar que, quando os professores tendem a apresentar níveis mais elevados de inteligência emocional (IE) o conflito na aula tende a ser resolvido com sucesso (Valente, 2019), visto as capacidades emocionais serem um preditor de bom desempenho profissional (Sánchez-Álvarez et al., 2016).

Entre as variáveis que influenciam a gestão de conflitos destaca-se a IE, definida como um

conjunto de capacidades emocionais (Mayer & Salovey, 1997): capacidade para perceber, avaliar e expressar emoções com rigor; capacidade para produzir sentimentos e facilitar o pensamento; capacidade para compreender a emoção e o conhecimento emocional; e a capacidade de regular emoções para promover o crescimento emocional e intelectual. Ou seja, indivíduos emocionalmente inteligentes usam a razão para entender emoções (próprias e dos outros) e recorrem às emoções para interpretar o ambiente e tomar decisões mais racionais. Desta forma, as capacidades de IE do professor são imperativas, pois englobam capacidades verbais e não-verbais que capacitam o professor a articular, identificar, compreender e avaliar as emoções (Valente & Lourenço, 2020a).

Como as emoções influenciam directamente as decisões individuais (Hopkins & Yonker, 2015), as capacidades emocionais desempenham um papel fundamental na gestão de conflitos (Chan et al., 2014) pela influência que têm na escolha de estratégias para o resolver (Valente & Lourenço, 2020a). Entende-se por estratégias de gestão do conflito os tipos de comportamentos que se adotam para a resolução do conflito (Rahim, 2002). Para o autor, uma estratégia é considerada adequada se o seu uso levar à resolução efetiva do conflito.

Estudos mostram uma relação entre as capacidades da IE e as estratégias de gestão de conflito, indicando: a) uma relação positiva entre a capacidade para perceber e compreender emoções (PCE) e as estratégias de integração e compromisso; e uma relação negativa com as estratégias de evitação, dominação e anuência (Godse & Thingujam, 2010; Valente & Lourenço, 2020a; Villamediana et al., 2015); b) uma relação positiva entre a capacidade para expressar e classificar emoções (ECE) e as estratégias de integração, compromisso e evitação (Valente & Lourenço, 2020a); e uma relação negativa com as estratégias dominação e anuência (Godse & Thingujam, 2010; Valente & Lourenço, 2020a); e c) uma relação positiva entre a capacidade para gerir e regular emoções (GRE) e as estratégias de integração e compromisso (Valente & Lourenço, 2020a; Villamediana et al., 2015); e uma relação negativa com as estratégias de evitação (Jordan & Troth, 2004), dominação (Godse & Thingujam, 2010) e anuência (Villamediana et al., 2015).

Tendo por base que são escassos os estudos destes constructos na relação pedagógica, o objetivo do presente estudo é investigar como as capacidades da IE do professor influenciam as estratégias usadas para gerir o conflito na interação professor-aluno. Com base na revisão de bibliografia são formuladas as hipóteses de investigação: espera-se uma influência positiva entre a capacidade para PCE e as estratégias de integração (H1) e compromisso (H2), e negativa com as estratégias anuência (H3), dominação (H4) e evitação (H5); espera-se uma influência positiva

entre a capacidade para ECE e as estratégias de integração (H6), compromisso (H7) e evitação (H8); e negativa com as estratégias de anuência (H9) e dominação (H10); espera-se uma influência positiva entre a capacidade para GRE e as estratégias de integração (H11) e compromisso (12), e negativa com as estratégias evitação (H13), anuência (H14) e dominação (H15).

Método

Participantes

Neste estudo participaram 431 professores (66.6% mulheres) do ensino básico (7^o-9^o ano) de escolas públicas da região centro de Portugal. Quanto à experiência profissional, 7.9% possuíam menos de 10 anos, 26.2% entre 11-20 anos, 43.6% entre 21-30 anos e 22.3% mais de 30 anos de atividade profissional. O processo de amostragem foi não probabilístico (por conveniência), e da totalidade dos 500 questionários distribuídos, 86.2% dos professores concordaram em participar no estudo, os restantes não participaram por falta de disponibilidade. Dos questionários recolhidos todos apresentaram respostas válidas para análise. O estudo recebeu autorização das entidades responsáveis e dos professores participantes.

Instrumento

Em relação aos instrumentos, a bateria incluiu questões sociodemográficas (género, e experiência profissional) e dois questionários validados em professores portugueses.

As capacidades de IE foram avaliadas através do Questionário de Inteligência Emocional do Professor (QIEP; Valente & Lourenço, 2020b). Constituído por 45 itens, distribuídos por três dimensões: perceber e compreender emoções (15 itens; $\alpha = .90$); expressar e classificar emoções (14 itens; $\alpha = .83$); e gerir e regular emoções (16 itens; $\alpha = .88$). No presente estudo o índice de consistência interna é adequado. As respostas foram obtidas através de uma escala *Likert*, de 1 (*nunca*) a 6 (*sempre*).

As estratégias de gestão de conflito foram avaliadas usando o *Rahim Organizational Conflict Inventory II - Portuguese Version in School Context* (ROCI-II-PViSC; Valente et al., 2017). Questionário que avalia as estratégias usadas para gerir um conflito, formado por 28 itens, distribuídos por cinco dimensões: integração (7 itens; $\alpha = .89$), anuência (6 itens; $\alpha = .84$); dominação (5 itens; $\alpha = .78$); evitação (6 itens; $\alpha = .81$); e compromisso (4 itens; $\alpha = .74$). No presente estudo o índice de consistência interna é adequado. As respostas foram obtidas

através de uma escala *Likert*, de 1 (*discordo totalmente*) a 5 (*concordo totalmente*).

Procedimento

Os investigadores aplicaram os instrumentos, nas escolas participantes a grupos de 15-20 professores, em sessões de 30 minutos, durante o ano de 2019. Os professores foram informados sobre o objetivo estudo e os procedimentos éticos e deontológicos foram seguidos, especialmente no que diz respeito à confidencialidade dos dados e ao consentimento dos professores para participar no estudo.

A análise dos dados incluiu procedimentos de análise descritiva (média, desvio padrão, assimetria e curtose), consistência interna (alfa de *Cronbach*), estrutura de covariância (valores estimados não padronizados, valores estimados padronizados, erros estimados e nível de significância), correlação de *Pearson* e Modelo de Equações Estruturais, utilizando o SPSS/AMOS 25. Foram mantidos *outliers* moderados, pois as estatísticas descritivas da amostra foram adequadas. O uso de índices de modificação não foi considerado para não tornar o modelo mais complexo. A qualidade global de ajuste do modelo fatorial foi realizada de acordo com os índices e valores de referência descritos por Marôco (2018): χ^2 , χ^2/ gl , GFI, AGFI, CFI, TLI, RMSEA e seus respectivos intervalos 90% de confiança (90% CI).

Resultados

Na Tabela 1 apresenta-se a distribuição dos resultados nas dimensões descritivas tomando a totalidade dos professores da amostra.

Tabela 1

Estatística descritiva da amostra

Variável	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão	Assimetria	Curtose
PCE	22.00	95.00	72.09	12.95	-0.932	1.214
ECE	13.00	84.00	63.40	14.47	-1.688	3.462
GRE	15.00	90.00	67.44	10.47	-0.600	3.442
Evitação	6.00	30.00	20.71	5.778	-0.778	0.011
Compromisso	6.00	20.00	15.65	2.911	-0.506	-0.092
Dominação	5.00	25.00	15.58	5.495	0.062	-0.731
Anuência	5.00	30.00	19.47	5.877	-0.142	-0.525
Integração	10.00	35.00	27.46	6.554	-0.907	-0.209

Da análise da Tabela 1 é possível verificar que das capacidades da IE a que apresenta maior média é PCE (M = 72.09), seguida por GRE (M = 67.44) e, por último, a de ECE (M = 63.40). Na gestão de conflitos, a estratégia que apresenta o maior valor médio é a integração (M = 27.46),

seguida da evitação (M = 20.71), anuência (M = 19.47), compromisso (M = 15.65) e dominação (M = 15.58).

A qualidade geral do ajuste do modelo é robusta [$\chi^2 = 12.918$; $p = .228$; $\chi^2/gl = 1.292$; GFI = .993; AGFI = .973; CFI = .992; TLI = .976; RMSEA = 0.026 (LO /.000 - HI /.062)], e os valores do índice de Hoelter são ajustados [CN = .610 (.05) e .773 (.01)].

A partir da análise da Tabela 2, os resultados indicam que os professores que tendem a ter maior capacidade para PCE usam mais estratégias de integração ($\beta=0.447$; $p<.001$), compromisso ($\beta=0.295$; $p<.001$) e evitação ($\beta=0.133$; $p<.001$), e menos estratégias de anuência ($\beta=-0.184$; $p<.001$) e dominação ($\beta=0.228$; $p<.001$) para gerir conflitos na interação pedagógica. Professores que tendem a ter maior capacidade para ECE, os resultados mostram que usam mais estratégias de integração ($\beta=0.128$; $p<.01$), compromisso ($\beta=0.152$; $p<.001$) e evitação ($\beta=0.136$; $p<.01$), e menos estratégias de anuência ($\beta=-0.129$; $p<.01$) e dominação ($\beta=-0.173$; $p<.001$). Os resultados também indicam que professores que tendem a ter maior capacidade para GRE usam mais estratégias de integração ($\beta=0.125$; $p<.01$) e compromisso ($\beta=0.136$; $p<.01$), e menos estratégias de evitação ($\beta=-0.172$; $p<.01$), anuência ($\beta=-0.129$; $p<.01$) e dominação ($\beta=-0.155$; $p<.001$), para gerir conflitos que ocorrem na aula.

Tabela 2

Estrutura de covariância hipotetizada

Variáveis	VEnE	VEE	EE	p
PCE → Integração	.226	.447	.021	***
PCE → Anuência	-.083	-.184	.021	***
PCE → Dominação	-.097	-.228	.019	***
PCE → Compromisso	.066	.295	.010	***
PCE → Evitação	.059	.133	.021	.006
ECE → Integração	.058	.128	.019	.002
ECE → Anuência	-.052	-.129	.019	.006
ECE → Dominação	-.066	-.173	.017	***
ECE → Compromisso	.031	.152	.009	***
ECE → Evitação	.054	.136	.019	.004
GRE → Dominação	-.081	-.155	.024	***
GRE → Anuência	-.073	-.129	.027	.006
GRE → Integração	.078	.125	.026	.003
GRE → Compromisso	.038	.136	.013	.003
GRE → Evitação	-.095	-.172	.027	***

Nota: *** $p = .000$.

A Tabela 3 mostra os coeficientes de correlação para as capacidades de IE dos professores e as cinco estratégias de gestão de conflitos.

Tabela 3*Matriz de correlações das variáveis em análise*

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
PCE (1)	1							
ECE (2)	.109*	1						
GRE (3)	.186**	.145**	1					
Integração (4)	.484**	.195**	.227**	1				
Dominação (5)	-.276**	-.221**	-.222**	-.187**	1			
Evitação (6)	.116*	.125**	-.128**	.094	.033	1		
Compromisso (7)	.337**	.204**	.213**	.212**	-.116*	.047	1	
Anuência (8)	-.222**	-.167**	-.182**	-.087	.154**	-.045	-.016	1

Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$.

Os coeficientes de correlação r de *Pearson* entre as variáveis mostram que as variáveis estão associadas entre si e são estatisticamente significativas, embora os valores encontrados possam ser considerados baixos. Existe uma associação moderada, positiva e estatisticamente significativa entre a capacidade para PCE e a estratégia de integração ($r=.484$; $p<.01$). Todas as restantes associações estão compreendidas entre o fraco e muito fraco. As únicas associações que não são estatisticamente significativas encontram-se entre a estratégia de evitação com as estratégias de integração ($r=.094$; $p=ns$), dominação ($r=.033$; $p=ns$), compromisso ($r=.047$; $p=ns$) e anuência ($r=-.045$; $p=ns$); assim como entre a estratégia de anuência com as estratégias de integração ($r=-.087$; $p=ns$) e compromisso ($r=-.016$; $p=ns$). De realçar que todas as capacidades da IE estão associadas à totalidade das estratégias de gestão de conflito.

Discussão

Este estudo analisa como as capacidades da IE do professor influenciam as estratégias usadas para gerir o conflito na interação pedagógica. Neste sentido, os resultados indicam que os professores que tendem a ter mais capacidades para PCE (i.e., professores que facilmente identificam e discriminam as emoções nos próprios sentimentos, pensamentos e comportamentos), recorrem mais a estratégias de integração (H1), compromisso (H2) e evitação (H5), e menos a estratégias de anuência (H3) e dominação (H4). De forma resumida, os resultados estão de acordo com estudos anteriores (Valente & Lourenço, 2020a; Villamediana et al., 2015), comprovando todas as hipóteses, à exceção da H5.

Os resultados indicam uma relação positiva com a estratégia integração (H1), estratégias que implica abertura e troca de informações, sendo a estratégia ideal para enfrentar problemas complexos na aula. Do mesmo modo, também se verifica uma relação positiva entre a

capacidade para PCE e a estratégia compromisso (H2). Ao utilizar esta estratégia, o objetivo do professor é uma solução intermediária, ou seja, sabe diminuir as diferenças com o aluno, sugere uma troca de propostas e fornece uma solução rápida para a resolução do conflito. Consequentemente, estratégias de integração e compromisso levam a resultados produtivos, alcançando soluções responsáveis para a resolução do conflito (Rahim, 2002).

Ao contrário de estudos anteriores e da hipótese colocada (H5), os resultados mostram uma relação positiva entre a capacidade para PCE e a estratégia evitação. Estes resultados podem ser explicados por ser uma estratégia útil quando o problema não tem importância, ou quando há necessidade de mais tempo para recolher informação sobre o mesmo (Rahim, 2002). As vantagens da utilização desta estratégia são a economia de tempo, em situações de problemas sem importância, e o facto de poder vedar a escalada do conflito, pois implica a evasão ao mesmo, adiando-o para um momento mais adequado. Ou seja, o professor que utiliza esta estratégia pode, em algumas situações, representar uma forma de adiar a resolução do conflito para uma ocasião posterior mais apropriada (por exemplo, quando a aula terminar) enquanto noutras, permite escapar a uma situação considerada indesejável. Relativamente à H3 e H4, os resultados estão em concordância com estudos anteriores, comprovando que os professores que tendem a ter mais capacidade para PCE usam menos as estratégias anuência (H3) e dominação (H4). Quando o professor utiliza a estratégia anuência cede aos desejos dos alunos e mostra um comportamento de acomodação perante o conflito, por sua vez, na estratégia dominação reflete a tentativa de satisfazer os próprios interesses sem considerar os interesses do aluno (Valente e Lourenço, 2020a). Assim, os resultados indicam que os professores que tendem a ter maior percepção e compreensão emocional utilizam menos as estratégias de anuência e dominação. O que mostra uma correta percepção e compreensão no que concerne às emoções, permitindo ao professor fazer menos uso destas estratégias. Esta relação pode ser explicada em termos da capacidade do professor para perceber e compreender emoções, como resultado da sua grande preocupação com os alunos.

Considerando os resultados, verifica-se que os professores que tendem a ter maior capacidade para ECE (i.e., para expressar adequadamente os próprios estados emocionais e nomeá-los correctamente) gerem o conflito com o aluno recorrendo mais a estratégias de integração (H6), compromisso (H7), e evitação (H8); e menos a estratégias de anuência (H9) e dominação (H10), como verificado em estudos anteriores (Valente & Lourenço, 2020a; Villamediana et al., 2015). Sendo a expressão emocional fundamental no desenvolvimento de relações para uma correta gestão de conflito (Hopkins & Yonker, 2015), o professor detentor

desta capacidade facilmente expressa e classifica as emoções de modo equilibrado, por exemplo, expressando desagrado perante uma postura inadequada do aluno, não tendo necessidade de verbalizar algo, visto o aluno conseguir identificar o descontentamento na expressão facial do professor. No que concerne à gestão dos estados emocionais, esta inclui a capacidade para controlar e regular as emoções de modo reflexivo, moderando as emoções negativas e aumentando as positivas (Mayer & Salovey, 1997). É a capacidade da IE mais difícil de alcançar e implementar, pois representa o saber moderar e gerir as reações emocionais perante situações intensas. Assim, de acordo com o previsto nas hipóteses e com base nos resultados alcançados, confirma-se a relação entre as variáveis em consideração. Verifica-se que os professores que tendem a ter maior capacidade para GRE (i.e., para reajustar eficazmente as próprias emoções e atingir um resultado desejado) usam mais estratégias de integração (H11) e compromisso (H12); e menos estratégias de evitação (H13), anuência (H14) e dominação (H15). Estudos anteriores apoiam estes resultados (Godse & Thingujam, 2010; Jordan & Troth, 2004; Villamediana et al., 2015). De salientar que todas as estratégias da gestão de conflito devem ser usadas, em concordância com a situação em causa.

Importa salientar algumas limitações deste estudo, entre elas, o uso de questionários de autorresposta e o facto de serem escassos os estudos que investigam estas variáveis em professores. Apesar destas limitações, os resultados apoiam a relação existente entre as capacidades de IE do professor e o modo como faz a gestão de situações conflituosas com os alunos.

Concluímos, que professores que tendem a ter maior perceção, compreensão, expressão e gestão emocional recorrem menos a estratégias de anuência e dominação para gerir o conflito na interação pedagógica. Portanto, o desenvolvimento das capacidades de IE dos professores é uma prioridade, pela importância destas em situações de conflito. Neste sentido, defende-se um modelo educativo que dê prioridade às capacidades emocionais na formação inicial de professores, e que promova programas de intervenção que trabalhem estas capacidades nos professores em serviço como recurso primordial à gestão de conflitos nas aulas.

Referências

- Chan, J. C. Y., Sit, E. N. M., & Lau, W. M. (2014). Conflict management styles, emotional intelligence and implicit theories of personality of nursing students: A cross-sectional study. *Nurse Education Today*, 34, 934–939. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2013.10.012>
- Desivilya, H. S., & Yagil, D. (2005). The role of emotions in conflict management: The case of

- work teams. *The International Journal of Conflict Management*, 16(1), 55–69
<https://doi.org/10.1108/eb022923>
- Doğan, S. (2016). Conflicts management model in school: A mixed design study. *Journal of Education and Learning*, 5(2), 200–219. <https://doi.org/10.5539/jel.v5n2p200>
- 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.
- 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>
- Jordan, P., & Troth, A. (2004). Managing emotions during team problem solving: Emotional intelligence and conflict resolution. *Human Performance*, 17(2), 195–218.
https://doi.org/10.1207/s15327043hup1702_4
- Marôco. J. (2018). *Análise estatística com o SPSS statistics* (7th ed.). Report Number. Lda.
- Martins, A. M., & Alves, M. G. (2019). Conflitos em escolas públicas em Portugal: Análise de um programa de governo. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 27(102), 9–23.
<https://doi.org/10.1590/s0104-40362018002701628>
- Mora, F. (2021). *Neuroeducación: Solo se pode aprender aquello que se ama* (3th ed.). Alianza editorial.
- Mayer, B. (2000). *The dynamics of conflict resolution*. Jasley-Bass
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? In P. Salovey & J. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3–31). Basic Books.
- Pérez-de-Guzmán, M. V., Vargas, M., & Amador Muñoz, 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
- Rahim, M. (2002). Toward a theory of managing organizational conflict. *International Journal of Conflict Management*, 13(3), 206–235. <https://doi.org/10.1108/eb022874>
- Sánchez-Álvarez, N., Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2016). The relation between emotional intelligence and subjective well-being: A meta-analytic investigation. *The Journal of Positive Psychology*, 11(3), 276–285.
<https://doi.org/10.1080/17439760.2015.1058968>
- Silva, F. & Flores, P. (2014). O conflito em contexto escolar: transformar barreiras em

- oportunidade. In M. Carvalho, A. Loureiro & C. Ferreira (Org.), *XII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Ciências da Educação: espaços de investigação, reflexão e ação interdisciplinar* (pp. 253–268). De Facto Editores. <http://xiicongressospce2014.utad.pt/>
- 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*, 2, 41–45. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.02.2512>
- Valente, S. (2019). Influência da inteligência emocional na gestão de conflito na relação professor-aluno(s). *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 6(2), 101–113. <https://doi.org/10.17979/reipe.2019.6.2.5786>
- Valente, S., & Almeida, L. S. (2020). Educação emocional no Ensino Superior: Alguns elementos de reflexão sobre a sua pertinência na capacitação de futuros professores. *Revista E-Psi*, 9(1), 152–164. <https://revistaepsi.com/artigo/2020-ano9-volume1-artigo10/>
- Valente, S., & Lourenço, A. A. (2020a). Emotional intelligence makes a difference: The impact of teachers' emotional intelligence abilities on conflict management strategies in the classroom. *Know and Share Psychology*, 1(4), 123–134. <https://doi.org/10.25115/kasp.v1i4.4249>
- Valente, S., & Lourenço, A. A. (2020b). Questionário de inteligência emocional do professor: adaptação e validação do Emotional Skills and Competence Questionnaire. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 7(1), 101–113. <https://doi.org/10.17979/reipe.2020.7.1.5480>
- Villamediana, J., Donado, A., & Zerpa, C. E. (2015). Estratégias de manejo de conflitos, inteligência emocional y desarrollo moral. *Revista Dimensión Empresarial*, 13(1), 73–94. <http://ojs.uac.edu.co/index.php/dimension-empresarial/article/view/339>

Data de receção: 15 de julho de 2021.

Data de revisão: 7 de março de 2022.

Data de aceitação: 8 de março de 2022.

Data de publicação: 29 de abril de 2022.