



ACADEMIA MILITAR

DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE

**O PAPEL DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NA GESTÃO DE
CONFLITOS E O SUCESSO ESCOLAR -
ESTUDO DE CASO NOS ESTABELECIMENTOS MILITARES DE
ENSINO NÃO SUPERIOR**

Orientando: Tânia Mora Ferreira de Freitas

Orientador: Tenente-Coronel de Infantaria (Doutor) José Carlos Dias Rouco

Coorientador: Tenente-Coronel de Artilharia Mário Pinto Silva

2016



ACADEMIA MILITAR

DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE

**O PAPEL DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NA GESTÃO DE
CONFLITOS E O SUCESSO ESCOLAR -**

**ESTUDO DE CASO NOS ESTABELECIMENTOS MILITARES DE
ENSINO NÃO SUPERIOR**

Orientando: Tânia Mora Ferreira de Freitas

Orientador: Tenente-Coronel de Infantaria (Doutor) José Carlos Dias Rouco

Coorientador: Tenente-Coronel de Artilharia Mário Pinto Silva

2016

Dedicatória

Aos meus filhos, Afonso e Eva.

Agradecimentos

A minha palavra de agradecimento vai para todas as pessoas que, direta e indiretamente, me ajudaram na elaboração da presente dissertação, transmitindo-me coragem e apoio para ultrapassar as diversas fases que o trabalho implicou. Em especial, e sem qualquer tipo de ordem, queria agradecer:

Ao meu orientador, Tenente-Coronel de Infantaria (Doutor) José Carlos Dias Rouco pela sua disponibilidade, apoio, valiosas críticas construtivas, comentários e correções feitas, permitindo-me crescer profissionalmente.

Ao Diretor e Subdiretor do Instituto de Odivelas, Coronel Niza Pato e Tenente-Coronel Horácio Lopes, pela autorização para ministrar os inquéritos às alunas, bem como, pela verba facultada para a investigação.

Ao Diretor do Colégio Militar, Coronel Tirocinado Figueiredo Feliciano, pela autorização para ministrar os inquéritos aos alunos.

Ao Major de Artilharia (Psicólogo) Nuno Monteiro, por disponibilizar o caderno de prova do MSCEIT em português.

Aos alunos e alunas pela disponibilidade no preenchimento dos inquéritos, pois sem eles este trabalho não era possível.

E por último, mas não menos importante, ao meu marido, Sandro Freitas, pelo seu apoio inestimável, pela paciência, pelas conversas longas de reflexão sobre a temática, e acima de tudo por me motivar e fazer acreditar que consigo ir sempre mais longe.

Índice Geral

Dedicatória	iii
Agradecimentos	iv
Índice Geral.....	v
Índice de Figuras	viii
Índice de Tabelas	ix
Índice de Quadros.....	xi
Índice de Gráficos.....	xii
Abreviaturas, Siglas e Símbolos	xiii
Resumo	xiv
Abstract	xv
Capítulo 1	1
Introdução	1
1.1 Enquadramento da Investigação	1
1.2 Importância da Investigação e Justificação do Tema.....	2
1.3 Definição dos Objetivos.....	5
1.4 Pergunta de Partida e Derivadas	6
1.5 Hipóteses do Estudo.....	6
1.6 Metodologia	7
1.7 Estrutura do Trabalho e Síntese dos Capítulos	8
Capítulo 2	10
Inteligência Emocional	10
2.1 Introdução	10

2.2.	Conceito de Inteligência Emocional	10
2.3	Inteligência Emocional	13
2.3.1	Inteligência	14
2.3.2	Emoção	16
2.4	Modelos de IE.....	18
2.4.1	Modelo de IE de Goleman (1995)	20
2.4.2	Modelo de IE de Bar-On (1997).....	22
2.4.3	Modelo de IE de Mayer e Salovey (1997).....	24
2.5	Teste de IE de Mayer, Salovey e Caruso (MSCEIT).....	26
2.6	A IE e o Sucesso Escolar	29
2.7	A IE e o Género	32
Capítulo 3		35
Gestão de Conflitos.....		35
3.1	Introdução	35
3.2	Conceito Conflito.....	35
3.3	Estratégias de Gestão de Conflitos	37
3.4	A Gestão de Conflitos e a IE.....	41
Capítulo 4		45
Metodologia de Investigação.....		45
4.1	Introdução	45
4.2	Método de Análise	46
4.3	Modelo Conceptual.....	48
4.4	Composição da Amostra e Justificação	49
4.5	Instrumento de Recolha de Informação	49
4.5.1	Mensuração da IE	49
4.5.2	Mensuração da Gestão de Conflitos	53
4.6	Procedimentos de Análise Estatísticas de Dados.....	57
Capítulo 5		61
Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados		61
5.1	Introdução	61
5.2	Caraterização da Amostra.....	61
5.3	Análise Descritiva da IE	62
5.3.1	Comparação com Outros Estudos.....	65
5.4	Análise Descritiva da Gestão de Conflitos	66

5.5	IE e a Gestão de Conflitos	69
5.6	IE e o Sucesso Escolar	72
5.7	IE e o Género	74
5.7.1	Análise Descritiva.....	74
5.7.2	Análise Indutiva.....	75
Capítulo 6		79
Conclusões e Recomendações		79
6.1	Introdução	79
6.2	Verificação das Hipóteses.....	79
6.3	Resposta às Perguntas Derivadas.....	81
6.4	Resposta à pergunta de partida	83
6.5	Considerações Finais	84
6.6	Limitações, Recomendações e Investigações futuram.....	84
Bibliografia.....		87

Índice de Figuras

Figura n.º 1 - Modelo metodológico da investigação.....	8
Figura n.º 2 - Estilos de gestão de conflito.....	38
Figura n.º 3 – Taxonomia das correntes metodológicas de investigação.....	46
Figura n.º 4 – Modelo conceptual.....	48

Índice de Tabelas

Tabela n.º 1 – Resultados da consistência interna do MSCEIT.	53
Tabela n.º 2 – Resultado fiabilidade dos estilos de gestão de conflitos.	56
Tabela n.º 3 – Caracterização da amostra.....	61
Tabela n.º 4 – Caracterização escolar.....	62
Tabela n.º 5 – Estatística descritiva (média e desvio-padrão para a amostra dos EME's, amostra de referência e amostra de cadetes da AM).	65
Tabela n.º 6 – Análise descritiva da gestão de conflitos.....	67
Tabela n.º 7 – Correlação de Pearson entre dimensões da IE e a gestão de conflitos.	69
Tabela n.º 8 - Coeficiente de Determinação (R^2)	70
Tabela n.º 9 – Regressão linear múltipla entre as tarefas da IE e a gestão de conflito.....	71
Tabela n.º 10 – Regressão linear múltipla entre IE e o sucesso escolar.	72
Tabela n.º 11 – Análise descritiva da IE quanto ao género.	75
Tabela n.º 12 – Teste normalidade das subamostras -feminino, masculino.	76
Tabela n.º 13 – Teste comparação das médias (<i>t-student</i>) entre género.....	76
Tabela n.º 14 – Valores de média quanto ao género para amostra EME's: IO e CM e a amostra de referência.....	78

Tabela nº 15 – RLM entre a IE e os três estilos de gestão de conflitos.....	107
Tabela nº 16 – RLM entre as tarefas da IE e o estilo <i>inação</i>	108
Tabela nº 17 – RLM entre as tarefas de IE e o estilo <i>confrontação</i>	108

Índice de Quadros

Quadro n.º 1 - Estrutura do trabalho.....	9
Quadro n.º 2 – Modelos, autores e instrumentos de medida para a IE.....	19
Quadro n.º 3 – Modelo de IE de Goleman (1995).....	20
Quadro n.º 4 – Modelo de IE de Goleman, Boyatzis e Mckee (2002).....	21
Quadro n.º 5 – Modelo de Bar-On (1997).....	23
Quadro n.º 6 – Modelo de IE de Mayer e Salovey (1997).	25
Quadro n.º 7 – Estrutura do MSCEIT.....	27
Quadro n.º 8 – Comparação de médias em função do género, com MSCEIT.	34
Quadro n.º 9 – Cinco estratégias de gestão de conflito.	40
Quadro n.º 10 – Descrição do MSCEIT, ramos e tarefas.....	50
Quadro n.º 11 – Operacionalização dos estilos de gestão de conflito.	54
Quadro n.º 12 – Valores <i>Alpha de Cronbach</i>	55
Quadro n.º 13 – Correlações dos itens do modelo gerado.....	57
Quadro n.º 14 – Normalidade.....	59

Índice de Gráficos

Gráfico n.º 1 – Análise descritiva da IE total.	63
Gráfico n.º 2 – Análise descritiva áreas experimental e estratégica.	63
Gráfico n.º 3 – Análise descritiva ramos da IE.....	64
Gráfico n.º 4 – Estilos de gestão de conflitos.	68

Abreviaturas, Siglas e Símbolos

CEGOC - Centro de Estudos de Gestão Organização Científica.

CM – Colégio Militar.

EME's – Estabelecimentos Militares de Ensino não Superior.

EQ-i – Emotional Quotient inventory.

IE – Inteligência Emocional.

IO – Instituto de Odivelas.

KMO – Kaise-Meyer-Olkin.

MEIS - Multifactor Emotional Intelligence Scale.

MSCEIT – Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test.

QI – Quociente de Inteligência.

SPSS – Statistical Package for the Social Sciences.

Resumo

As escolas têm como objetivo primário preparar os jovens para a integração na sociedade. Como tal, estimulam o desenvolvimento de competências para tornar os alunos aptos para as adversidades do futuro. Tradicionalmente, admite-se que as capacidades cognitivas têm um grande peso no sucesso escolar. Contudo, as competências socio afetivas têm sido sugeridas como variáveis potencialmente explicativas do desempenho escolar.

O presente estudo pretendeu verificar a associação entre a Inteligência Emocional (IE) na Gestão de Conflitos e no sucesso escolar de alunos ($n=52$; média \pm desvio-padrão: $17,7\pm 0,7$ anos) do ensino secundário dos Estabelecimentos Militares de Ensino - não superior (EME's).

A metodologia de investigação apresentou duas fases: 1) pesquisa bibliográfica sobre a IE, gestão de conflitos e o sucesso escolar; 2) aplicação e análise dos questionários, o *MSCEIT* e o autodiagnóstico dos estilos de gestão de conflitos.

Observou-se que os alunos dos EME's contêm valores de IE superiores aos valores reportados na sua faixa etária, e que utilizam maioritariamente três estilos de gestão de conflitos, nomeadamente: a *competição* (preferencial), *inação*, e (o menos utilizado) a *cedência*. Verificou-se que a IE não prediz a gestão de conflitos, contudo observou-se uma correlação positiva, entre o estilo *cedência* e a IE. Verificou-se também que a IE prediz 33% da disciplina de matemática, e é diferenciadora quanto ao género.

Palavras-Chave: **Estabelecimentos Militares de Ensino não superior; Inteligência Emocional; MSCEIT; Gestão de Conflitos; Sucesso Escolar.**

Abstract

Schools have the primary objective to prepare young people for society integration. Thus, they stimulate the development of skills to make students able to future adversities. Traditionally, it is assumed that the cognitive abilities have a greater importance on academic success. However, the socio affective skills have been suggested to potentially explain academic performance.

This study aimed to investigate the association between Emotional Intelligence (EI), conflict management, and academic success of secondary students ($n = 52$; mean \pm standard deviation: 17.7 ± 0.7 years) of Military High School.

The research methodology presented two phases: 1) review of literature on EI, conflict management, and academic success; and, 2) application and analysis of *Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test* and *self-diagnosis of the conflict management style* questionnaires.

Military High School students showed higher EI values compared to their age pairs, and used mostly three conflict management styles: *competition* (the most used), *avoid*, and (the least used) *obliging*. It was found that EI did not predict conflict management. It was found that EI did not predict conflict management, however, a positive correlation was observed between the *obliging* style and EI. It was also found that EI predicts 33% of the mathematical discipline success, and differed between genders.

Keywords: Military High School; Emotional Intelligence; MSCEIT; Conflict management; School Success.

PARTE I – DESENVOLVIMENTO TEÓRICO

Capítulo 1

Introdução

1.1 Enquadramento da Investigação

No âmbito do Mestrado de Liderança, *Pessoas e Organizações*, foi realizada a presente dissertação submetida ao tema “O Papel da Inteligência Emocional na Gestão de Conflitos e o Sucesso Escolar - Estudo de Caso nos Estabelecimentos Militares de Ensino não Superior”. Para o efeito, investigou-se a importância da IE na promoção do sucesso escolar e a sua centralidade para o desenvolvimento de capacidade inerentes à gestão de conflitos. A investigação incidiu nos EME’s, mais propriamente no Colégio Militar (CM) e no Instituto de Odivelas (IO). Estas escolas são caracterizadas por elevados padrões de qualidade e de exigência, e que, apesar de apresentarem projetos educativos distintos e público-alvo diferente, têm em comum a elevação do patriotismo e a formação de valores associada ao rigor, disciplina e sentido de dever. O IO e o CM são escolas que para além de ministrarem os cursos de ensino básico e secundário, asseguram a formação militar base. Enquanto escolas de cariz militar de ensino, o CM assegura “*uma sólida formação de matriz militar, intelectual, técnica, física, moral e cívica, inspirada nas qualidades e virtudes da vida militar...*” (CM - Projeto Educativo 2013-2016, p. 6), e o IO assume a missão de formar “*jovens preparadas e motivadas para o exercício de uma cidadania responsável, que permita o progresso e a paz social, bem como a defesa da sociedade portuguesa ...*” (IO - Projeto Educativo 2012-2015, p. 4). Assim, em função destes pressupostos, determinou-se estudar esta população.

A delicada situação económico-financeira do país manifestada nos finais da primeira década do século XXI, produziu efeitos posteriores ao nível de severos cortes nos serviços do Estado. Neste contexto, os EME’s foram submetidos a uma pluralidade de medidas e programas reformadores, com implicações visíveis ao nível das suas organizações e administrações. Uma das medidas, imposta pelo Ministério da Defesa Nacional, foi a

extinção do IO e a sua fusão com o CM, transformando o ensino diferenciado de género em ensino misto. Este processo teve início em 2013, e o seu encerramento definitivo ocorreu no final do ano letivo 2014/2015. Dado que, as populações do IO do CM são distintas na questão de géneros, o presente estudo pretendeu também procurar saber se existem diferenças entre géneros ao nível da IE.

1.2 Importância da Investigação e Justificação do Tema

No âmbito das teorias da aprendizagem, na vertente da psicologia, Piaget (1896-1980) defende o construtivismo, ou seja, a ideia de que o desenvolvimento da inteligência resulta de uma construção progressiva do sujeito em interação com o meio físico e social. Para o autor, a criança mediante as suas interações com o meio, tem um papel ativo na construção do conhecimento e da sua personalidade. No construtivismo, a resolução de conflitos é feita através dos processos, ou seja, da forma como os problemas são enfrentados.

Foi Henri Wallon (1879-1962), o primeiro a levar as emoções da criança para dentro da sala de aula, enfatizando a importância da afetividade no processo evolutivo da criança, não colocando a inteligência como a principal componente do desenvolvimento. O psicólogo e filósofo, fundamentou as suas ideias em quatro elementos básicos interligados entre si: a afetividade; o movimento; a inteligência; e a formação do «eu» como pessoa (Mahoney & Almeida 2005). Para Wallon, as emoções têm papel preponderante no desenvolvimento da pessoa completa, na medida em que é por meio delas que o aluno exterioriza seus desejos e as suas vontades (Ferreira & Acioly-Régner, 2010). Estudos demonstraram que as crianças com maior capacidade de reconhecer e nomear emoções são mais aceites pelos pares e têm melhores resultados académicos (Garden, Jones & Miner, 1994; Izard, 2001).

Assim, torna-se essencial que a Escola assuma um papel mais abrangente na promoção do desenvolvimento e na formação global dos adolescentes, não incidindo apenas no seu desenvolvimento cognitivo, mas também no seu desenvolvimento social e emocional (Costa & Faria, 2013). As escolas cumpriram melhor a sua missão educacional se fizerem esforços para integrar a aprendizagem social e emocional na experiência educativa dos

alunos, maximizando o seu potencial para o sucesso quer na vida pessoal quer profissional (Elias et al., 1997; Fernández-Berrocal & Ruiz, 2008).

Neste sentido, o presente estudo pretendeu contribuir para o conhecimento da importância da IE no contexto escolar, através da relação com a gestão de conflitos e o sucesso escolar nos alunos dos EME's, dos dois géneros. Assim, estudos prévios demonstraram uma associação positiva entre o reconhecimento das emoções, o sucesso escolar e competências sociais (Garner, Jones & Miner, 1994; McClelland, Morrison & Holmes, 2000; Mostow et al., 2002; Walden & Field, 1990). Em reforço desta associação, Machado et al. (2008) referem que o conhecimento das emoções em crianças é um fator de medição nas associações entre as competências académicas e a aceitação entre pares. A aprendizagem social e emocional potencia o uso de competências cognitivas e interpessoais para alcançar objetivos relevantes quer sociais, quer do ponto de vista do desenvolvimento (Zins et al., 2001). Contudo, a prioridade destas dimensões nos objetivos a cumprir pela escola é claramente inferior a outros objetivos de saberes disciplinares e de capacidades cognitivas; tal facto comprava-se pelo conteúdo dos programas curriculares no ensino de todos os ciclos, do qual não se aborda as competências pessoais e interpessoais.

Segundo Machado et al. (2008), existe uma correlação entre a competência emocional, o sucesso social e o êxito académico. Nesta mesma linha de pensamento, Sprinthall e Sprinthall (1993), afirmou que as emoções têm impacto na memória e, conseqüentemente, na aprendizagem. Silva e Duarte (2012) afirmaram que a IE exerce influência sobre o sucesso escolar dos estudantes de enfermagem. Contudo, os autores afirmam que pelas suas limitações, é necessário desenvolver mais pesquisas que aprofundem os estudos sobre a validade preditiva da IE no sucesso escolar.

Existem vários instrumentos de medição da IE, sustentados por diferentes modelos, que assentam em diferentes conceções. Contudo, independentemente disso, vários estudos demonstram que níveis elevados de IE favorecem as relações sociais, os resultados académicos, e as competências laborais (Extremera et al., 2004). No entanto, outros estudos demonstram não existir uma associação entre a IE e o sucesso escolar. Por exemplo Ângelo (2007) e, Sousa e Dias (2011), que não observaram a existência de uma correlação positiva estatisticamente significativa entre a IE e o sucesso académico. Assim, dada a existência de conclusões contraditórias sobre o tema, é necessário realizar mais investigação nas escolas.

Embora existam muitos estudos sobre a relação entre a IE e o sucesso acadêmico, existem poucos sobre a relação entre a importância e aplicabilidade da IE na gestão de conflitos nos estabelecimentos de ensino. Na sua maioria os estudos focam-se no papel dos professores como mediadores de conflitos, ou a adoção dos estilos de gestão de conflitos por parte dos professores nas suas relações com os alunos.

Assim, a Escola é o local onde os adolescentes passam grande parte do dia, constitui-se por isso como um espaço de socialização por excelência. O conflito, em contexto escolar, é uma realidade incontornável, que na perspectiva da escola das *Relações Humanas*, é natural, espontâneo e deve ser aceite. O conflito constitui-se um meio credível para esclarecer, debater e discutir problemas, encontrando-se soluções que se assumem como a raiz das mudanças pessoais e sociais (Deutsch, 1990). Uma boa gestão do conflito é imprescindível para a harmonia na escola, e para que o processo ensino-aprendizagem não seja comprometido. Para além das competências desenvolvidas com os conteúdos tradicionais, a educação consiste em aprender a ser, aprender a viver juntos, a conhecer melhor os outros e a solucionar pacífica e inteligentemente os conflitos (Delors et al., 2003).

Uma eficaz gestão de conflitos confere aos adolescentes sentimentos de poder e de controlo sobre as suas próprias vidas, bem como de confiança e credibilidade nas suas capacidades (Costa & Matos, 2007). Os conflitos na adolescência são maioritariamente das relações interpessoais, e por isso aprender a gerir conflitos é fundamental no âmbito das relações sociais que nascem no contexto de escola (Cunha & Silva, 2010). Segundo Monteiro et al. (2012), em situações de conflito, as características pessoais dos intervenientes assumem um papel fundamental na escolha dos estilos de gestão de conflitos, na medida em que o estado emocional das partes em confronto influencia a forma como se aborda o conflito. Minoru Ueda (2014), afirmou que para fazer do conflito uma oportunidade de aprendizagem é necessário trabalhar a gestão de conflitos através da IE. A gestão do conflito abrange o diagnóstico e a intervenção a nível intrapessoal, interpessoal, intragrupal e intergrupar (Rahim, 1998). Assim, o papel da IE na compreensão do conflito é um primeiro passo para a sua resolução construtiva, pois é em função da forma como este é gerido que as consequências dos conflitos são construtivas ou, pelo contrário, destrutivas.

A resolução de conflitos não depende apenas de fatores estruturais ou de contexto. Depende também, do modo como os indivíduos encaram as situações conflituais, sendo

este determinante para o desenvolvimento do processo e para os resultados (Neves, Garrido & Simões, 2015). A IE, segundo Mayer e Salovey (1990), é uma subforma da inteligência social que foca a habilidade em reconhecer e usar as próprias emoções, e os estados emocionais alheios para resolver problemas e regular comportamentos.

A investigação tem consistentemente estabelecido associações positivas entre o conhecimento das emoções, sucesso escolar e competências sociais (McClelland, Morrison & Holmes, 2000; Mostow et al., 2002). A aplicação prática da IE na gestão de conflitos consiste numa ferramenta para os adolescentes ultrapassarem de forma eficiente os desafios da adolescência. Goleman (1995) referiu a importância de “educar” as emoções para permitir aos alunos lidar com diversos tipos de situações, tais como, frustrações, reconhecer os seus medos e angústias, trabalhar em grupo e gerir conflitos. Segundo Waller (1932, cit. por Costa, 2003), o conflito nas escolas prepara os alunos para a vida fora da escola, e deve ser estabelecida a forma mais benéfica de lidar com o conflito.

No que concerne aos estudos relativos à IE e o género, estes têm demonstrado diferenças entre homens e mulheres. Bar-On (2000) e Bar-On et al. (2000), com aplicação do EQ-i, concluíram que o género feminino tem mais aptidões interpessoais que o masculino e este por sua vez, tem mais aptidões intrapessoais e gestão de *stress*. Para Sánchez et al. (2008), as mulheres pontuam mais em aspetos relacionados com os outros, e os homens na resolução de problemas. Diversos estudos encontraram diferenças significativas entre géneros, favorecendo em geral o género feminino (Ciarrochi et al., 2000; Extremera, Duran & Rey, 2007; Extremera, Fernandez-Berrocal & Salovey, 2006; Mayer, Salovey & Caruso, 2002; Palmer et al., 2005; Thompson et al., 2007; Valadez, Pérez & Beltrán, 2010).

1.3 Definição dos Objetivos

O **objetivo geral** da investigação consistiu no estudo da relação entre a IE, os estilos de gestão de conflito e o sucesso escolar dos alunos dos EME's: CM e IO.

Como **objetivos específicos**, propõem-se:

- Descrever a relação entre a IE e os estilos de gestão de conflitos;
- Descrever a relação entre a IE e o sucesso escolar;

- Caraterizar a IE quanto ao género.

1.4 Pergunta de Partida e Derivadas

Após vários contactos informais e uma reflexão apoiada numa análise bibliográfica no âmbito da IE e da gestão de conflitos, relacionando-as no contexto escolar, foi selecionada a seguinte Pergunta de Partida: **A IE prediz a gestão de conflitos e o sucesso escolar dos alunos do secundário do CM e IO?**

Desta Questão de Partida imanam outras questões pertinentes para reflexão:

- **Questão Derivada n.º 1:** Existe uma associação entre a IE e os estilo de gestão de conflito?
- **Questão derivada n.º 2:** A IE é uma competência preditora de sucesso escolar?
- **Questão derivada n.º 3:** Existem diferenças significativas entre as dimensões da IE e o género?

1.5 Hipóteses do Estudo

As hipóteses de trabalho constituem-se como “respostas provisórias e relativamente sumárias que guiarão o trabalho de recolha de análise dos dados e terão, por sua vez, de ser testadas, corrigidas e aprofundadas” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 111). A função da hipótese na pesquisa científica é propor explicações para os factos que são percebidos pelo levantamento dos dados.

As hipóteses que orientam o estudo são as seguintes:

Hipótese nº1: Existe uma associação entre a IE e os estilos de gestão de conflito:

Hipótese nº1.1: Dimensões associadas à IE e a *inação*.

Hipótese nº1.2: Dimensões associadas à IE e a *cedência*.

Hipótese nº1.3: Dimensões associadas à IE e o *compromisso*.

Hipótese nº1.4: Dimensões associadas à IE e a *confrontação*.

Hipótese nº1.5: Dimensões associadas à IE e a *resolução de problemas*.

Hipótese nº2: A IE é uma competência preditora de sucesso escolar, considerando:

Hipótese nº2.1: A avaliação de Português.

Hipótese nº2.2: A avaliação de Matemática.

Hipótese nº3: Existem diferenças significativas entre a IE e o género, quanto:

Hipótese nº3.1: IE total.

Hipótese nº3.2: Área *experimental*.

Hipótese nº3.3: Área *estratégica*.

Hipótese nº3.4: *Perceber as emoções*.

Hipótese nº3.5: *Facilitar o pensamento*.

Hipótese nº3.6: *Entender as emoções*.

Hipótese nº3.7: *Gestão das emoções*.

1.6 Metodologia

Para o cumprimento dos objetivos do estudo, a metodologia utilizada assentou num primeiro momento numa pesquisa bibliográfica, em publicações científicas, livros, dissertações de mestrados e teses de doutoramento que abordaram conceptualmente a problemática da IE, gestão de conflitos e o sucesso escolar. Após isso, formalizaram-se as hipóteses. Num segundo momento, numa pesquisa de natureza quantitativa, utilizou-se o recurso à técnica do inquérito por questionário. O questionário aplicado foi dividido em três partes: a primeira recolhe os elementos demográficos e a variável sucesso escolar, através das classificações de português e matemática; a segunda parte mede a perícia para a gestão de conflito, através do questionário de Neves, Garrido e Simões (2015), adaptado ao modelo de Thomas (1992); e a terceira parte constitui-se pelo *Teste de Inteligência Emocional de Mayer Salovey e Caruso (MSCEIT)*, versão 2.0.

O estudo de caso aplica-se aos alunos do 12º ano escolar dos EME's. Contudo, o Instituto dos Pupilos do Exército foi suprimido do estudo, pois à data da aplicação dos questionários, estes alunos já se encontravam em interrupção escolar. Após o levantamento

da informação junto da amostra, os dados foram inseridos no SPSS e trabalhados através da análise descritiva e testes estatísticos adequados, de forma a verificar as hipóteses levantadas e a responder à pergunta de partida.

O modelo metodológico a seguir foi o seguinte:

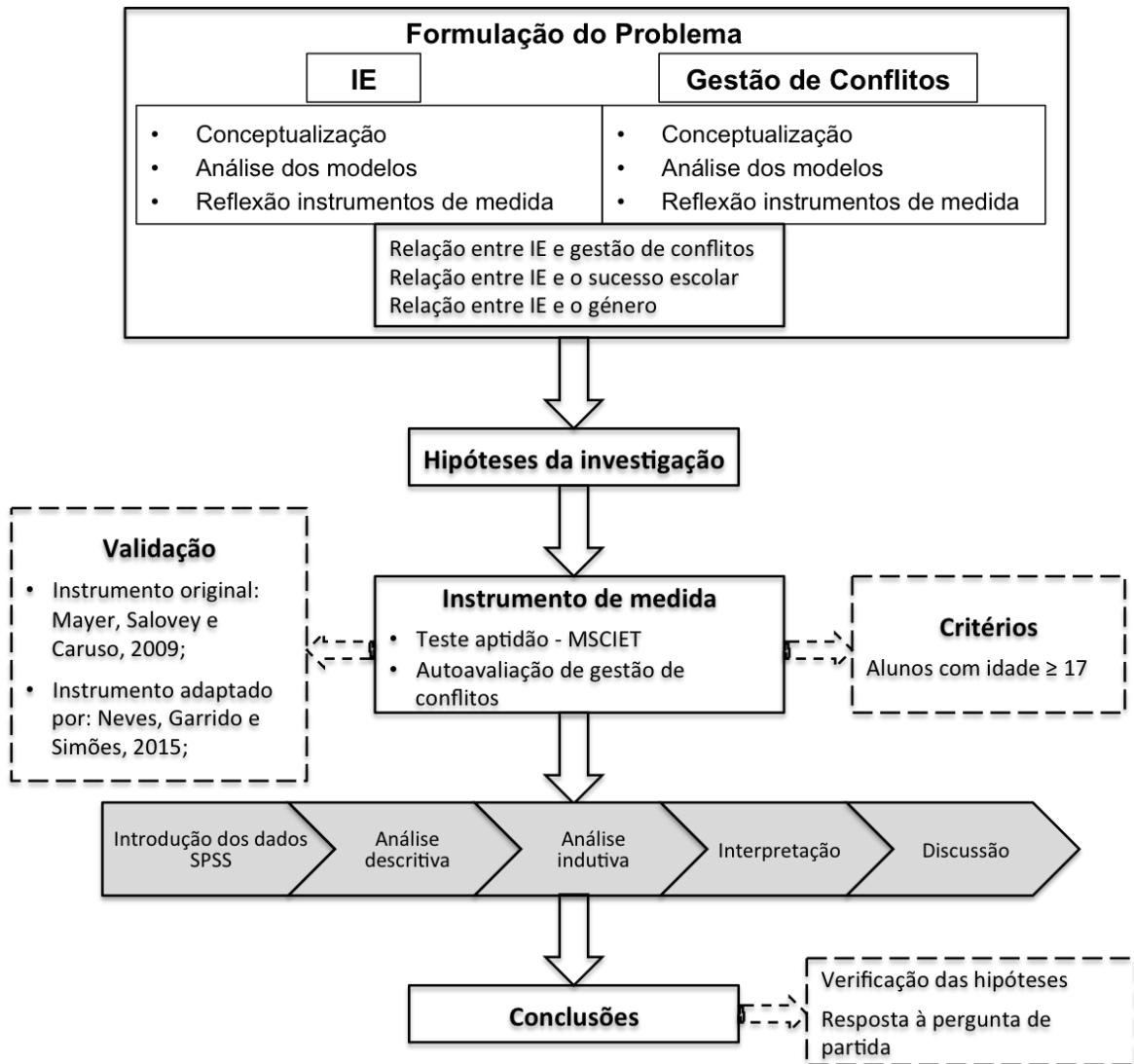


Figura n.º 1 - Modelo metodológico da investigação.

1.7 Estrutura do Trabalho e Síntese dos Capítulos

A investigação está dividida em duas partes: a primeira parte explica o desenvolvimento teórico, sendo constituído pelo capítulo introdutório e dois capítulos de revisão de

literatura; a segunda parte consiste no desenvolvimento prático da investigação, organizado pela metodologia, a apresentação e discussão dos resultados e a conclusão (Quadro n.º 1).

Quadro n.º 1 - Estrutura do trabalho.

Parte I – Desenvolvimento Teórico	Capítulo 1 - Introdução
	Capítulo 2 – Inteligência Emocional
	Capítulo 3 – Gestão de Conflitos
Parte II – Desenvolvimento Prático	Capítulo 4 - Metodologia
	Capítulo 5 – Apresentação e Discussão dos Resultados
	Capítulo 6 – Conclusões e Recomendações

No primeiro capítulo realiza-se a introdução ao estudo, iniciando com um enquadramento do tema de investigação, seguido da justificação e importância da investigação, definição do objetivo geral e específicos. Após isto, dá-se a conhecer a pergunta de partida e as suas derivadas, levantamento das hipóteses e a metodologia.

No segundo capítulo, relativo à IE, elabora-se um enquadramento teórico, sintetiza-se e realiza-se uma análise crítica das dimensões. Para tal, consultaram-se livros, artigos científicos, teses, dissertações de mestrado e relatórios de conferências de vários autores nacionais e internacionais.

No terceiro capítulo – Gestão de Conflitos – enquadra-se a temática do conflito, mostra-se as teorias de resolução de conflitos e os estudos que visaram a relação entre as estratégias de gestão de conflitos e a IE.

No quarto capítulo – metodologia – explana-se a estratégia metodológica, o modelo de análise, caracteriza-se a população em estudo, bem como, os instrumentos utilizados, os procedimentos adotados para a recolha dos dados e as técnicas estatísticas utilizadas.

No quinto capítulo, apresentam-se os resultados, a sua análise e a discussão, viabilizando a interpretação dos mesmos à luz das hipóteses inicialmente delineadas.

No sexto capítulo, verificam-se as hipóteses, dá-se resposta às questões derivadas e à pergunta de partida, sintetizam-se as principais conclusões do estudo, relacionando-as com as conclusões de outros estudos inicialmente referenciados. E por fim, indicam-se as limitações do estudo, recomendações e propostas para investigações futuras.

Capítulo 2

Inteligência Emocional

2.1 Introdução

Neste capítulo foram abordados os conceitos que determinam o construto da IE, iniciando com uma passagem pela história que delimitou o conceito da IE, seguido de uma abordagem crítica às principais teorias do construto (modelo de aptidões de Mayer, Salovey e Caruso (1997) e os modelos mistos, de Daniel Goleman (1995) e de Bar-On (1997)), passando pelos instrumentos suportados por essas teorias. Realiza-se uma explicação do instrumento de medida utilizado no presente estudo (MSCEIT), especificando a sua relação com outros instrumentos de IE e de outras competências, tais como a gestão de conflitos. Por fim, faz-se um enquadramento quanto aos estudos sobre a relação entre o construto da IE e o sucesso escolar, bem como a relação entre a IE e o género.

2.2. Conceito de Inteligência Emocional

O conceito de IE surge num contexto em que durante décadas de investigação, o Quociente de Inteligência (QI) demonstrou ser insuficiente para explicar o sucesso na vida pessoal e profissional do indivíduo (Ceitil, 2007). Contudo, consiste num construto psicológico tão interessante como controverso, pois tem sido conceptualizado de modos muito diferentes por vários autores. Assim, não se pretende conhecer todos os conceitos detalhadamente, mas passar pelos marcos, permitindo uma ideia esclarecedora do conceito.

Neste sentido, começa-se por reverter ao período compreendido entre 1900 e 1969, quando a psicologia ainda era uma disciplina nova, e a inteligência surgiu pela primeira vez como

uma área de conhecimento diferenciada das emoções. As primeiras investigações pretendiam perceber se os sucessos mentais precediam das respostas emocionais fisiológicas ou vice-versa. Mais tarde, as investigações centraram-se em determinar se as emoções teriam significados parecidos em todas as pessoas, ou se eram determinados por questões culturais ou idiossincrasias (Mayer, Salovey & Caruso, 2002).

No período de 1970 a 1989 a inteligência e as emoções deixam de ser considerados âmbitos separados e aparecem integrados num novo campo denominado cognitivo e afetivo. A influência das emoções no pensamento começou a estudar-se de forma sistemática nos indivíduos deprimidos e bipolares. As primeiras utilizações do termo IE eram esporádicas, sem ser definida claramente (Mayer, Salovey & Caruso, 2002).

Howard Gardner, investigador da universidade de Harvard, contrariou o paradigma da inteligência geral e construiu um corpo teórico e uma série de investigações empíricas que demonstraram que possuímos múltiplas inteligências, que incidem sobre aspetos diferentes da realidade interdependentes (Ceitil, 2007). O autor identificou oito tipos distintos de inteligência: cenestésica; espaço-visual; musical; lógico-matemática; linguística; intrapessoal; interpessoal; e naturalista (Garden, 1999). A inteligência intrapessoal e interpessoal são as duas inteligências de Garden que se assemelham ao conceito de IE que mais tarde foi desenvolvido.

No período de 1990 a 1993, surgiu o conceito de IE, formalizado pelos investigadores Peter Salovey, da Universidade de Yale, e John Mayer, da universidade de New Hampshire. Os seus trabalhos convergiram para o equilíbrio da importância das emoções com a razão, colocando como pressuposto o ser humano ser ao mesmo tempo um ser racional e emocional (Mayer & Salovey, 1997). Assim, os autores definiram a IE como “...as the subset of social intelligence that involves the ability to monitor one’s own and others’ feelings and emotions, to discriminate among them and to use this information to guide one’s thinking and actions” (Salovey & Mayer, 1990, p. 189).

Em 1995, o conceito de IE foi popularizado por Daniel Goleman, no seu *best-seller* «Inteligência Emocional», adquirindo uma crescente escalada de interesse público, que se propagou pela imprensa popular, nos meios académicos e jornais de referência (Papadogiannis, Logan & Sitarenios, 2009). Nas suas interpretações populares o autor sugere que a IE é mais poderosa que o Quociente de Inteligência (QI), e que consiste numa

vantagem em qualquer domínio da vida. Para este, a inteligência permite ser-se bom na escola e a IE permite ser bom na vida. Pois é através desta que o indivíduo tem consciência das suas emoções, e controlando-a, evita que as emoções negativas o influenciem, e através da empatia, auxilia-o a perceber como os outros se sentem.

Goleman (1995) incluiu no conceito de IE certos traços de personalidade, como a perseverança, o caráter, otimismo, honradez, comunicação e espírito de equipa. Esta viragem na história da IE modificou a sua definição, associando-a ao comportamento social. Segundo Mayer (1999), a IE passou a ser definida por diversos autores de formas distintas, afiliada a características de personalidade, como a motivação, empatia, persistência e habilidades sociais.

Em 1997, surge o conceito de IE de Bar-On: *“um conjunto de competências e capacidades não cognitivas que influenciam o desempenho de cada um face às exigências e pressões do meio”* (Bar-On, 1997, p. 14). Este conceito enquadra-se na perspetiva de Goleman (1995), que defende que a IE é vista na sua relação com os critérios distintivos de sucesso na vida pessoal e profissional. No seu modelo, Bar-On enfatizou a dependência entre as capacidades associadas à IE e os traços de personalidade (Stys & Brown, 2004). Segundo Bar-On (2006, p. 14):

“...emotional-social intelligence is a cross-section of interrelated emotional and social competencies, skills and facilitators that determine how effectively we understand and express ourselves, understand others and relate with them, and cope with daily demands”.

Contudo, na perspetiva de Mayer, Salovey e Caruso (2002, cit. por Bar-On e Parker, 2002), a utilização do termo IE para referir-se a áreas amplas da personalidade, para além do emocional e cognitivo, é vago e problemático, quando se pretende referir à totalidade da personalidade. Segundo os autores, a motivação, assertividade e relacionamentos interpessoais são atributos que rotulados à IE distorção a definição da entidade, e por vezes até pode gerar conflitos entre os atributos, uma vez que estes podem ser independentes entre si. Mayer e colaboradores, restringiram a IE ao estudo das capacidades mentais que tornaram as emoções inteligentes, e não extrapolar o conceito para atributos que contribuem sucesso na vida (Ceitil, 2007).

A presente investigação baseia-se na teoria de IE desenvolvida por Mayer e Salovey (1997), e neste sentido o conceito de IE adotado é o que a define como a capacidade de monitorizar as emoções e os sentimentos próprios, bem como os dos outros, para discriminar entre eles e utilizar esta informação para orientar o pensamento e as ações (Salovey & Mayer, 1990). A IE é assim, definida como um domínio de desempenho de quatro ramos:

“Ability to perceive accurately, appraise, and express emotion; the ability to access and/or generate feelings when they facilitate thought; the ability to understand emotion and emotional knowledge; and the ability to regulate emotions to promote emotional and intellectual growth” (Mayer & Salovey, 1997, p. 10).

A adoção ao conceito de Mayer e Salovey (1997), explica-se por ser uma conceção que admite a IE como um tipo de inteligência, e consubstancia-se ser a forma mais adequada para a resolução da problemática do presente estudo.

2.3 Inteligência Emocional

A IE tem experimentado um especial desenvolvimento na área educacional, sendo crescente os estudos em contexto educativos, tais como, escolas, institutos e universidades. A sua medição é utilizada como uma das ferramentas dos psicólogos educativos e orientadores, para avaliar as opções profissionais e educativas, bem como, para o diagnóstico de estudantes incapazes de confrontarem adequadamente as exigências sociais e os alunos que mais probabilidades têm de desenvolver comportamentos problemáticos, como fumar, beber e violência (Rubin, 1999; Trindade & Johnson, 2002, cit por Extremera & Fernández-Berrocal, 2009). Algumas investigações sugerem que quase noventa por cento das competências necessárias para o sucesso são de natureza emocional e social (Goleman, 1998). Segundo os estudos de Mayer e Salovey (1997), as pessoas com alta EI, poderão resolver uma variedade de problemas relacionados com as emoções, com precisão e rapidez. Mayer (1999), afirma acreditar que a importância da IE vêm do seu poder de expandir as noções de inteligência, ajudar a prever resultados importantes da vida

e facilitar as pessoas a encontrar o trabalho certo e relações, por si mesmo. De acordo com Salovey, Woolery e Mayer (2001, cit. por Woyciekoski & Hutz, 2009, p. 6):

“A relevância da IE depende da sua capacidade de prever importantes aspetos da vida do homem, incluindo o comportamento. Sendo assim, psicólogos, educadores, empresários e pesquisadores têm procurado conhecer as implicações desta forma de inteligência na vida das pessoas, bem como se interessado nas aplicações práticas da IE nos contextos educacional, ocupacional e clínico”.

Um dos aspetos mais contributivos do desenvolvimento do constructo de IE foi o conceito de emoção (Rego & Fernandes, 2005). Segundo Mayer e Salovey (1993) a IE envolve o processamento e a manipulação de emoções. Durante muitos anos existiu a crença de que as emoções prejudicavam o raciocínio (Ceitil, 2007). Contudo, mais tarde, as emoções a par com a cognição, foram tomadas como elementos necessários ao desenvolvimento das operações mentais (Mayer & Salovey, 1993; Bechara, Tranel & Damásio 2000; Harris, 2000; Izard & Ackerman, 1996; Oatley & Johnson-Laird, 2011). Segundo Damásio (2000), as emoções podem ser controladas, através das expressões emocionais, da cultura e da educação individual. A questão não é saber se as pessoas têm ou não emoções negativas, mas como lidar com elas (Duck, 1993, cit. por Ceitil, 2007). Todavia, a aprendizagem emocional carece ainda de redefinição e de valorização enquanto objetivo particular da Escola, de forma a tornar-se uma realidade para todos os alunos e contribuir para o desenvolvimento cognitivo (Costa & Faria, 2013).

2.3.1 Inteligência

O conceito de Inteligência é antigo, tendo sido nos anos 90 um assunto alvo de diversos estudos, pois assumia-se que o sucesso, quer no âmbito pessoal quer profissional e escolar, dependia unicamente desta aptidão. Vários filósofos, pensadores, cientistas questionaram-se sobre a definição da inteligência, a forma de avaliação e as razões da sua diferenciação. Assim, o estudo da inteligência gerou várias perspetivas teóricas.

A **Abordagem psicométrica**, que consiste na perspectiva mais clássica, e que assume a inteligência como uma capacidade do indivíduo inata ou biologicamente determinada. Caracteriza-se pela criação do primeiro teste de avaliação de QI, criado por Binet e Simon (1905). De acordo com Almeida, Guisande e Ferreira (2009), na abordagem psicométrica, a inteligência caracteriza-se por ser a:

Capacidade ou aptidão mental, que se traduz num potencial heterogéneo mas coerente de funções mentais..., numa capacidade geral de aprender significados e de estabelecer e aplicar relações nas mais diversas situações de desempenho (factor g) ou numa diversidade de aptidões ou funções cognitivas diferenciadas, podendo estas serem entendidas como autónomas entre si ou, então, correlacionadas e interdependentes segundo níveis hierárquicos de maior ou menor generalização. (p. 10)

A **Abordagem desenvolvimentista**, cuida das estruturas ou esquemas mentais essenciais ao funcionamento cognitivo (Amaral, 2002). Esta vertente preocupa-se essencialmente na compreensão e explicação da inteligência associada à idade do indivíduo, sobretudo às mudanças intelectuais na infância e adolescência (Piaget, 1943; Vygotsky, 1978).

A **Abordagem cognitivista**, que acompanhada pelo avanço estatístico e computacional, consistiu numa vertente enfatiza os processos cognitivos, assumindo que o ser humano consiste um processador ativo de informação. Esta abordagem, ajudada pelo avanço da neurociência (Almeida, 1988; Morais, 1996), descreve uma inteligência fisiológica, preocupada em identificar os mecanismos cognitivos, através do manuseamento da informação, no raciocínio e na resolução de problemas (Holzman, Glaser & Pellegrino, 1976; Linn & Hyde 1989). Foi também utilizada no domínio da aprendizagem e da memória (Belmont & Butterfield, 1971; Brown, Campione & Day, 1981).

As **Teorias abrangentes** colmatam as abordagens anteriores, no facto de não atenderem, suficientemente, aos conteúdos das situações ou problemas do quotidiano, prestando também pouca atenção às capacidades sociais e interpessoais. Esta abordagem defende a premissa de que as definições de inteligência clássicas são insuficientes para explicar todo o comportamento inteligente, caracterizando-se por teorias como as inteligências múltiplas de Gardner (1993, 1999), a inteligência emocional (Bar-On, 1997; Goleman, 1995; Mayer

e Salovey, 1993); e a inteligência social (Bar-On, 1997; Greenspan & Driscoll, 1997; Kihlstrom & Cantor, 2000; Mayer, Salovey & Caruso, 2000; Sternberg & Horvath, 1999).

É nas teorias abrangentes que o papel das emoções se revela essencial ao desempenho em funções mentais, tais como a memória, atenção e o raciocínio (Almeida, Guisande & Ferreira, 2009). Assim, no âmbito da investigação, a inteligência é assumida numa perspectiva abrangente, não tradicional, a par das competências em áreas da realização do sujeito em diferentes contextos.

2.3.2 Emoção

A emoção pode ser considerada um dos conceitos mais difíceis de explicar. Em 1884, surgiram várias propostas de definição (Fehr, Beverley & Russell 1984; Damásio, 2000; Dias, Cruz & Fonseca, 2011). Para Almeida (2007), o conceito de emoção deve ser estudado da mesma forma que o conceito de inteligência, e deve ser entendido como uma ponte de ligação entre a vida orgânica e a psíquica, permitindo compreender a pessoa como um ente completo.

Segundo Salovey e Mayer (1990), a emoção consiste numa:

“organized responses, crossing the boundaries of many psychological subsystems, including the physiological, cognitive, motivational, and experiential systems. Emotions typically arise in response to an event, either internal or external, that has a positively and negatively valenced meaning for the individual.” (p. 186)

Segundo António Damásio (2000), neurocientista e estudioso sobre o papel das emoções e dos sentimentos no funcionamento cognitivo, sentir uma emoção *“consiste em ter imagens mentais provenientes dos padrões neurais que representam as modificações do corpo e do cérebro que constituem a emoção”* (p.320). As emoções são muito breves, com duração de segundos, seguindo-se de estados de humor que tendem a perdurar no tempo. Para Lazarus e Smith (1988), a emoção consiste numa reação psicobiológica complexa, que envolve a inteligência, a motivação, impulso para ação e aspetos sociais e da personalidade, que

acompanhados de mudanças fisiológicas, expressam um acontecimento significativo para o bem-estar do sujeito no ambiente em que está inserido. Os autores, argumentaram que as emoções podem causar importantes impactos no bem-estar das pessoas, na saúde física e mental, nas interações sociais, bem como, influenciar a capacidade de resolução de problemas. Em consonância, Lopes et al. (2004), salientaram que as competências emocionais são essenciais nas interações sociais porque emoções estimulam as funções comunicativas e sociais. Segundo os autores, a ocorrência de uma interação social positiva requer que os indivíduos percebam, processem e consigam gerir a informação emocional de forma inteligente.

Contudo, foi Henri Wallon (1879-1962), o primeiro a levar as emoções da criança para dentro da sala de aula, enfatizando a importância da afetividade no processo evolutivo da criança, não colocando a inteligência como a principal componente do desenvolvimento. O psicólogo e filósofo, fundamentou as suas ideias em quatro elementos básicos interligados entre si: a afetividade, o movimento, a inteligência, e a formação do eu como pessoa (Santos, 2011). Para Wallon, as emoções têm papel preponderante no desenvolvimento da pessoa completa, na medida em que é por meio delas que o aluno exterioriza seus desejos e as suas vontades (Ferreira & Acioly-Régner, 2010). Almeida (1999), sustenta a ideia de que a ausência de uma educação que aborde a emoção na sala de aula traz prejuízos irremediáveis à ação pedagógica.

Estudos acerca das emoções em crianças, focam a habilidade das crianças em reconhecer emoções, nas expressões faciais (Caron, Caron & Myers, 1982; Rieffe, Terwogt, & Stockmann, 2000); a habilidade das crianças em responderem apropriadamente a descrições verbais de situações que recrutam emoções (Camras & Allison, 1985); e a consciência das crianças sobre as causas e consequências das emoções (Manstead, 1993). As crianças com maior conhecimento das emoções respondem de forma mais positiva aos pares e professores, tornando-se mais capazes de verbalizar as suas emoções, são mais empáticas e capazes de negociar as situações com os seus pares, obtendo, assim, melhores resultados académicos e um menor número de conflitos (Miller et al., 2006).

Mayer et al. (2000), sustentam a premissa de uma relação binomial entre a emoção e a cognição, sendo que a emoção torna o pensamento mais inteligente e a inteligência cognitiva auxilia o indivíduo a pensar nas suas emoções e nas dos outros.

2.4 Modelos de IE

Existem diversos modelos de IE, contudo, mais do que optar por um deles, importa considerar as respectivas forças e limitações, pois estes complementam-se (Caruso et al., 2001; Mayer et al., 2000). Existem dois tipos de modelos conceptuais de IE, no âmbito das quais se têm posicionado os esforços de delimitação teórica: o modelo de aptidão e o modelo misto (Cote & Miners, 2006; Davies, Stankov & Roberts, 1998; Mayer, Salovey & Caruso, 2001; Mayer et al., 2008; Petrides & Furnham, 2003; Sackett & Lievens, 2008).

O modelo de aptidão confere um carácter cognitivo à IE, considerando-a como um conjunto de aptidões especializadas no processamento da informação emocional, sendo o modelo de Mayer e Salovey (1990, 1997) um modelo de aptidão. Por sua vez, o modelo misto concebe à IE um constructo assente em uma variedade de características da personalidade, tais como a motivação, autoestima, entre outras (Bar-On, 1997; Goleman, 1995, 1998).

Os instrumentos oriundos dos modelos mistos apresentam, no geral, escalas com índices de consistência interna satisfatórios (Conte, 2005; Dawda & Hart, 2000; Day & Carroll, 2004), contudo, a sua validade de constructo tem sido colocada em causa em virtude das correlações elevadas com os traços de personalidade (Davies, Stankov & Roberts, 1998; Newsome, Day & Catano, 2000). Apesar disso, os modelos mistos, especialmente o de Goleman, são os mais populares, tendo o modelo de aptidões maior receptividade nos meios académicos e científicos.

Os diferentes modelos, sustentados por diferentes conceitos de IE, conferem também diferentes instrumentos e métodos de obtenção de informações:

- A **autoavaliação**, utilizada no modelo de Goleman e no modelo de Bar-On, propõe que o indivíduo se pronuncie acerca de uma série de afirmações descritivas, indicando em que nível elas a descrevem como pessoa, subentendendo um autoentendimento do indivíduo. No caso de a pessoa ter um autoconceito preciso, este tipo de medida pode ser utilizado como uma medida precisa da aptidão, se for impreciso produz informação limitada, pois é apenas a respeito da forma como o indivíduo se vê a si próprio e não a verdadeira aptidão (Bar-On & Parker, 2002).

- A medida de **desempenho** ou de **aptidão**, utilizada no modelo de Mayer e Salovey (1997), mede uma característica através da criação de um problema e da capacidade real de apresentar um bom desempenho em tarefas mentais, deixando de lado as crenças que o indivíduo tem de si mesmo. Para entender a forma como as pessoas raciocinam a respeito das emoções, apresenta-se um problema e avalia-se a qualidade do seu raciocínio na resposta, fornecendo, assim, resultados claros e confiáveis (Mayer & Salovey, 1993, cit. por Bar-On & Parker, 2002).
- O método do **informante**, traduzido por obter informação através do modo como a pessoa é percebida pelos outros. A limitação deste método é que assenta na reputação do indivíduo e não nas suas verdadeiras aptidões. A vantagem é que se obtém uma ideia muito precisa sobre a forma como os outros veem o indivíduo, o que em determinadas matérias é essencial (por exemplo, candidatar-se a uma eleição) (Bar-On & Parker, 2002).

Face ao exposto, o Quadro n.º 2 apresenta alguns dos modelos de IE existentes, bem como os autores, os instrumentos derivantes e o método utilizado para obtenção da informação.

Quadro n.º 2 – Modelos, autores e instrumentos de medida para a IE.

Tipo de Modelo	Autores	Instrumento	Método
Misto	Goleman, Boytazis e Mckee (2002)	Emotional Competence Inventory (ECI)	Autoavaliação e Informantes
Misto	Bar-On e Mandley (1997)	Bar-On EQ-360	Autoavaliação e Informantes
Misto	Bar-On (1997)	Emotional Quotient Inventory (Bar-On EQ-i)	Autoavaliação
Aptidão	Mayer e Salovey (1997)	Multifactor Emotional Intelligence (MEIS)	Desempenho
Aptidão	Mayer, Salovey e Caruso (2003)	Mayer, Salovey e Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT)	Desempenho

Fonte: Elaboração própria.

2.4.1 Modelo de IE de Goleman (1995)

Goleman (1995), ao incluir no seu conceito de IE determinados domínios associados ao carácter, extrapolou a IE para além do que se pode considerar inteligência e emoções (Ceitil, 2007). No seu primeiro modelo, em 1995, a IE desmistificava-se em cinco domínios, tal como ilustra o Quadro n.º 3.

Quadro n.º 3 – Modelo de IE de Goleman (1995).

Domínios	Descrição
Conhecer as próprias emoções	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer as emoções no momento em que elas ocorrem • Monitorar as emoções a cada momento
Gerir as emoções	<ul style="list-style-type: none"> • Gerir as emoções a fim de serem apropriadas • Capacidade de se acalmar • Capacidade de ultrapassar emoções de ansiedade ou irritabilidade
Auto-motivação	<ul style="list-style-type: none"> • Direcionar as emoções a serviço de um objeto • Adiar a recompensa e controlar a impulsividade • Capacidade de entrar em fluxo
Reconhecer as emoções nos outros	<ul style="list-style-type: none"> • Empatia • Compreensão do que os outros querem ou precisão
Gerir relacionamentos	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de gerir as emoções dos outros • Interagir de forma construtiva com os outros

Fonte: Ceitil (2007).

Em 1998, Goleman altera o seu modelo inicial e apresenta um novo modelo orientado para as organizações, caracterizado por cinco competências: autoconsciência; autorregulação; automotivação; empatia e competências sociais (Ceitil, 2007). Goleman (2010), em resposta às críticas recebidas à sua conceção, distingue o IE de competência emocional, definindo-a com uma “capacidade apreendida, baseada na inteligência emocional e que resulta em um desempenho notável no trabalho” (Bar-On & Parker, 2002, p.253). Contudo, este modelo era apenas teórico, sem comprovação empírica. Para validar o seu modelo, Goleman junta-se com Boyatzis e Mckee criando um novo modelo em 2002 (Quadro n.º 4), constituído por quatro competências interligadas entre si, validadas empiricamente pelo instrumento *Emotional Competence Inventory*: autoconsciência; autogestão; consciência social; gestão de relacionamentos.

Quadro n.º 4 – Modelo de IE de Goleman, Boyatzis e Mckee (2002).

Competências Pessoais		
Autoconsciência	<ul style="list-style-type: none"> • Autoconsciência emocional • Autoavaliação precisa • Autoconfiança 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade ler próprias emoções e reconhecer seus efeitos • Conhecer suas forças e limites • Noção do próprio valor e capacidades
Autogestão	<ul style="list-style-type: none"> • Autodomínio emocional • Transparência • Adaptabilidade • Capacidade de realização • Iniciativa • Otimismo 	<ul style="list-style-type: none"> • Controlar impulsos e emoções destrutivas • Mostrar honestidade e integridade • Flexibilidade que permite adaptação à mudança e em situações de difíceis • Satisfazer padrões pessoais de excelência • Estar pronto para agir, aproveitar oportunidades • Ver o lado positivo dos factos
Competências Sociais		
Consciência social	<ul style="list-style-type: none"> • Empatia • Consciência organizacional • Espírito de serviço 	<ul style="list-style-type: none"> • Apreender as emoções dos outros • Captar as “ondas”, as redes de decisão e as políticas organizacionais • Reconhecer e satisfazer as necessidades dos subordinados e clientes
Gestão de relacionamentos	<ul style="list-style-type: none"> • Liderança inspiradora • Influência • Capacidade para desenvolver os outros • Catalisador de mudança • Gestor de conflitos • Espírito de equipa e colaboração 	<ul style="list-style-type: none"> • Visão irresistível para orientar e motivar as pessoas • Dominar táticas de persuasão • Utilização do feedback e orientação • Gerir e orientar as pessoas nos novos caminhos • Resolver desacordos e disputas • Cooperação e capacidade para gerar espírito de equipa.

Fonte: Goleman et al.(2011).

O modelo de Goleman e colaboradores (2002) é essencialmente aplicado à liderança, na área da gestão, tendo resultado da análise a cerca de quinhentos modelos de competências de empresas globais, tais como a IBM, PepsiCo, British Airways, entre outros, a organizações de serviços de saúde, instituições universitárias, de departamentos de Estado e ainda de uma ordem religiosa. Estes estudos tiveram como objetivo determinar quais eram as competências que promoviam desempenhos excepcionais, agrupando-as em três grupos: as aptidões técnicas; aptidões cognitivas e as características da IE. Os resultados dos estudos feitos por Goleman e Colaboradores (2002), revelaram que “as competências baseadas na IE tinham um papel tanto mais importante quanto mais elevado era o nível hierárquico, enquanto que as diferenças nas aptidões técnicas eram negligenciáveis”

(Goleman et al., 2011, p.270), sugeriram ainda, que a IE contribui em 80 a 90% para as competências que distinguem os líderes destacados dos líderes médios, considerando, assim que a IE possui um poder diferenciador.

2.4.2 Modelo de IE de Bar-On (1997)

Bar-On (1997, p. 14), caracteriza a IE como uma “*gama de aptidões, competências e habilidades não-cognitivas que influenciam a capacidade do indivíduo de lidar com as demandas e pressões do ambiente*”. Face à sobreposição de conceitos de IE, o autor refere-se à IE como *inteligência social e emocional*, que compreende as aptidões emocionais, pessoais e interpessoais, as quais interagem entre si, de forma a influenciar a capacidade geral do indivíduo de lidar de forma eficaz com as exigências, vicissitudes e pressões do cotidiano (Bar-On & Parker, 2002).

O modelo de Bar-On (1997), é composto por cinco dimensões (Quadro n.º 5): competências interpessoais, competências intrapessoais, adaptabilidade, gestão de stress e, por último, o humor geral (Bar-On & Parker, 2002). Destas cinco dimensões resultam 15 subescalas (Bar-On & Parker, 2002):

- *autoestima*, que consiste na capacidade de ter consciência, entender, aceitar e respeitar a si próprio;
- *autoconsciência emocional*, que é a capacidade de reconhecer e entender as emoções;
- *assertividade*, que consiste na capacidade de expressar sentimentos, crenças e pensamentos;
- *independência*, ou seja, a capacidade de ser autodirigido e controlado nos próprios pensamentos e ações;
- *autorrealização*, que é a capacidade de realizar o seu próprio potencial e fazer o que é capaz e gosta;
- *empatia*, vista como a capacidade de ter consciência, entender e valorizar os sentimentos do outro;

- *responsabilidade social*, como a capacidade de se demonstrar como membro cooperativo, contributivo e construtivo do grupo;
- *relacionamento interpessoal*, isto é, a capacidade de estabelecer e manter relacionamentos emocionais;
- *tolerância ao stress*, como a capacidade de suportar situações adversas e emoções fortes, lidando com o *stress* de forma ativa e positiva;
- *controle de impulsos*, vista como a capacidade de resistir ou adiar a tentação de agir, através do controlo das próprias emoções;
- *realismo*, a capacidade de avaliar entre o que é experimentado interior e subjetivamente e o que existe externa e objetivamente;
- *flexibilidade*, a capacidade de ajustar os próprios sentimentos e comportamentos às situações;
- *resolução de problemas*, capacidade de identificar os problemas, analisar e implementar soluções eficazes;
- *otimismo*, capacidade de ver o lado positivo das situações, mantendo uma atitude positiva;
- *felicidade*, a capacidade de se sentir satisfeito com a vida, gostando de si mesmo.

Quadro n.º 5 – Modelo de Bar-On (1997).

	Escalas	Subescalas
Inteligência Social e Emocional	Competências Intrapessoais	Autoestima
		Autoconsciência emocional
		Assertividade
		Independência
		Autorrealização
	Competência Interpessoal	Empatia
		Responsabilidade Social
		Relações Interpessoais
	Gestão do <i>Stress</i>	Tolerância ao <i>stress</i>
		Controlo de Impulsos
	Adaptabilidade	Realismo
		Flexibilidade
		Resolução de problemas
	Humor em Geral	Otimismo
		Felicidade

Fonte: Bar-On e Parker (2002).

Deste modelo resultou uma medida de autoavaliação de comportamentos sociais e emocionais, o *Emotional Quotient Inventory* (EQ-i), que consistiu na primeira medida, do seu tipo, a ser publicada por uma editora de testes psicológicos (Bar-On, 1997), e a mais utilizada para aferir a inteligência emocional-social (Bar-On, 2004). A consistência interna das escalas do EQ-i foi examinada em diversas amostras populacionais pelo mundo, inclusive crianças e adolescentes, e apresenta valores entre 0,69 - responsabilidade social - e 0,86 - autorrespeito - (Bar-On & Parker, 2002). No âmbito da análise do EQ-i como “capacidade de ter consciência, entender, controlar e expressar as emoções” (Bar-On & Parker, 2002, p.273), este foi correlacionado com vários instrumentos, sendo um deles o MSCEIT (de Mayer, Salovey & Caruso, 2002), os resultados indicaram valores de $r=0,46$ para a pontuação total de IE.

A sua validade divergente, foi testada apresentando uma correlação de 0,12; 0,08 e 0,01 com os diferentes teste de definição de QI (Bar-On e Parker, 2002). Relativamente à validade preditiva do EQ-i, foi estudada a capacidade de predizer o desempenho em interações sociais, na escola e nas organizações, bem como na saúde física e psicológica, e o bem estar subjetivo. Os resultados demonstraram uma validade preditiva de 0,59, o que sugere que o modelo de Bar-On seja capaz de prever vários aspetos do desempenho humano (Bar-On, 2006).

2.4.3 Modelo de IE de Mayer e Salovey (1997)

Na perspetiva de Mayer e Salovey (1997), a IE é qualificada como uma inteligência padrão, que opera por meio dos sistemas cognitivo e emocional. O modelo criado pelos autores, fornece uma pontuação geral, IE total, duas pontuações de áreas, *experimental* e *estratégica* e quatro pontuações dos ramos: *perceber as emoções*; *facilitar o pensamento*; *entender emoções* e *gestão de emoções* (Quadro n.º 6). O modelo de Mayer e Salovey (1997) é categorizado por níveis de complexidade crescente, pelo que a sua organização é do mais elementar para o mais complexo, sendo a aquisição de uma capacidade dependente da aquisição anterior de outra capacidade.

Quadro n.º 6 – Modelo de IE de Mayer e Salovey (1997).

Áreas	Ramos da IE	Descrição
Experimental	Perceber Emoções	Envolve registar, prestar atenção e decifrar mensagens emocionais demonstradas em expressões faciais, tom de voz, objetos de arte e outros artefactos culturais
	Facilitar o Pensamento	Foca o modo como as emoções entram no sistema cognitivo e alteram a cognição, de forma a auxiliar o pensamento.
Estratégica	Entender as Emoções	Capacidade de etiquetar as emoções com palavras e reconhecer as relações com outras emoções. Consiste em compreender o que origina as distintas emoções, por exemplo, o sentimento de nojo e irritação podem dar lugar à ira, se a causa da irritação persistir e intensificar-se.
	Gestão das Emoções	Capacidade de incorporar as próprias emoções, de forma apropriada, no processo de tomada de decisão.

Fonte: Fernández-Berrocal e Extremera (2009).

A área *experimental* da IE centra-se na identificação da emoção e o seu uso produtivo no pensamento, ao nível básico das emoções. Enquanto a área *estratégica*, envolve um nível superior, o processamento consciente das emoções, exigindo um raciocínio sobre como as emoções se desenvolvem ao longo do tempo, como podem ser geridas e utilizadas nas interações sociais. O conceito estratégico é no sentido de que se pode utilizar a informação para traçar um percurso emocional de acordo com as necessidades pessoais e sociais. Relativamente aos ramos da IE, estes são desenvolvidos sequencialmente, em função da idade e da maturidade cognitiva.

O primeiro ramo – *perceber as emoções* – constitui a primeira capacidade de um indivíduo emocionalmente inteligente. Sem este ramo seria impossível o indivíduo lidar com a instabilidade de humor e entender as emoções. Os indivíduos mais capazes de perceber as suas emoções e a dos outros, são mais aptos a responder de forma adequada ao ambiente social e a criar uma rede de suporte social (Salovey et al., 2000, cit. por Ceitil, 2007).

O segundo ramo – *facilitar o pensamento* – permite ao indivíduo ser capaz de utilizar as emoções de forma a forçar o sistema cognitivo a ver através de perspetivas diferentes, como por exemplo, alterar pontos de vistas céticos a otimistas, encorajando o indivíduo a ter em conta múltiplos pontos de vista, e consequentemente pensar, a respeito de um problema, mais profundamente e criativo (Mayer et al., cit. por Bar-On & Parker, 2002).

O terceiro ramo – *entender das emoções* – envolve a compreensão do significado e raciocínio das emoções, sendo os sinais emocionais entendidos juntamente com suas implicações interativas e temporais (Mayer et al., cit. por Bar-On & Parker, 2002). As emoções são complexas, confusas e contêm as suas próprias punições e recompensas.

O quarto ramo – *gestão das emoções* – diz respeito ao bom gestor das emoções, que deve ser flexível, considerando diversos caminhos emocionais e uma escolha entre eles, assim como, deve entender as progressões emocionais nas suas relações. Segundo Mayer, Salovey e Caruso (cit por Bar-On & Parker, 2002), ser um indivíduo emocionalmente inteligente não significa conseguir permanecer num emprego ou ler muitos livros, mas sim, ser uma pessoa que procede da forma que considera melhor, baseando-se em aspetos emocionais, espirituais, pragmáticos ou outros.

2.5 Teste de IE de Mayer, Salovey e Caruso (MSCEIT)

O MSCEIT consiste num instrumento de medida da IE, dos autores Mayer, Salovey e Caruso, e foi desenvolvido a partir da escala Multifatorial de IE (MEIS), a primeira escala dos autores, criada em 1997. O MSCEIT 2.0, utilizado no presente estudo, varia das outras versões (MEIS e MSCEIT 1.1) pela redução dos itens, logo redução das instruções e experiência necessária para a sua utilização, podendo assim abranger mais investigações. Esta redução foi feita seguindo critérios, tais como: contributo para a fiabilidade da escala; tratar-se de uma resposta popular, pois é importante para transmitir a sensação de proporcionar uma resposta correta na maioria dos itens; e outros aspetos relacionados com o conteúdo, tais como, manter os itens atrativos e positivos (Mayer et al., 2002).

O MSCEIT 2.0, cuja estrutura explana-se no Quadro n.º 7, é constituído por 141 itens e fornece uma pontuação global de IE, duas pontuações de área – *estratégica* e *experimental* – e pontuações para os quatro ramos: *perceção das emoções*; *facilitar o pensamento*; *entender as emoções* e *gestão das emoções*. As respostas ao teste representam aptidões para resolver problemas emocionais, numa perspetiva de autoconceito, e pode aplicar-se no contexto organizacional, educacional, clínico, psiquiátrico e no âmbito da investigação (Extremera & Fernández-Berrocal, 2009). A versão utilizada no presente estudo, consiste

na espanhola, adquirida através da CEGOC, corrigida pela *teaediciones*. O teste MSCEIT é dirigido a pessoas a partir dos 17 anos de idade, e necessita de cerca de 30 a 45 minutos para ser respondida na sua totalidade.

Quadro n.º 7 – Estrutura do MSCEIT.

Resultado Total	Áreas	Ramos	Tarefas	Secção MSCEIT
IE Total	Inteligência Emocional Experimental (AEx)	Perceber Emoções	Faces	A
			Imagens	E
		Facilitar Pensamento	Sensações	F
			Facilitação	B
	Inteligência Emocional Estratégica (AEst)	Entender Emoções	Combinações	G
			Mudanças	C
		Gestão de Emoções	Gerir Emoções	D
			Relações Emoções	H

Fonte: adaptado de Mayer (2002).

A análise de respostas na versão espanhola é feita através de um sistema de pontuações do consenso geral de uma amostra tipificada, de indivíduos de nacionalidade espanhola. Na versão original também está disponível um sistema de pontuações por especialistas, que funciona de forma idêntica à versão de amostra tipificada, contudo, as respostas são dadas por um conjunto de especialistas em emoções. Os dois métodos de análise estão correlacionados e a versão espanhola é a que apresenta uma maior validade de critérios (Extremera & Fernández-Berrocal, 2009). No que concerne à versão original americana do MSCEIT, os resultados apoiam uma convergência entre o método de amostra tipificada e por especialistas, com uma correlação de 0,98 na pontuação total de IE e uma correlação entre 0,93 e 0,98 nas restantes pontuações (Mayer et al., 2001).

O MSCEIT cumpre os critérios para ser considerado um tipo de inteligência, sendo estes: validade preditiva; correlação com tarefas que supostamente a meçam; correlação com outras inteligências, mas é independente destas; e desenvolve-se com a idade (Mayer et al., 2000). As pontuações do MSCEIT são relatadas como as escalas de inteligência tradicionais, sendo a pontuação média de 100 e o desvio padrão de 15, para pontuação

global e por ramos. Se uma pessoa obtém uma pontuação em torno de 100, então eles estão na faixa média de inteligência emocional (Mayer, Salovey & Caruso, 2016). Uma pessoa que obtenha uma pontuação de 115, é um desvio padrão acima da média, ou, encontra-se no percentil 84. Se alguém obtém uma pontuação de 85, está um desvio padrão abaixo da média, ou no percentil 16. Contudo, o intervalo de confiança é de 90%, para uma pontuação na área *experimental* no intervalo de 85 a 101, e para uma pontuação na área *estratégica* no intervalo de 74 a 91 (Mayer, Salovey & Caruso, 2016).

O MSCEIT possui uma fiabilidade (Split-half¹) de 0,91; 0,79; 0,80 e 0,83 para os ramos *perceber as emoções*, *facilitar o pensamento*, *entender as emoções* e *gestão das emoções*, respetivamente (Mayer, Salovey & Caruso, 2002). A maioria dos estudos adotam estes valores de consistência interna para a suas amostras (Follesdal, Hallvard & Hagtvvet, 2009). Contudo, existem estudos com MSCEIT onde a consistência interna foi calculada para as diferentes amostras de estudo, e os valores de fiabilidade foram substancialmente inferiores, como por exemplo: 0,88; 0,61; 0,75 e 0,58 (Kafetsios, 2004, cit. por Follesdal, Hallvard & Hagtvvet, 2009) e 0,89; 0,74; 0,67 e 0,60 (Lopes et al., 2003), para os ramos *perceber as emoções*, *facilitar o pensamento*, *entender as emoções* e *gestão das emoções*, respetivamente. Estes valores são considerados baixos, na medida em que cada ramo é medido por cerca de 29 a 50 itens. Contudo, as correlações negativas podem ser explicadas pelo facto dos itens não medirem o construto ou porque a construto é complexo. Neste sentido, importa realçar que os itens que compõem o MSCEIT foram selecionados criteriosamente, como resultado de décadas de estudos, baseando cada conceção de tarefa à teoria (Mayer et al., 2001; Mayer, Salovey & Caruso, 2004).

Relativamente à correlação entre o MSCEIT e outros testes, considera-se uma correlação inexistente ou mínima no intervalo entre 0 e 0,25. Uma correlação entre o mínimo e o moderado no intervalo entre 0,25 e 0,50. Uma correlação entre o moderado e alta no intervalo de 0,50 e 0,75. E uma correlação entre 0,75 e 1 corresponde a uma altíssima correlação entre testes. Estes valores são os admitidos no manual do MSCEIT, de Mayer, Salovey e Caruso (2002), podendo outros valores ser utilizados por outros autores.

¹ *Split-half* ou coeficiente de bipartição, é uma medida de consistência interna de uma escala. Este coeficiente divide os itens da escala em dois grupos e avalia as correlações dentro de cada grupo e entre os dois grupos.

Estudos realizados por Lopes et al. (2004, cit. por Extremera e Fernández-Berrocal, 2009), em diversos países, constataram relações positivas entre a dimensão gestão das emoções, avaliada com o MSCEIT, e a qualidade das interações sociais, sensibilidade interpessoal, menor agressividade e maior capacidade para gerir conflitos, neste último com uma correlação igual a 0,20. Outro estudo, numa amostra de 137 pessoas, teve como objetivo comparar os resultados do MSCEIT com os de EQ-i, de Bar-On (1997), concluindo a existência de uma correlação geral entre os testes, 0,36, indicando que existe uma variância em comum de 10% (Bar-On & Parker, 2002). Ainda, outros estudos (Ciarrochi et al., 2000 cit por Bar-On e Parker, 2002; Rubin, 1999; Mayer et al., 1999; Sullivan, 1999), relatam uma correlação estatisticamente significativa (0,28; 0,33; 0,35 e 0,43) da empatia autoavaliada com a IE medida como aptidão. No âmbito da educação, Mayer e colaboradores (2000) constataram que a IE como aptidão prevê o comportamento pró-social e a ausência de comportamentos negativo entre adolescentes e adultos jovens, podendo, assim, existir uma abordagem à IE em termos de desenvolvimento de capacidades ou aquisição de conhecimentos, em vez de aperfeiçoamento da personalidade.

2.6 A IE e o Sucesso Escolar

Esta subsecção, inicia com uma abordagem ao conceito de sucesso escolar, seguida de alguns estudos relevantes, acerca da relação entre a IE e o sucesso escolar.

Tradicionalmente, o sucesso escolar e profissional centrava-se nas capacidades cognitivas dos indivíduos. A partir do século XX, os testes de inteligência permitiram fazer um diagnóstico das capacidades cognitivas, que entendia-se ser capaz de prever o sucesso ou insucesso escolar dos alunos, sendo os indicadores de desempenho académico os testes de *fator G* e as escalas de QI (Lemos et al., 2008). Contudo, ao longo dos anos a comunidade científica foi tomando consciência que os aspetos intelectuais não eram suficientes por si só para alcançar o sucesso quer escolar quer profissional (Extremera & Fernandez-Berrocal, 2001; Goleman, 2010; McClelland, 1973, cit. por Ceitil, 2007). Neste sentido, começou-se a acreditar que o domínio de competências socio emocionais potenciaria o desenvolvimento mais ajustado do aluno, contribuindo, assim, para a melhoria do seu envolvimento na escola (McNeeley, Nonnemaker & Blum, 2002; Osterman, 2000).

Nas sociedades contemporâneas o sucesso escolar constitui uma preocupação omnipresente de professores, alunos e suas famílias, bem como, um tema central na agenda política e mediática (Abrante & Veloso, 2013). Neste contexto, o sucesso do aluno e da escola é um fator importante para o desenvolvimento, a integração e o bem-estar, quer do aluno, quer da sociedade como um todo.

Conceptualmente existem duas definições conflituosas de sucesso escolar: uma que remete à avaliação corrente feita pelos professores, durante ou no final do ano escolar, que adapta-se ao nível dos alunos; e a outra, mais objetiva, que privilegia o que pode ser medido por testes padronizados, concebidos a partir do currículo formal e administrados em larga escala, avaliando mais o cognitivo do que o socio afetivo (Perrenoud, 2003). Enquanto, que a primeira definição leva em conta o que foi ensinado, e representa um papel decisivo na determinação da carreira escolar, a segunda privilegia os resultados mais facilmente mensuráveis, mediante provas escritas, cujo objetivo não é determinar o destino dos alunos, mas contribuir para o monitoramento do sistema. Assim, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (2006) mede o sucesso escolar pelos resultados em provas de matemática, língua materna e ciências naturais. Segundo o estudo realizado por Almeida, Ribeiro e Gomes (2006), existe uma elevada associação ($r=0,79$) entre o sucesso nas disciplinas de Português e Matemática e o sucesso às restantes disciplinas curriculares.

Face ao exposto, e tomando uma perspetiva focada no aluno, a presente investigação considerou o sucesso escolar medido através do auto posicionamento académico, nas notas dadas pelos professores, no ano letivo transato, às disciplinas de português e matemática. As avaliações aos alunos são consideradas fundamentais para o sucesso (Dec-lei nº 139/2012), sendo realizadas para isso, provas e exames que permitam obter resultados fiáveis sobre a aprendizagem. A disciplina de português é anual e bastante importante face à sua valorização em todas as componentes curriculares e à sua carga horária elevada, reforçada pelo XIX Governo Constitucional (2012-2015). A disciplina de matemática consiste numa linguagem universal, que proporciona o desenvolvimento intelectual dos alunos, capacitando-os para a resolução de problemas simples e complexos. Segundo Skovsmose (2004), as estruturas matemáticas têm um papel social tão importante quanto o das estruturas ideológicas na organização da realidade.

Relativamente às investigações desenvolvidas nesta área, e começando com os estudos de Goleman (1995), este sugeriu que a IE fosse mais importante que o QI para prever o sucesso na vida, inclusive o sucesso académico. Um estudo realizado com crianças demonstrou que a IE influenciava a capacidade de concentração, e conseqüentemente as crianças tinham melhores notas académicas, desde a infância até à entrada na faculdade. Em outro estudo, Goleman (2010) efetuou testes neuro-psicológicos a alunos com QI acima da média, mas que apesar disso obtinham más notas, descobrindo que estes apresentavam deficiências ao nível do funcionamento do córtex frontal. Estes alunos eram impulsivos, ansiosos, indisciplinados e conflituosos. Assim, em conclusão do estudo, Goleman afirma que pelo domínio da vida emocional limitado e a despeito do potencial intelectual, estes alunos correm maior risco de insucesso escolar, alcoolismo e criminalidade. Schutte et al. (1998), realizaram um estudo longitudinal, em estudantes universitários australianos, para verificar se a IE prediz a classificação média dos alunos, no final do ano letivo. Estes, verificaram que uma alta IE, no início do ano letivo, previu significativamente a nota média dos estudantes no final do ano.

Por outro lado, segundo o estudo de Ângelo (2007), existe uma correlação positiva estatisticamente significativa entre a escala interpessoal da IE e a classificação de Português. Contudo, uma correlação estatisticamente significativa entre o resultado global da IE e as classificações escolares não foi verificada. Na mesma linha, Sequeira (2013), encontrou uma correlação positiva estatisticamente significativa entre a dimensão da IE – auto-encorajamento – e o sucesso escolar, uma correlação negativa fraca entre a dimensão empatia e o sucesso escolar, contudo, as restantes dimensões – compreensão das emoções próprias, autocontrolo perante as críticas e autocontrolo emocional – também não apresentaram qualquer relação estatisticamente significativa com as classificações dos estudantes. A análise de Sousa e Dias (2011), revelou uma correlação fraca, e sem significância estatística, entre a IE global e o rendimento académico. Newsome et al. (2000), num estudo realizado com uma amostra de 180 alunos canadenses de um curso de psicologia, concluíram que a habilidade cognitiva conseguiu prever o sucesso académico melhor do que a IE.

Outros estudos com uma abordagem ao problema através do modelo de aptidões encontraram relações entre a IE e o sucesso escolar. Assim, Billings et al. (2014), estudaram a relação entre a IE e o desempenho académico, em estudantes da primária

(n=407), através do teste Swinburne University Emotional Intelligence Test – Early Years (Lloyd et al., 2014), concluindo que o ramo *entender as emoções* da IE prediz 11% da variância do desempenho em literacia e numeracia. A reforçar esta conclusão, Peters, Kranzler e Rossen (2009) verificaram, utilizando o MSCEIT, em estudantes entre os 10-18 anos, uma relação entre o ramo *entender as emoções* e a capacidade intelectual geral, literacia e numeracia. Rubin (1999), aplicou o MEIS em estudantes universitários americanos, concluindo a existência de uma associação entre uma alta IE e menores comportamentos agressivos em sala de aula, e conseqüentemente, uma melhor avaliação comportamental, dada pelo professor. Vários estudos afirmam a existência de uma relação parcial entre a IE e o sucesso académico (Barchard, 2003; Downey et al., 2008; Di Fabio & Palazzeschi, 2009; Peters et al., 2009; MacCann et al., 2011; Qualter et al., 2012), através de uma relação significativa entre os ramos da IE e as notas académicas. Este padrão de resultados, por hipótese de Brackett et al. (2011), podem ser uma consequência da relação entre o ramo *entender as emoções* e a capacidade cognitiva. Contudo, Papadogiannis et al. (2009), refere que os estudos com o intuito de perceber a relação entre o rendimento académico e a IE, medida com o MSCEIT, estão longe de se relevarem conclusivos.

2.7 A IE e o Género

A maior parte das mulheres no final do século XIX não tinham facilmente acesso ao espaço público e lutavam para ganhar importância na sociedade. O homem era o responsável, quase exclusivo, da produção de sentido no mundo político, social, científico e cultural. Enquanto a mulher espelhava uma imagem sensível, emocional e afetiva, o homem era considerado o detentor da razão, da inteligência e da cultura (Samara, 2007). Apesar do longo e difícil caminho, a mulher reverteu a história e a entrada da mulher no mercado de trabalho e a sua autonomização económica foi conquistada (Carrilho, 2007).

Quando Darwin, no final do século XIX, publicou as suas obras sobre evolução, muitos cientistas reinterpretaram os estudos da biologia sobre as diferenças sexuais, e admitiram que estes pudessem explicar o comportamento humano e as desigualdades sociais (Citeli, 2001). Assim, a premissa que o homem é mais inteligente que a mulher por ter o tamanho do cérebro 10% maior, desvaneceu-se, e descobriu-se que tal facto se deve ao homem ter

um maior tamanho corporal, logo possui um aumento do número de neurónios para controlar as células musculares (Schlaepfer et al. 1995).

Segunda a neuropsiquiatra Brizendine (2007), o cérebro das raparigas desenvolve-se dois anos mais cedo do que os rapazes. Para a autora, durante a puberdade o cérebro feminino caracteriza-se por um aumento da sensibilidade e desenvolvimento dos circuitos verbais, emocionais, sexuais e de *stress*, enquanto o cérebro masculino caracteriza-se por um “*aumento sensibilidade e do crescimento dos circuitos dos impulsos sexuais e da agressividade sexual*” (Bizendine, 2010, p. 23). O cérebro feminino e masculino “*processam de maneira diferente os estímulos auditivos, visuais e sensoriais e calculam de forma diferente aquilo que os outros sentem*” (Bizendine, 2007, p. 23).

Neste subcapítulo, serão enunciados alguns estudos feitos no âmbito da diferenciação da IE e o género. Assim, na perspetiva de Mandell e Pherwani (2003), existem diferenças estatisticamente significativas entre géneros. Sendo o resultado da média total de IE mais alta nas mulheres do que nos homens, bem como, a capacidade de gestão das suas próprias emoções e as dos outros. Na mesma linha, os resultados de Billings et al. (2014), demonstraram uma correlação significativa entre o género e os ramos *perceber e entender as emoções, avaliação e expressão das emoções* da IE; tendo as raparigas valores superiores aos rapazes. De acordo com Austin et al. (2004), o género feminino é emocionalmente mais inteligente que os homens, obtendo valores superiores na IE total, e nas subescalas *interpessoal e intrapessoal* da escala modificada de Schutte et al. (1998). Segundo Fernández-Berrocal et al. (2012), o género prediz 4% da IE. Neste estudo, as mulheres obtiveram melhores resultados no teste MSCEIT, em todas as componentes da IE, com diferenças estatisticamente significativas na área *estratégica* e nos ramos *entender as emoções, facilitação do pensamento e gestão das emoções*, em comparação com os homens. Extremera, Fernández-Berrocal & Salovey (2006), num estudo realizado com a versão espanhola do MSCEIT, inferiram a existência de diferenças significativas quanto ao género, no valor total de IE, nas duas áreas (*experimental e estratégica*) e nos quatro ramos da IE (*perceção das emoções; facilitação do pensamento; entender as emoções e gestão das emoções*). O género feminino obteve sistematicamente pontuações mais elevadas (Quadro n.º 8).

Quadro n.º 8 – Comparação de médias em função do género, com MSCEIT.

Escala para os 17 aos 19 anos	Homens ^a	Mulheres ^a
Total	0,37	0,40
Área Experimental	0,39	0,43
Área Estratégica	0,34	0,38
Perceção das emoções	0,42	0,45
Facilitação do pensamento	0,37	0,41
Entender as emoções	0,38	0,42
Gestão das emoções	0,30	0,34

a – Diferenças estatisticamente significativas, teste Anova e post-hoc: Sheffé.

Fonte: Extremera e Fernández-Berrocal (2009)

Contudo, outros estudos, Ahmad, Bangash e Khan (2009), Chu (2002) e Kaneez (2006) utilizando o Inventário de Quociente de IE (Bar-On, 1997), obtiveram resultados mais elevados de IE para os homens do que para as mulheres. Segundo estes estudos, os homens mostram maiores níveis de *assertividade, independência, tolerância ao stress e controlo da impulsividade*, em comparação com as mulheres. Segundo Ângelo (2007) não existem diferenças significativas na IE quanto ao género, e ao contrário do esperado os rapazes apresentaram números mais elevados na escala do inventário QE (Quociente Emocional) de Bar-On, contudo, esta diferença não foi estatisticamente significativa ($p > 0,05$). Apesar disso, para a escala *interpessoal*, as raparigas apresentam um valor mais elevado do que os rapazes, e esta diferença é estatisticamente significativa. Na mesma linha, os dados obtidos por Sousa e Dias (2011), não demonstram diferenças significativas entre a IE global e o género, contudo, o género masculino demonstra valores de IE global superiores aos do género feminino.

Em síntese, de acordo com a revisão de literatura apresentada, não existe uma consonância em termos de resultados, no que respeita ao género e às dimensões da IE.

Capítulo 3

Gestão de Conflitos

3.1 Introdução

Segundo as teorias construtivistas, o conhecimento não é dado, mas adquirido através da interação do indivíduo com o meio físico e social. O construtivismo na educação, poderá entender-se como a forma teórica que reúna as várias tendências atuais do pensamento educacional (Becker, 2009). Assim, a escola que repete, recita, aprende, ensina o que já está pronto, com o construtivismo age, opera, cria, constrói a partir da realidade vivida por alunos. Neste sentido, a realidade conflitual emerge naturalmente no quotidiano das relações interpessoais, grupais e intergrupais, tornando-se inevitável (Cunha, 2001), e por isso, deve ser conduzido de modo produtivo e positivo (Johnson & Johnson, 1994).

Este capítulo tem como objetivo a exposição genérica da competência – gestão de conflitos, relevante para a concretização dos objetivos da presente investigação. Assim, será realizada uma abordagem ao conceito e estratégias de gestão de conflitos, um enquadramento quanto aos estudos sobre a influência da IE na gestão de conflitos.

3.2 Conceito Conflito

Encontra-se na literatura diferentes definições de conflito, pelo que se apresenta alguns exemplos. O conflito resulta de uma perceção divergente de interesses (Deutsch, 1973, cit. por Costa & Matos, 2007), da crença que os objetivos das partes envolvidas não podem ser atingidos simultaneamente (Rubin, Pruitt & Kim, 1994, cit. por Costa & Matos, 2007). É um processo que tem início quando um indivíduo se sente negativamente afetado por outro (De Dreu, 1997). Para Thomas (1992, p. 653), o conflito é “ *o processo que se inicia quando uma parte percebe que a outra tem afetado negativamente, ou se presta a*

fazê-lo, algo que é importante para si”. Na perspectiva de Deutsch (2003), um conflito ocorre quando existem atividades incompatíveis: duas ações são incompatíveis quando a presença de uma inibe, obstrui, interfere ou, de alguma forma, torna a outra menos eficaz. Segundo Nye (2002), o conflito está intimamente relacionado com as relações de poder, que é baseada na posse de recursos e na capacidade de influenciar os outros para as nossas preferências e opções. Para Pruitt e Rubin (1986, cit. por McIntyre, 2007, p.297) o conflito consiste em “*uma divergência de interesses ou a crença em que as aspirações das partes não podem ser atingidas simultaneamente*”. Sendo consensual a existência de duas dimensões diferenciadoras dos estilos de comportamento adotados pelos indivíduos na abordagem ao conflito: a orientação para os interesses próprios ou para os interesses da outra parte.

Segundo Johnson e Johnson (1995, cit. por Costa & Matos, 2007), os conflitos nas escolas podem ser classificados da seguinte forma: controvérsia, quando as ideias e opiniões de um indivíduo são incompatíveis com as do outro e que ambos procuram um acordo, facilitando assim a aprendizagem, bem como a capacidade de tomar decisões e a qualidade destas; conceptual, quando existem ideias incompatíveis com o conhecimento pré-existente; conflito de interesses, quando as ações de um indivíduo, maximizam o alcance dos seus objetivos, mas interferem as ações de outro; e conflito desenvolvimental, quando as forças opostas de estabilidade e mudança concorrem em atividades incompatíveis entre adultos e crianças. Para Chiavenato (2004) os conflitos têm origem em problemas como: percepção diferente da realidade; interesses, valores e desejos divergentes; carência de recursos; competição entre os indivíduos; erros de comunicação; e meio ambiente conflituoso.

No presente estudo assume-se uma perspectiva de conflito necessário, construtivo, inevitável e positivo. Assim, os resultados positivos do conflito consistem no facto de os indivíduos ficarem mais despertos, esforçados, estimulados para o interesse em melhorar a realização da tarefa e a solução de problemas, fortalecendo os sentimentos de identidade, partilha e comunidade (Cunha, 2008).

Ao nível da adolescência, o conflito no contexto das relações de amizade, é em resposta a questões de desconfiança, desrespeito, relação de poder e comportamentos abusivos, para o género masculino, e a falta de atenção e traição, para o género feminino (Youniss & Smollar, 1985, cit. por Costa, 2003). Em situações de conflito, se a escola for capaz de integrar os incidentes críticos no projeto de formação pessoal e social dos alunos, a sua

contribuição será significativa para o processo de crescimento psicossocial dos alunos, sendo as exigências cognitivas e afeto-emocionais geradas pelos conflitos um estímulo à diferenciação dos processos de funcionamento interpessoal e conseqüentemente promovem as competências sociocognitivas e de gestão emocional (Costa, 2003).

A formação de alunos como interventores neutros na ajuda a outros alunos para a resolução de conflitos interpessoais, tem sido uma estratégia das escolas (Bodine & Crawford, 1998; Jones & Brinkman, 1994; Menezes, 2003). Os alunos mediadores apoiam os outros alunos para que explorem os assuntos e efetivem uma resolução de problemas em colaboração (Costa & Matos, 2007).

Nos EME's os alunos do secundário assumem papéis de responsabilidade na gestão de conflitos dos alunos mais novos. São chamados os *graduados*, os alunos do 12º ano que assumem a liderança das turmas mais novas. Os *graduados* são escolhidos pela Direção do EME's respetivo, diferenciando-se estes por serem o *exemplo*, pautarem pela disciplina e lealdade, demonstrarem espírito de camaradagem e responsabilidade. São os graduados que têm o primeiro contacto com os conflitos entre alunos. Aos graduados é incutida a responsabilidade de gerir os conflitos na primeira instância.

3.3 Estratégias de Gestão de Conflitos

O conflito é um fenómeno inerente às relações sociais, sendo considerado positivo ou negativo, dependendo da forma como é gerido, em detrimento das situações. As situações de conflito contêm valor positivo quando são utilizadas como impulsionadoras do crescimento pessoal, funcionando como um fator desencadeador de mudanças pessoais e grupais, e de valor negativo quando se tornam prejudiciais, interferindo de forma negativa na motivação e no rendimento dos indivíduos. Tendo como facto, de que a capacidade do individuo para gerir conflitos influencia os resultados, é importante não só analisar as causas iniciais dos conflitos, mas também a escolha apropriada da estratégia (estilo) de gestão de conflito (Robbins, 2000).

Deutsch (1973, cit. por Jaca e Díaz, 2009), propõe uma abordagem dicotómica de gestão de conflitos: a cooperação (construção positiva) e a competição (construção negativa), partindo da premissa que a influência e a interdependência das metas sobre a dinâmica da

interação e os resultados da mesma. Contudo, esta abordagem é apontada como insuficiente, uma vez que não traduz a diversidade de comportamentos do indivíduo (Cunha & Leitão, 2011). Putman e Wilson (1982), propõem três estilos de resolução de conflitos: a não confrontação; a orientação para a solução; e o controlo. Contudo, a abordagem é desvalorizada pelo facto do modelo não diferenciar a não confrontação da orientação para a solução (Cunha & Leitão, 2011). O modelo bidimensional de Rahim e Bonoma (1979) propõe duas dimensões básicas: a preocupação em satisfazer as necessidades do próprio e as necessidades dos outros. Destas duas derivam cinco estilos de gestão de conflitos: evitamento, cedência, integração, dominação e compromisso (Figura n.º 2). Os estilos cedência, compromisso e integração são considerados como estilos cooperativos, enquanto o evitamento e a dominação são estilos apontados como não cooperativos (Rahim, Magner & Shapiro, 2000). Contudo, não existe uma forma ideal de resolver conflitos, pois um estilo de gestão de conflito pode ser apropriado ou inapropriado consoante as variáveis situacionais presentes (Neves et al., 2015).

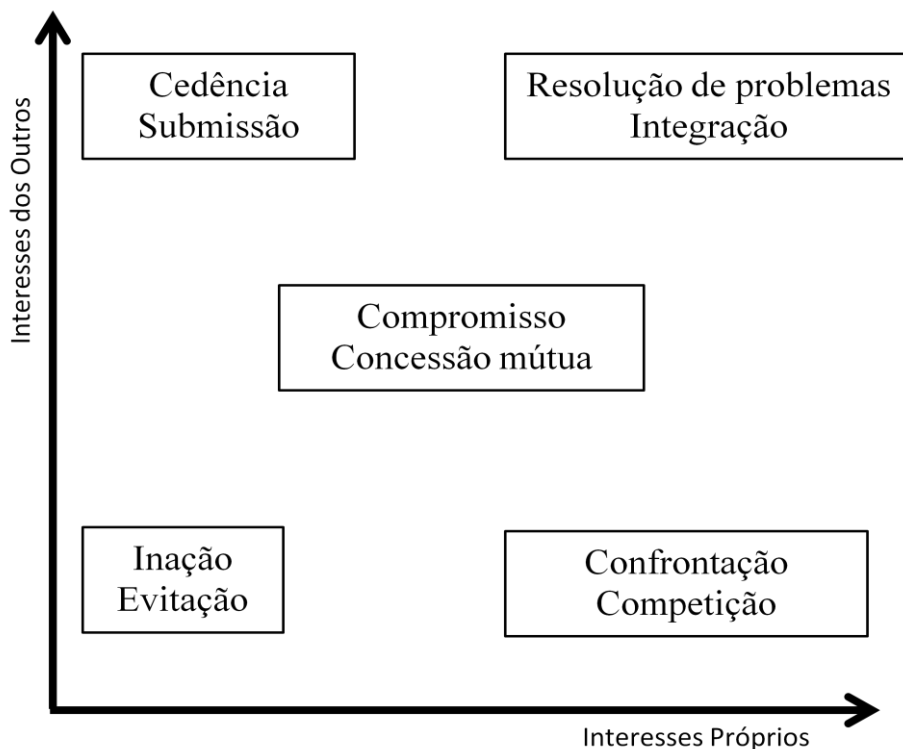


Figura n.º 2 - Estilos de gestão de conflito.

Fonte: Adaptado de Neves, Garrido e Simões (2015).

A *cedência*, também chamada de *acomodação* e *submissão*, assenta numa redução dos interesses próprios em prol dos interesses dos outros. Este estilo é adequado utilizar quando a resolução do conflito é mais importante para a outra parte, prevalecendo a vontade de preservar a relação pessoal, ou ainda, quando se pretende abdicar de algo pouco importante para obter algo em troca no futuro. Esta redução das exigências normalmente coincide com uma redução dos objetivos (Cunha, 2008).

A *integração*, também designada por *colaboração* e *resolução de problemas*, aparenta ser o estilo que obtém melhores resultados, a longo prazo. Este estilo induz troca de ideias, partilha, debate e aprendizagem mútua (Cunha, Silva & Moreira, 2003). Conforme a Figura n.º 2, nesta estratégia o indivíduo pretende satisfazer simultaneamente os seus interesses e os do outro, para que ambos beneficiem na resolução do conflito. Este estilo implica uma assertividade e troca de informação de forma aberta e honesta, sendo considerado o estilo mais eficaz de gestão de conflitos (McIntyre, 2007).

No estilo de gestão de conflito *evitamento* ou *inação*, o indivíduo negligencia os interesses de ambas as partes. Evitando envolver-se no assunto, na tentativa que o problema se resolva por si (Cunha et al., 2004), ou simplesmente para se afastar de uma situação que perceciona ameaçadora (McIntyre, 2007). O silêncio caracterizado por este estilo pode ter benefícios quando os efeitos da disputa é claramente inferior aos efeitos disfuncionais da mesma (Neves, Garrido & Simões, 2015). Contudo, embora o conflito pareça desaparecer, na realidade emergirá no futuro (Rahim, 1986; Thomas, 1992).

A *dominação*, *competição* ou *confrontação*, reflete a vontade de satisfazer os interesses próprios, sem consideração e sacrificando os interesses da outra parte. Neste estilo, o indivíduo tenta persuadir ou manipular a outra parte, utilizando se necessário as ameaças e a intimidação (Neves, Garrido & Simões, 2015). Usualmente, o indivíduo que utiliza esta estratégia pensa que está a defender os seus direitos, bem como uma posição que acha que estar correta. Também pode ser utilizada quando existe a necessidade de agir rapidamente, numa situação de urgência indispensável (Chiavenato, 1999). Esta estratégia caracteriza-se por uma relação de poder de ganha-perde, que pode não alcançar as causas profundas do conflito, e por isso, surgir novos conflitos no futuro (Rahim, 1986; Thomas, 1992).

O *compromisso* ou *concessão mútua* consiste na tentativa de satisfazer os interesses de ambas as partes, mas de forma incompleta. É feito em esforço moderado por ambas as

partes, resultando numa troca de cedências. Enquanto estratégia, constitui uma forma inadequada de abordar conflitos complexos (Neves, Garrido & Simões, 2015). Contudo, cada estilo comporta as suas vantagens e desvantagens (Quadro n.º 9).

Quadro n.º 9 – Cinco estratégias de gestão de conflito.

Estratégias	Vantagens	Desvantagens	Situações Apropriadas	Situações Desapropriadas
Inação	Economia de tempo. Escalada do conflito pode ser estancada.	Soluções provisórias, que não resolve o problema subjacente.	<ul style="list-style-type: none"> Assunto trivial; Impossível concretizar os interesses das partes; Ganhar tempo para obter informação, refletir e delinear ações; Necessidade de reduzir a tensão ou reganhar compostura. 	<ul style="list-style-type: none"> Problemas complexos e graves; Necessidade resolução simples ou urgente;
Cedência	Encorajamento da cooperação futura.	A outra parte pode fazer exigências crescentes.	<ul style="list-style-type: none"> Pretende-se obter, mais tarde, algo em troca; Assunto mais importante para a outra parte. 	<ul style="list-style-type: none"> Problemas complexos; Uma parte não atua de modo ético; A outra parte assume posição dominadora.
Confrontação	Rapidez, estimula a criatividade e energizar as pessoas;	Ressentimento do perdedor. Dificulta negociações posteriores.	<ul style="list-style-type: none"> Solução impopular é necessária; Assunto reduzida importância; Risco de a contraparte atuar malevolamente se nós agirmos colaborativamente. 	<ul style="list-style-type: none"> Ambiente aberto e participativo; Assunto complexo; Não é necessário uma solução rápida.
Compromisso	Soluções rápidas. A democracia inerente não gera perdedores únicos.	Nenhuma das partes fica totalmente satisfeita. Inviabiliza soluções criativas.	<ul style="list-style-type: none"> Partes com objetivos antagónicos ou exclusivos; Solução temporária para problema complexo; Prazos apertados para se encontrar uma solução; Esforços colaborativos ou competitivos falharam. 	<ul style="list-style-type: none"> A outra parte é mais poderosa; O problema é complexo e exige uma abordagem colaborativa.
Resolução de Problemas	As partes lidam com o problema e não apenas com os sintomas.	Consome excessivo tempo	<ul style="list-style-type: none"> Soluções a longo prazo; Assuntos complexos; Soluções criativas; Quer-se melhorar relações, motivação empenhamento. 	<ul style="list-style-type: none"> Os conflitos em sistema de valores opostos; Tempo escasso; Contraparte atua competitivamente.

Fonte: adaptado de Cunha et al. (2007).

Face ao Quadro n.º 9, admite-se que a resolução eficiente do conflito, depende também da influência da outra parte, ou até mesmo de terceiros, e nunca de forma isolada do indivíduo e das suas capacidades, embora admita-se que possa existir uma forma de perceber e gerir os conflitos preferencial. Desenvolver a competência para gerir conflitos eficazmente implica controlar a tendência para utilizar o estilo preferencial em todas as situações e simultaneamente desenvolver flexibilidade para utilizar adequadamente as diferentes estratégias, consoante as situações (Neves, Garrido & Simões, 2015).

3.4 A Gestão de Conflitos e a IE

Existem diversos estudos onde se tenta perceber se há uma correlação entre a aptidão para gerir emoções e a qualidade das interações sociais (Lopes et al., 2005; Lopes, Salovey & Straus, 2003; Lopes et al., 2004), contudo, quando se procura estudos que reflitam a relação entre a IE e as estratégias de gestão de conflitos o número reduz consideravelmente. Nesta subsecção serão explanados os estudos encontrados que focaram esta temática.

Goleman (2010) sugeriu que os indivíduos com alta IE têm habilidades de resolução de conflitos superiores às dos outros, caracterizando-se por uma maior capacidade para a colaboração. Esta premissa vai de encontro com a crença que estes indivíduos trabalham para a manutenção das relações interpessoais. Cooper e Sawaf (1997) e Bar-On et al. (2000), embora não se tenham referido especificamente aos estilos de resolução de conflitos, consideraram que indivíduos com maiores níveis de IE caracterizavam-se por maior flexibilidade e resposta proporcional à situação. Assim, estes autores sugeriram que o indivíduo emocionalmente inteligente adota uma gama de estilos de gestão de conflitos dependendo da situação.

Para Mayer e Salovey (1997) a IE consiste na ferramenta básica para entender como as pessoas se adaptam ao contexto social e compreendem as suas relações afetivas e sociais. Contudo, os autores identificaram que a IE permite resolver problemas utilizando tanto a capacidade emocional como cognitiva. Contudo, nem todos os estilos de resolução de conflitos combinam elementos emocionais e cognitivos (Salovey & Mayer, 1990). Por

exemplo, apesar dos estilos *confrontação* e *compromisso* poderem utilizar capacidades emocionais, estes estilos de resolução de conflitos usam principalmente as capacidades cognitivas, uma vez que o indivíduo pretende ganhar ou conceder uma posição (Borisoff & Victor, 1998). Nos estilos *cedência* e *inação* o indivíduo pode ser influenciado principalmente por antecedentes emocionais, tais como o medo (Borisoff & Victor, 1998). Não obstante o estilo *resolução de problemas* utiliza tanto a capacidade cognitiva, para auxiliar na formação de metas superiores e soluções criativas (Thomas, 1992), como emocionais, para reconhecer as necessidades emocionais dos outros e de controlar as próprias emoções na busca dessas metas superiores (Jordan & Troth, 2002).

Lopes et al. (2003) encontraram correlações entre uma alta pontuação na competência de gestão das emoções e interações sociais positivas ($r = 0,27$). Lopes et al. (2004) numa investigação com estudantes universitários dos Estados Unidos, concluíram que uma alta pontuação na gestão das emoções relaciona-se positivamente com a qualidade das relações com os amigos. Segundo Serrat (2009) os indivíduos com elevados níveis de inteligência emocional são mais capazes de gerir conflitos. Assim, estes indivíduos ostentam níveis mais baixos de impulsividade e uma menor tendência a justificar comportamentos agressivos (Downey et al., 2008; Extremera & Fernández-Berrocal, 2004).

Chanin e Schneer (1984, cit. por McIntyre, 2007) concluíram que as pessoas mais emotivas preferiam enfrentar o conflito através dos estilos de *compromisso* e *cedência*, enquanto as pessoas mais intelectuais preferiam utilizar os estilos *confrontação* e *resolução de problemas*. Segundo Maciel (2012), na sua dissertação de mestrado em psicologia da educação, existe uma relação entre a IE e a utilização dos estilos de *resolução de problemas* e *compromisso*. Quanto aos estilos – *inação*, *confrontação* e *cedência* – não foram comprovadas relações com a IE. Joanne et al. (2014), aferiram a associação entre a IE e a gestão de conflitos em alunos de enfermagem. Os resultados permitiram concluir que existe uma predição da IE, estatisticamente significativa, com os cinco estilos de gestão de conflito. Quanto maior a IE mais os estudantes utilizam o estilo de gestão de conflito *resolução de problemas*, *cedência*, *compromisso* e *confrontação*, e quanto menor a IE mais os estudantes utilizam o estilo *inação*.

Um estudo empírico, publicado no *International Journal of Conflict Management*, protagonizado pelos investigadores Zhang, Chen e Sun (2015), demonstraram que a IE é

positiva e significativamente associada aos estilos de gestão de conflitos *resolução de problemas*, *compromisso* e *confrontação*. Outros estudos (Jordan e Troth, 2002; Schlaerth et al., 2013), apenas apontam para uma relação positiva entre a IE e os estilos *resolução de problemas* e *compromisso*. A IE tem um papel importante na gestão construtiva de conflitos (Jordan & Troth, 2002), porque a construção de soluções requer compromisso, e esta por conseguinte, necessita da capacidade de reconhecer e regular as emoções (Schlaerth et al., 2013).

Para Costa e Matos (2007), as escolas com alunos emocionalmente fortes apresentam estratégias mais construtivas de resolução de problemas sociais e conflitos. Contudo, as situações conflituosas exigem dos alunos recursos emocionais que estes por vezes não possuem, apresentando dificuldades no processo de gestão das emoções, podendo os adolescentes reagir com estratégias de maximização ou minimização das emoções, ou até mesmo desorganização emocional e comportamental (Coata & Matos, 2006). Bodine e Crawford (1998) afirmaram que a empatia consiste numa competência facilitadora e essencial para o desenvolvimento de estratégias eficientes de resolução de conflitos.

PARTE II – DESENVOLVIMENTO PRÁTICO

Capítulo 4

Metodologia de Investigação

4.1 Introdução

Para o cumprimento dos objetivos do estudo a metodologia utilizada assentou num primeiro momento numa pesquisa bibliográfica, em publicações científicas, livros, dissertações de mestrados e teses de doutoramento que abordaram conceptualmente a problemática da Inteligência Emocional, gestão de conflitos e o sucesso escolar. Num segundo momento, numa pesquisa de campo de natureza quantitativa², utilizou-se a técnica do inquérito por questionário³. Pois o inquérito consiste na *“técnica de construção de dados que mais se contabiliza com a racionalidade instrumental e a técnica que tem predominado nas ciências sociais e na sociedade em geral”* (Virgínia Ferreira cit. por Silva e Pinto, 1999, p. 167), tendo o inquerido por questionário relevado uma grande eficiência *“na obtenção de informação de um número reduzido de pessoas que, através das técnicas de amostragem, se torna estatisticamente representativo de um conjunto vasto”* (cit. por Silva e Pinto, 1999, p. 167).

Este capítulo consiste no corpo orientador da investigação, explanando o método de abordagem do problema, modelo concetual, objeto empírico da pesquisa, instrumentos utilizados, as suas consistências internas, análise fatorial exploratória e as técnicas estatística de dados.

² A pesquisa quantitativa centra-se na recolha de dados numéricos para a generalização em grupos de pessoas ou para explicar um fenómeno particular (Babbie, 2010; Muuijs, 2010).

³ Consiste numa técnica de investigação social composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado (Gil, 2008).

4.2 Método de Análise

A Figura n.º 3 apresenta uma taxonomia, adaptada de Mark Saunders, Philip Lewis e Adrian Thornhill (2008), sobre as correntes filosóficas que suporta as metodologias de investigação científica. Apresenta também, a metodologia e filosofia do presente estudo, espelhando as escolhas tomadas perante a problemática a estudar. Este diagrama é constituído por um sistema em formato de camadas, mais conhecido por diagrama em “cebola”, cujo conteúdo apresentam-se da camada mais externa para a camada mais interna. A corrente metodológica aplicada no presente estudo encontra-se contornada a vermelho.

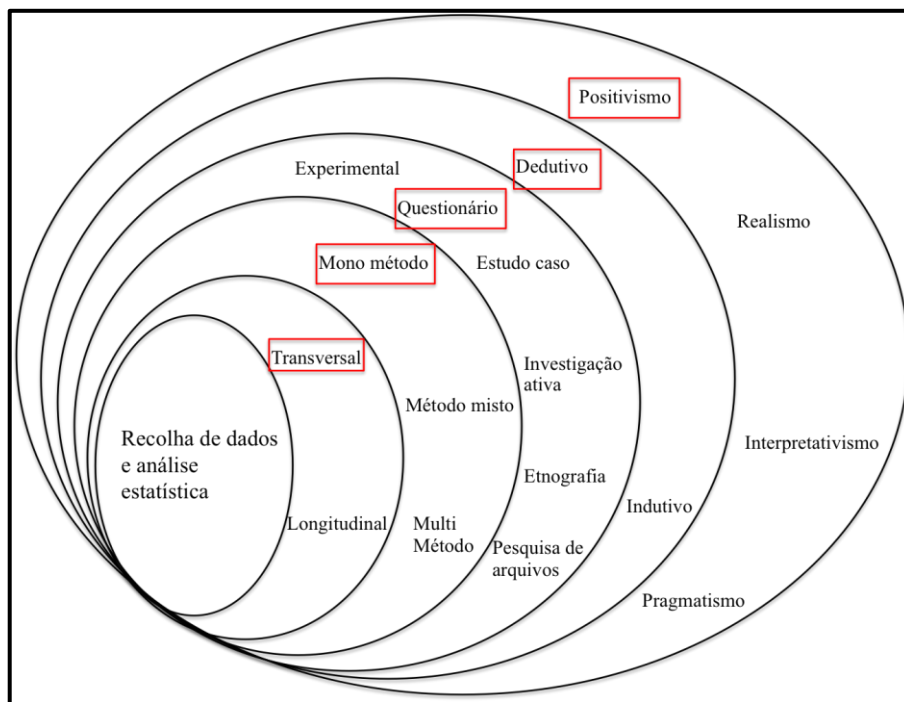


Figura n.º 3 – Taxonomia das correntes metodológicas de investigação.

A primeira camada refere-se à corrente filosófica que suporte o teor da investigação. Ou seja, a essência teórica de obtenção do conhecimento (i.e., epistemologia), o carácter ontológico da investigação, a essência axiológica, e a estrutura do modo de recolha dos dados (Tesser, 1994). Nesta lógica, a corrente filosófica adotada na presente investigação é o positivismo, pois é fundada nos efeitos observáveis e as hipóteses geradas são baseadas nas teorias e conhecimentos existentes.

A segunda camada é constituída por duas abordagens: dedutiva e indutiva. Foi utilizada a abordagem dedutiva⁴, na medida em que tem o propósito de explicar o conteúdo das premissas (Marconi & Lakatos, 2003). Este tipo de método parte da compreensão da regra geral para perceber os casos específicos. Ou seja, infere os factos observados baseando-se no conhecimento geral.

Na terceira camada estão as estratégias, relacionadas com o método de recolha de informação utilizado. Foi utilizado o inquérito por questionário. Para sua implementação primeiramente foi realizado um contacto informal com as escolas para dar a conhecer o âmbito da pesquisa e a possibilidade de inquirir os alunos. Seguido do pedido formal, por escrito. Após terem sido aceites os pedidos nos dois estabelecimentos, foram aplicados os questionários aos alunos de forma presencial, em contexto de sala de aula e sem tempo limite para o seu preenchimento, de forma a possibilitar a reflexão sobre as problemáticas a tratar. Foi ainda assegurado que os inquiridos entendessem a natureza anónima, com o objetivo de retirar respostas sinceras.

A quarta camada diz respeito à escolha do tipo de método. Segundo Saunders e colaboradores (2008), o mono-método compreende uma recolha e análise de dados do tipo só qualitativo, ou só quantitativo; o multi-método contempla o uso de vários métodos de recolha (i.e., qualitativo e quantitativo), e um só tipo de análise (i.e., qualitativo ou quantitativo); e, por fim, o método misto prevê a recolha e análise de dados com ambos o tipo de dados, qualitativo e quantitativo. A presente investigação teve etapas de recolha e análise de dados quantitativa, portanto, um mono-método.

A quinta camada diz respeito ao modo como as observações do estudo são feitas no tempo: se for transversal, o estudo incidirá sobre determinado fenómeno num particular tempo; se for longitudinal, o estudo incidirá as suas observações ao longo do tempo. O presente estudo baseou-se num desenho transversal.

A técnica utilizada consiste na análise estatística de dados, com recurso ao SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). O método de inferência estatística permite

⁴ O método dedutivo consiste numa forma de raciocínio, como fonte de conhecimento. O raciocínio dedutivo funciona a partir do mais geral para o mais específico. De uma forma informal, pode ser chamado uma abordagem "top-down", começando com o estudo de uma teoria sobre o nosso tema de interesse; em seguida, formular hipóteses mais específicas que pretende-se testar; recolher observações para abordar as hipóteses; o que nos leva a ser capaz de testar as hipóteses com dados específicos, e por fim uma confirmação (ou não) das teorias originais (William, 2006).

retirar as conclusões do estudo sobre o universo inquirido (Reis, 2012). Esta análise será apresentada em quadros e gráficos sintéticos, de forma a ser de fácil e rápida compreensão.

Os métodos estatísticos utilizados consistem: no teste de consistência interna, *Alpha de Cronbach* e o coeficiente de Guttman; teste à normalidade de *Kolmogorov-Smirnov* e o teste de *Shapiro Wilks*; o teste de Kaise-Meyer-Olkin (KMO) na análise fatorial exploratória; Regressão Linear Múltipla e o *t-student* para duas amostras independentes, no cálculo de diferenças estatisticamente significativas.

4.3 Modelo Conceptual

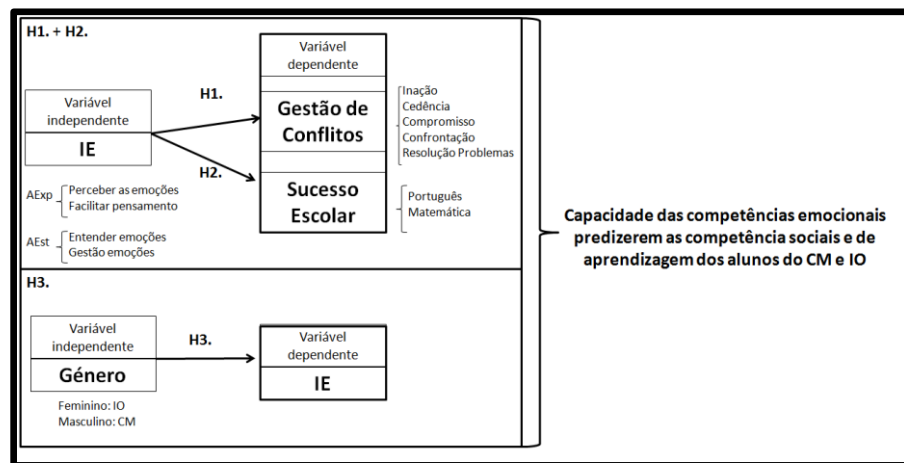


Figura n.º 4 – Modelo conceptual.

O modelo conceptual consiste num esquema sintetizado, orientador da investigação. Para o presente estudo utilizou-se o modelo explanado na Figura n.º 4.

Com o intuito de se verificar a capacidade de competências emocionais predizerem as competências sociais e a aprendizagem, perspetivou-se aferir a relação entre as dimensões da IE, variável influenciadora, e os estilos de gestão de conflitos (H1); perspetivou-se ainda, aferir se a IE prediz o sucesso escolar (H2); Pretendeu-se ainda medir a existência de diferenças estatisticamente significativas entre a IE e a variável independente, o género.

4.4 Composição da Amostra e Justificação

Face ao objetivo da investigação, o universo de estudo consiste nos EME's, constituído por três escolas (ano letivo 2014/2015): CM; IO; IPE. Contudo, face à idade mínima de 17 anos, para a aplicação do questionário de IE, constituiu-se uma amostra definida pelos alunos do 12ºano; esta amostra foi limitada a dois EME's, CM e IO, pois aquando da aplicação dos questionários, os alunos do IPE já tinham terminado o ano letivo, e não iriam regressar à escola. Assim, a amostra foi constituído por 35 alunos do CM e 29 alunas do IO. Contudo, dos 64 inquiridos, 11 elementos não responderam, ficando com um total de 52 respostas: 26 do CM e 26 do IO.

4.5 Instrumento de Recolha de Informação

O questionário utilizado divide-se em quatro partes: a primeira com os elementos sociodemográficos (idade, curso, sexo, ano de entrada e nota de procedimento); a segunda parte avalia o sucesso escolar, medido pela nota do ano transato às disciplinas de Português e Matemática; a terceira parte afere a IE; e por último, a quinta parte mede os estilos de Gestão de Conflitos, através do questionário de Neves, Garrido e Simões (2015).

4.5.1 Mensuração da IE

A medida do construto da IE consistiu no teste de aptidão de MSCEIT, versão 2.0, adquirido à CEGOC, com um custo associado. O teste inclui o manual técnico, o caderno de aplicação e as folhas de respostas.



A correção das respostas realizou-se através da introdução dos dados no site do editor: *TeaEdiciones*, sendo as cotações efetuadas pela entidade que detém os direitos do teste. Os resultados obtidos são 7 pontuações: uma pontuação total; duas pontuações de área - *experimental* e *estratégica*; quatro pontuações de ramo - *perceber as emoções*, *facilitação das emoções*, *compreensão das emoções* e *gestão das emoções*.

A área *experimental* descreve o grau em que o indivíduo investiga a experiência emocional, se reconhece, compara-se com outras sensações e entende como interagir com o pensamento. A área *estratégica* indica o grau de compreensão dos significados emocionais, as suas implicações nas relações e como gerir as suas próprias emoções e as dos outros (Mayer, Salovey & Caruso, 2009). Estas duas áreas subdividem-se nos quatro ramos:

- *Perceber as emoções* – indica a capacidade de um indivíduo para identificar as emoções;
- *Facilitar o pensamento* – indica o grau de utilização das emoções para ajudar e fomentar as ideias;
- *Entender as emoções* – indica o conhecimento das suas próprias emoções;
- *Gestão das emoções* – indica a capacidade de regular as emoções.

O Quadro n.º 10 descreve resumidamente os ramos, características e tarefas do MSCEIT, versão 2.0, bem como a sua escala de avaliação:

Quadro n.º 10 – Descrição do MSCEIT, ramos e tarefas.

	Exemplo	Descrição	Escala
Ramo: Perceber as emoções		Identificar as emoções em rostos faciais, fotografias e desenhos abstratos.	
A. Caras		Quatro fotografias de faces, avaliadas dependendo o grau ao qual estão presentes cinco possíveis emoções: raiva, tristeza, alegria, medo, nojo, surpresa e excitação.	Escala de likert de 5 pontos: (1) Nenhuma a (5) Extrema.
E. Paisagens e desenhos		Seis imagens de arte abstratas e paisagens, avaliadas dependendo o grau ao qual estão presentes cinco possíveis emoções: raiva, tristeza, alegria, medo, nojo, surpresa e excitação	Escala de likert de 5 pontos, com rostos que expressão níveis cada vez mais elevados de determinada emoção
Ramo: Facilitar o pensamento		Escolher a melhor estado de humor ou emoção para executar diferentes tarefas e emparelhamento de emoções em sensações	
F. Sensações	Imagine que se sente vistoso, grande, delicado e brilhante. Como é que esse sentimento se parece com: entusiasmo; ciumento;	São colocados cinco cenários de dois tipos: os inquiridos devem imaginar sentimentos associados a certas sensações e, em seguida, devem coincidir essas sensações a várias emoções; e os inquiridos devem imaginar sentir-se de uma certa maneira (ex., culpado), e associar esse	Escala de likert de 5 pontos, desde: (1) Não Parecido, a (5) Muito Parecido.

	temeroso.	sentimento a três perceções sensoriais(ex., frio, azul, doce).	
B. Facilitação	Qual o seu estado de humor que seria mais útil sentir para resolver mais eficazmente a situação X?	Cinco cenários que convidam o inquirido a valorizarem como o estado de humor influencia as tarefas cognitivas do comportamento.	Escala de likert de 5 pontos, desde: (1) Não Proveitoso a (5) Muito Proveitoso.
Ramo: Entender as emoções		Perguntas sobre vocabulário emocional, diversas combinações de emoções simples e complexas, e como as emoções mudam ao longo do tempo.	
G. Combinações	Uma surpresa triste leva a sentir-se....	Doze itens, onde os inquiridos devem eleger combinações de emoções	Seleção de múltipla, com cinco alternativas.
C. Mudanças	A Maria sentia-se cada vez mais envergonhada e começou a sentir-se inútil. Portanto ela sentiu-se...	Vinte itens que avalia a compreensão sobre como as emoções mudam através do tempo e em diferentes situações.	Seleção de múltiplas, com cinco alternativas
Ramo: Gestão das emoções		Identificação e escolha de diversas ações em situações socio emocionais que ajudam a melhorar os nossos próprios estados de humor ou de outros, em situações conflituais	
D. Gestão das emoções	A Carla acordou sentindo-se....Como é que cada uma das seguintes ações a ajuda a preservar o seu estado de humor?	Cinco situações, onde os inquiridos valorizam determinada ação e comportamento, que afeta os sentimentos pessoais numa determinada história.	Escala de likert de 5 pontos: (1) Muito ineficaz a (5) Muito eficaz, para quatro possibilidades de ação que o inquirido possa realizar
H. Relações emocionais	Duas amigas discutem, que eficácia têm as seguintes estratégias para resolver o conflito e manter a amizade.	Três situações, onde os inquiridos valorizam determinada ação e comportamento, que afeta a sua relação com determinada pessoa da história.	Escala de likert de 5 pontos: (1) Muito ineficaz a (5) Muito eficaz, para três possibilidades de reação.

Fonte: adaptado de Fernández-Berrocal & Extremera (2009).

A escala de resultados é dividida em cinco intervalos⁵:

- <70, o individuo necessita de melhorar;
- 70-89, aspecto a desenvolver;
- 90-110, competente;
- 111-130, muito competente;
- >130, especialista.

⁵ Resultados padronizados com média 100 e desvio-padrão 15.

4.5.1.1 Consistência Interna

A fiabilidade do instrumento remete à consistência dos resultados obtidos aquando da sua administração. O estudo da consistência interna assume, nos dias de hoje, um carácter quase imperativo na apresentação de dados empíricos. Pois, esta consiste na proporção da variabilidade nas respostas resultantes das diferenças de opiniões por parte dos inquiridos, e não pelo facto do inquirido levar a diferentes interpretações. Existem diversas formas de medir a consistência interna: *Alpha de Cronbach*; coeficiente de bipartição (*split-half*); modelos paralelos (*parallel*) e estritamente paralelo (*strictly parallel*); coeficiente de Guttman; e coeficientes de correlação intra classe (*intraclass correlations coefficients*) (Pestana & Gageiro, 2014).

A fiabilidade do MSCEIT adquirido através da CEGOC é feita pela *TeaEdiciones Madrid*, a entidade com direitos de autor. Para o cálculo da fiabilidade das pontuações do teste, considera-se as pontuações corrigidas segundo o critério de pontuações da amostra espanhola. A forma de medida da consistência interna é através do coeficiente de Spearman-Brown e o cálculo pelas metades (calculado a partir do SPSS, opção método de Guttman). Apesar do método não medir a estabilidade temporal, consegue obter a um valor de fiabilidade a partir de uma única administração do instrumento. Na prática, divide-se a escala em duas metades, com base em critérios que têm em conta o conceito e a forma como este está operacionalizado e correlacionam-se as duas metades do teste, assumindo que todos os itens contribuem de igual forma para a mensuração do conceito central (Anastasi, 1977; Freeman, 1980). Contudo, esta técnica tende a gerar valores inferiores aos testes que avaliam a escala na sua totalidade (Polit & Hungler, 1992). Por outro lado, através da equação de correção, denominada coeficiente de Spearman-Brown, é possível estimar o coeficiente de correlação para toda a escala, conhecendo os valores de correlação entre as duas metades (Daniel, Silva & Ferreira, 2015).

Segundo, Mayer, Salovey e Caruso (2009), o MSCEIT apresenta uma consistência interna de 0,93 na pontuação total e de 0,92; 0,87; 0,79 e 0,87 nos quatro ramos: *perceber as emoções*, *facilitação das emoções*, *compreensão das emoções* e *gestão das emoções*. A versão espanhola do teste tem uma fiabilidade de 0,95 na pontuação total, 0,93 na área *experimental*, 0,90 na área *estratégica* e os valores nos ramos variam entre 0,76 (*facilitar o pensamento*) e 0,93 (*perceber as emoções*) (Extremera & Fernández-Berrocal, 2016).

Na Tabela n.º 1 apresentam-se os resultados de fiabilidade obtidos pela *TeaEdiciones*. O valor de coeficiente de Spearman-Browns corrigido (considerando uma divisão de igual número de itens) confirma satisfatoriamente a interpretação de que cada dimensão avalia, com precisão, o construto da IE, à exceção da dimensão *facilitar o pensamento*, que obteve um valor de 0,6. Este valor assemelha-se a fiabilidades obtidas noutros estudos, por exemplo, 0,61 e 0,58 nas pontuações de ramos *facilitar o pensamento* e *gestão das emoções* (Kafetsios, 2004, cit. por Follesdal, Hallvard & Hagtvvet, 2009) e 0,68 e 0,60 nos ramos *entender as emoções* e *gestão das emoções* (Lopes et al., 2003).

Tabela n.º 1 – Resultados da consistência interna do MSCEIT.

Dimensão	Alpha de Cronbach		Correlação entre Metades	Coeficiente de S-B (corrigido)
	Metade 1	Metade 2		
Total	0,8	0,8	0,8	0,9
AExp.	0,8	0,7	0,8	0,9
AEst.	0,7	0,8	0,8	0,9
PE	0,8	0,7	0,7	0,9
FP	0,5	0,2	0,4	0,6
EE	0,6	0,6	0,7	0,8
GE	0,7	0,7	0,8	0,9

AExp – Área Experimental; AEst. – Área Estratégica; PE – perceber das emoções; FP – facilitar o pensamento; EE – entender as emoções; GE – gestão das emoções.

4.5.2 Mensuração da Gestão de Conflitos

A gestão de conflitos é medida através do questionário de Neves, Garrido e Simões (2015), num modelo adaptado de Thomas (1992). Este afere cinco estilos de gestão de conflitos: *cedência; resolução de problemas; compromisso; inação* e *confrontação*. Estes diferem em duas dimensões, orientação para: os *interesses próprios* ou os *interesses da outra parte*.

A escala é do tipo likert, com cinco opções de manifestação de concordância: Nunca, Raramente (cerca de 25% das vezes); Ocasionalmente (cerca de 50% das vezes); Frequentemente (cerca de 75% das vezes) e Sempre.

A informação obtida nos itens será agrupada segundo o Quadro n.º 11. O valor final de cada estilo corresponde ao somatório das respostas dadas nos respetivos itens. O valor obtido mais elevado corresponde ao estilo preferencial de gestão de conflitos, e por conseguinte o valor mais baixo indica o estilo de gestão de conflitos menos utilizado.

Quadro n.º 11 – Operacionalização dos estilos de gestão de conflito.

Estilo de gestão de conflito	Item
Confrontação	1, 3, 7, 10, 15, 18
Inação	2, 6, 9, 20, 26, 29
Compromisso	14, 16, 19, 21, 23, 30
Cedência	4, 8, 11, 13, 17, 25
R.Problemas	5, 12, 22, 24, 27, 28

Fonte: Neves, Garrido e Simões (2015).

Os cinco estilos de gestão de conflitos caracterizam-se por (Neves, Garrido & Simões, 2015):

- *Inação* – o indivíduo revela desprezo pelos seus interesses e os do outro. Caracteriza-se pelo silêncio, e utiliza-se quando o “benefício potencial da disputa é claramente inferior aos efeitos disfuncionais da mesma” (p. 222);
- *Cedência* – assenta na satisfação dos interesses da outra parte, em consequências dos seus. A resolução do conflito é importância para a outra parte, enquanto que o indivíduo deseja preservar a relação pessoal;
- *Compromisso* – o indivíduo troca cedências por cedências da outra parte. Existe um esforço moderado para corresponder aos interesses de ambas as partes;
- *Confrontação* – o indivíduo centra-se nos seus objetivos e demonstra pouco interesse para que o outro possa atingir os dele;
- *Resolução de problemas* – o indivíduo procura satisfazer ambos os interesses simultaneamente, resolvendo os conflitos em comum, para que seja uma relação *ganha-ganha*.

4.5.2.1 Consistência Interna

A consistência interna do questionário de Neves, Garrido e Simões (2015), foi avaliada através do *alpha de Cronbach*. Este define-se como “a correlação que se espera obter entre a escala usada e outras escalas hipotéticas do mesmo universo, com igual número de itens, que meçam a mesma característica” (Pestana & Gageiro, 2014, p. 531). A sua escala varia entre 0 e 1, caracterizando a consistência interna de acordo com Quadro n.º 12.

Quadro n.º 12 – Valores *Alpha de Cronbach*.

Muito Boa	> a 0,9
Boa	Entre 0,8 e 0,9
Razoável	Entre 0,7 e 0,8
Fraca	Entre 0,6 e 0,7
Inadmissível	< 0,6

Fonte: Pestana e Gageiro (2014).

Para analisar a consistência interna é necessário conhecer não só o valor de *Alpha de Cronbach*, mas também a “relação entre cada item e o fator, em termos do coeficiente de correlação, do coeficiente de determinação de cada item com os restantes, e do efeito que cada item produz na média, na variância e no *Alpha de Cronbach*” (Pestana & Gageiro, 2014, p. 532).

Os resultados do *Alpha de Cronbach* encontram-se espelhados na Tabela n.º 2, e o output do SPSS em anexo (A). A consistência interna das dimensões *inação* e *cedência* são fracas (0,6). Os estilos *confrontação*, *compromisso* e *resolução de problemas* ficaram no espectro do inadmissível (<0,6), necessitando de uma análise mais aprofundada. Para tal, verificou-se a correlação total dos itens, ou seja, as correlações entre cada item isolado e a componente resultante dos restantes itens. Os itens com resultados inferiores a uma correlação de 0,2 foram retirados (anexo A – Resultados de Consistência Interna do Instrumento), e assim os valores de alpha de cronbach atingiram o espectro do aceitável, mas com valores todavia fracos (0,6). O estilo *compromisso*, não atingiu o espectro do aceitável (0,4).

Tabela n.º 2 – Resultado fiabilidade dos estilos de gestão de conflitos.

Estilos Gestão Conflitos	<i>Alpha de Cronbach</i>	Itens finais
Confrontação	0,6	1, 3, 7, 15
Inação	0,6	2, 6, 9, 20, 26, 29
Compromisso	0,4	19, 21, 30
Cedência	0,6	4, 8, 11, 13, 17, 25
R. Problemas	0,6	5, 22, 24, 27, 28

4.5.2.2 Análise Fatorial Exploratória

A análise fatorial consiste numa técnica estatística utilizada para explicar a correlação entre variáveis, assumindo que as correlações entre estas são geradas pelas suas relações com os conceitos, não diretamente medidos (Pestana & Gageiro, 2014). A análise fatorial exploratória “*trata a relação entre as variáveis sem determinar em que medida os resultados se ajustam a um modelo*” (Pestana & Gageiro, 2014, p. 519).

Face aos resultados observados no subcapítulo anterior de *Alpha Cronbach*, realizou-se uma análise fatorial exploratória, com o fim de se encontrar um modelo mais consistente de gestão de conflitos para o presente estudo. Apesar do pressuposto que a amostra deve ter 5 vezes o número de itens (30) do questionário, ou seja 150 inquiridos, mais 150 para confirmação, todavia foi realizada a análise fatorial exploratória, com o intuito de se trabalhar com variáveis mais correlacionadas.

O teste de KMO, conhecido como o índice de adequação da amostra, foi de 0,625, ou seja, razoável (Pestana e Gageiro, 2014) e com significância $p < 0,05$ (teste de esfericidade de Bartlett). O Quadro n.º 13 reflete as correlações entre itens e os três estilos de gestão de conflitos identificados: *cedência*; *inação* e *confrontação*.

Quadro n.º 13 – Correlações dos itens do modelo gerado.

	Dimensão	Correlação entre itens		
		1	2	3
Prefiro evitar até que problema se resolva	Cedência	,752	,104	,054
Tenho tendência a facilitar a vida à outra pessoa. Evito discussões		,716	,132	-,115
Cedo às exigências da outra logo que fique mais emotiva		,676	,003	-,132
Primeiro discordo abertamente. Depois convido a outra parte a discutir as nossas diferenças		,491	-,444	,401
Prefiro ganhar do que concordar com compromissos	Inação	,085	,759	,126
Procuro encontrar uma solução mutuamente satisfatória		,158	-,646	-,030
Arranjo maneira de resolver as coisas à minha maneira sem ter de discutir diretamente		,334	,638	-,156
Concordo imediatamente antes que haja discussão		,398	,604	-,261
Tento sempre mostrar ao outro que tenho razão e ganhar discussão	Confrontação	,047	,074	,822
Se discordo das ideias da outra pessoa faço-lhe saber que estão erradas		-,227	,099	,729
Não vale pena mudar opiniões dos outros		,043	,289	-,697

Assim, apresenta-se um novo modelo de estilos de gestão de conflitos, para o questionário de Neves, Garrido e Simões (2015), adaptado a jovens com idades compreendidas entre os 17 e 19 anos.

4.6 Procedimentos de Análise Estatísticas de Dados

A análise⁶ dos dados é feita por processos estatísticos, que possibilitam partir de um conjunto complexo de dados, obter representações simples e constatar se essas verificações simplificadas têm relações entre si. O método estatístico permite a redução de fenômenos

⁶ Análise é a tentativa de evidenciar as relações existentes entre o fenômeno estudado e outros fatores. Essas relações podem ser "estabelecidas em função de suas propriedades relacionais de causa-efeito, produtor-produto, de corre-lações, de análise de conteúdo etc. (Trujillo, 1974:178, cit por Lakatos & Marconi, 2003).

sociológicos a termos quantitativos e as manobras estatística permite comprovar as relações dos fenômenos entre si (Marconi & Lakatos, 2003).

As respostas recolhidas foram codificadas e inseridas no SPSS, permitindo assim o tratamento de dados de forma global. Utilizou-se a estatística descritiva para descrever, de forma sumária, as variáveis fornecidas por uma amostra de dados (Hill & Hill, 2005).

A relação entre variáveis IE, gestão de conflitos e sucesso escolar, foi medida através do modelo de regressão linear múltipla. Para aferir a IE e a sua relação quanto ao género foi necessário verificar os pressupostos para utilização de testes paramétricos: distribuição normal e homogeneidade de variâncias (Hill & Hill, 2005). Os testes de normalidade mais populares são o teste de *Kolmogorov-Smirnov* e o teste de *Shapiro Wilks*. O teste de *Kolmogorov-Smirnov* é um teste não paramétrico de aderência à normalidade, que avalia as seguintes hipóteses:

H₀ : Os dados seguem uma distribuição normal.

H_a : Os dados não seguem uma distribuição normal.

Estas duas hipóteses são mutuamente exclusivas, uma vez que quando se aceita uma, a outra é automaticamente excluída. O objetivo do teste consiste em escolher com o menor erro possível uma das hipóteses: a nula H₀ ou alternativa H_a (Pestana & Gageiro, 2014).

O teste de *Shapiro Wilks* é mais adequado para amostras de dimensão inferior ou igual a 50. Para amostras superiores a 50 elementos o mais adequado será utilizar o teste de *Kolmogorov-Smirnov*. Contudo, as tabelas do SPSS limitam-se a $n \leq 30$. Em alternativa, para um erro tipo I de 0,05 rejeita-se H₀ se o nível de significância for $\leq 0,05$, e não rejeita H₀ se o nível de significância for $>0,05$ (Pestana & Gageiro, 2014).

Os resultados dos testes de normalidade apresentam-se no Quadro n.º 14. Face aos valores, pode-se afirmar que a IE não rejeita a H₀, ou seja, tem normalidade ($p > 0,05$), em todas as suas dimensões, à exceção da *área estratégica* ($p < 0,05$). As notas de Português e Matemática, aceitam a H₀. Para estas três últimas notas utilizou-se o teste Shapiro Wilks, pois mais de dois inquiridos não responderam, ficando o $n \leq 50$.

Quadro n.º 14 – Normalidade.

Conceito	Dimensão	N	<i>Kolmogorov-Smirnov</i>	
			Statistic	Sig.
IE	IE Total	52	0,12	0,07
	Área Experimental	52	0,09	0,20
	Área Estratégica	52	0,13	0,04
	Perceber Emoções	52	0,06	0,20
	Facilitação o Pensamento	52	0,07	0,20
	Entender as Emoções	52	0,11	0,18
	Gestão das Emoções	52	0,12	0,59
Estilos de Gestão de conflitos	Cedência	52	0,14	0,01
	Inação	52	0,15	0,01
	Confrontação	52	0,14	0,01
			<i>Shapiro Wilks</i>	
			Statistic	Sig.
Sucesso Escolar	Português	50	0,96	0,12
	Matemática	48	0,97	0,23

Face ao exposto, e desprezando a não normalidade nos estilos de gestão de conflitos e em apenas uma das sete dimensões de IE, os testes utilizados são paramétricos, pois as escalas são contínuas nas duas variáveis e existe normalidade na maioria das subdimensões da variável independente. Assim, as hipóteses foram testadas através das seguintes técnicas estatísticas:

- **Hipótese n.º 1:** Existem uma associação entre a IE e os estilos de gestão de conflito. **Correlação de Pearson.**
- **Hipótese n.º 2:** A IE é uma competência preditora de sucesso escolar. **Regressão Linear Múltipla.**
- **Hipótese n.º 3:** Existem diferenças significativas entre a IE e o género. **T-student para duas amostras independentes**, com valores de significância de 0,05.

A correlação de Pearson mede o grau de associação entre duas variáveis, consistindo na “medida da bondade do ajustamento de um modelo de regressão linear simples a um conjunto de dados quantitativos observados” (Reis, 2012, p. 186), possui limites bem definidos, que permitem distinguir entre graus de associação elevados e reduzidos.

A Regressão Linear Múltipla é uma técnica descritiva e inferencial, que analisa a relação entre uma variável dependente e um conjunto de variáveis independentes. Na prática

pretende-se obter um modelo matemático que explique a variação da variável dependente, os estilos de gestão de conflitos, em função da variação da variável independente, a IE.

Capítulo 5

Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados

5.1 Introdução

Neste capítulo serão apresentados os resultados, em forma de tabelas e gráficos, será feita a análise dos valores, a compreensão das relações entre variáveis e apresenta-se a discussão dos resultados. Assim, em primeiro lugar será feita uma caracterização da amostra, seguida da análise descritiva da IE, da gestão de conflitos e, estudo da relação entre a IE e a gestão de conflitos e por último, a relação entre a IE e o sucesso escolar.

5.2 Caracterização da Amostra

A primeira parte do questionário visa uma caracterização sociodemográfica da amostra, como demonstrado no Apêndice A – Inquérito por Questionário.

Tabela n.º 3 – Caracterização da amostra.

Escola			Género			Idade				
CM	IO	Total	M	F	Total	17	18	19	20	Total
26	26	52	26	26	52	23	23	5	1	52

M – Masculino; F – Feminino.

A amostra é constituída por 52 elementos, dos quais 26 do IO e 26 do CM. Em consequência, temos igualmente distribuídos por género feminino e masculino. As idades variam entre os 17 e 20 anos: existem vinte e três alunos com 17 anos e outros vinte e três com 18 anos; cinco alunos com 19 anos e um com 20 anos (Tabela n.º 3).

Tabela n.º 4 – Caracterização escolar.

Curso					Anos de Vivência						Regime			
CCT	CLH	CCS	CAV	Total	5	6	7	8	9	10	Total	I	E	Total
38	6	7	1	52	37	6	3	1	1	3	52	45	7	52

CCT - Curso Ciências Tecnológicas; CLH – Curso Línguas e Humanidades; CCS – Curso Ciências Socioeconômicas; CAV – Curso Artes Visuais. I – Interno; E – Externo.

Quanto ao curso, quarenta e cinco alunos frequentam cursos na áreas das Ciências e sete frequentam outros cursos. Relativamente aos anos de vivência na escola, este está relacionado com o ano de entrada na escola, e diferem dos 5 (com 37 alunos) aos 10 anos (com 3 alunos). O regime praticado é maioritariamente internos (45 alunos), pois no CM os alunos do 12º ano escolar têm a regra de ser internos.

5.3 Análise Descritiva da IE

A IE total está descrita no Gráfico n.º 1. Um inquirido necessita de melhorar a competência (<70), sete inquiridos têm aspetos a desenvolver (70–89), vinte e cinco inquiridos são competentes (90-110) e dezanove são muito competentes (111-130). Apesar de não existir especialistas, 85% dos inquiridos é competente ou muito competente, o que para a idade jovem dos inquiridos é um resultado bastante positivo, tendo em conta que os estudos apontam que os jovens têm resultados mais baixos (Mayer, Salovey & Caruso, 2009).

Quanto às áreas (Gráfico n.º 2), a *experimental* é caracterizada por um inquirido com necessidade de melhorar (<70), quatro inquiridos com aspetos a desenvolver, trinta e dois inquiridos são competentes (90-110), catorze são muito competentes (111-130) e um é especialista (>130). Assim, cerca de 28% dos inquiridos têm o nível básico das emoções bastante desenvolvido, conseguindo por isso, centrarem-se na identificação da emoção e utiliza-la de forma produtiva no pensamento.

Quanto área *estratégica* esta é caracterizada por um inquirido com necessidades de melhorar (<70), treze com aspetos a desenvolver (70-89), vinte e cinco inquiridos competentes (90-110), e treze muito competentes (111-130). É evidente os resultados mais baixos nesta área (25% com aspetos a desenvolver), pois esta área envolve um nível superior de processamento consciente das emoções, que exige um raciocínio sobre as emoções

bastante mais complexo, que só se desenvolve ao longo do tempo, ou seja, em faixas etárias mais elevadas.

Gráfico n.º 1 – Análise descritiva da IE total.

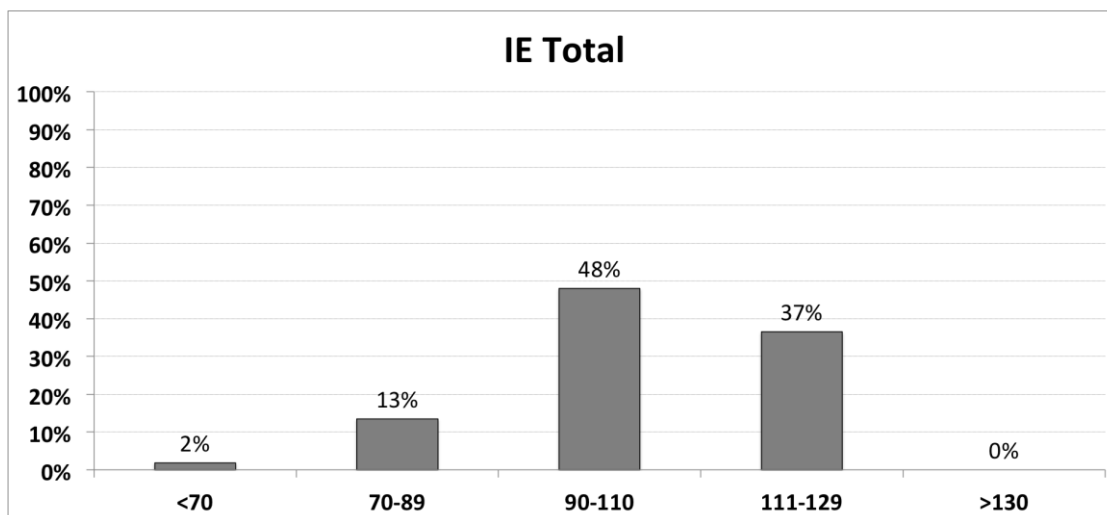
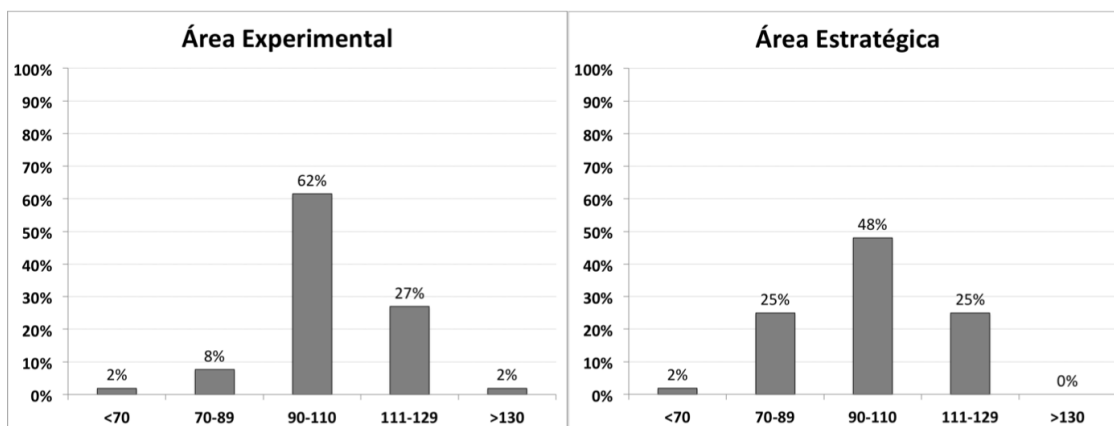


Gráfico n.º 2 – Análise descritiva áreas experimental e estratégica.

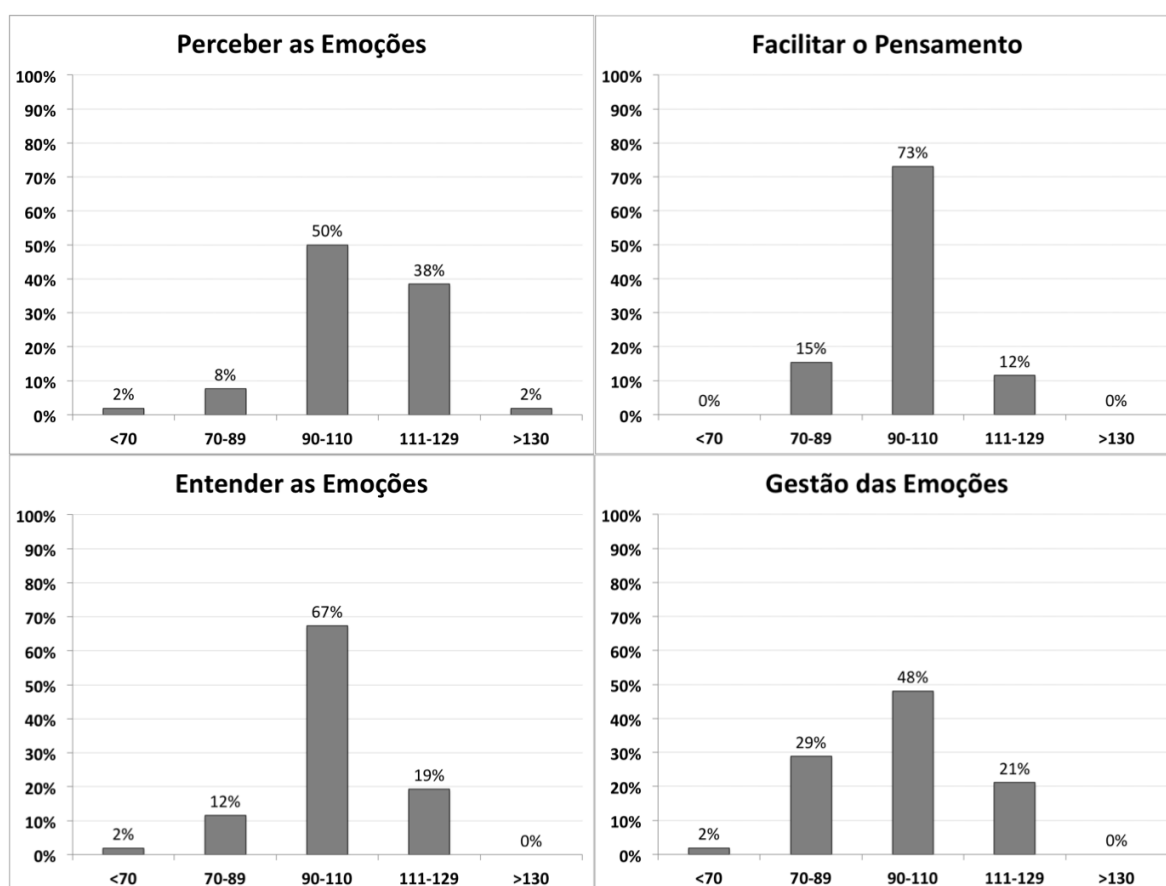


Quanto aos ramos da IE (Gráfico n.º 3), os resultados foram os seguintes:

- *perceber as emoções* caracteriza-se por um inquirido com necessidades de melhorar (<70), quatro inquiridos com aspetos a desenvolver (70-89), vinte e seis inquiridos competentes (90-110), vinte inquiridos muito competentes (111-130) e um especialista (>130);

- *facilitar o pensamento* caracteriza-se por oito inquiridos com aspetos a desenvolver (70-89), trinta e oito competentes (90-110) e seis muito competentes (111-130);
- *entender as emoções* caracteriza-se por um inquirido com necessidade de melhorar (<70), seis inquiridos com aspetos a desenvolver (70-89), trinta e cinco inquiridos são competentes (90 – 110) e dez inquiridos são muito competentes (111-130);
- *gestão das emoções* caracteriza-se por um inquirido com necessidade de melhorar (<70), quinze inquiridos com aspetos a desenvolver (70-89), vinte e cinco inquiridos competentes (90-110) e onze muito competentes (111-130).

Gráfico n.º 3 – Análise descritiva ramos da IE.



Face aos resultados obtidos nas áreas (*experimental e estratégica*), e sabendo que o modelo de Mayer e Salovey (1997) sustenta-se por uma relação de hierarquia dos quatro ramos, é facilmente percebido que os valores observados nos primeiros dois ramos – *perceber as emoções* e *facilitar o pensamento* – apresentam um quadro mais positivo que os dois

últimos ramos – *entender as emoções e gestão das emoções*. Assim, os alunos caracterizam-se por tem as competências básicas da IE desenvolvidas, enquanto que as características de um nível mais elevado de IE, isto é, combinações de emoções complexas, controlo das mudanças de estados emocionais e a capacidade de fazer face a situações socioemocionais, estão a ser adquiridas e/ou desenvolvidas.

5.3.1 Comparação com Outros Estudos

Com esta subsecção pretende-se comparar os resultados obtidos no construto do MSCEIT na amostra do presente estudo, com a amostra de referência do MSCEIT, versão espanhola, bem como, com os resultados obtidos por Monteiro (2009), cujo estudo teve como objetivo a validação do construto do MSCEIT numa amostra portuguesa.

Tabela n.º 5 – Estatística descritiva (média e desvio-padrão para a amostra dos EME's, amostra de referência e amostra de cadetes da AM).

N=52	EME's: CM e IO		Amostra Referência ^a		Amostra Cadetes ^b	
	M	DP	M	DP	M	DP
IE total	0,41	0,06	0,39	0,07	0,43	0,05
Área Experimental	0,45	0,06	0,42	0,08	0,45	0,07
Perceber Emoções	0,49	0,08	0,44	0,10	0,45	0,11
Faces	0,51	0,11	0,48	0,12	0,43	0,14
Imagens	0,47	0,08	0,42	0,12	0,47	0,11
Facilitar Pensamento	0,41	0,06	0,40	0,08	0,46	0,07
Facilitação	0,43	0,08	0,43	0,10	0,45	0,08
Sensações	0,38	0,08	0,35	0,09	0,46	0,09
Área Estratégica	0,37	0,07	0,36	0,07	0,41	0,05
Entender Emoções	0,42	0,07	0,40	0,09	0,46	0,06
Mudanças	0,43	0,06	0,41	0,09	0,46	0,08
Combinações	0,41	0,12	0,39	0,11	0,46	0,09
Gestão de Emoções	0,32	0,09	0,32	0,08	0,37	0,06
Gerir Emoções	0,32	0,09	0,33	0,08	0,35	0,07
Relacionar Emoções	0,32	0,12	0,31	0,10	0,39	0,09

^a - Extremera & Fernández-Berrocal (2009), adaptação espanhola de Mayer Salovey e Caruso (2002). Amostra de referência para idades entre 17 e 19 anos.

^b - Monteiro (2009). Estudo com cadetes do 1º ano da AM Exército. Alunos com idades médias de 20 anos, maioria com 18 anos (43%).

Os resultados da Tabela n.º 5 mostram que as médias da amostra do estudo (EME's: CM e IO) tendem a ser superiores à da amostra de referência (Extremera & Fernández-Berrocal, 2009), para uma igual faixa etária. Esta diferença pode decorrer das características distintas dos alunos das escolas de cariz militar, com regime de internato. Pois, a IE é uma competência que se desenvolve não só com a idade, mas também com a experiência e, neste caso, os alunos dos EME's são confrontados com as mais diversas experiências com o objetivo do desenvolvimento individual e coletivo dos alunos, como por exemplo, as atividades extracurriculares obrigatórias (i.e., desportivas, musicais e militares) e as unidades curriculares militares também estas obrigatórias (tais como, instrução militar, no CM, e ordem unida, nas duas escolas). Um exemplo prático da exigência emocional e física que se exige aos alunos dos EME's, pode ser a participação nas cerimónias militares. Nestas situações, os alunos vestem a farda externa (a mais quente), em posições de ordem unida (firme, sentido, ombro-arma e apresentar arma) por horas, chegando a ultrapassar as duas horas, restringidos de água ou da sombra. O processo de desidratação, o cansaço físico e mental, mas ao mesmo tempo a responsabilidade de representar a sua escola numa parada militar, perante altas entidades (por exemplo, o Presidente da República), requer uma maturidade emocional acima da média de um adolescente no seu quotidiano normal.

Ainda na Tabela n.º 5, mostra como as médias dos EME's (CM e IO) são inferiores à amostra dos cadetes do 1º ano escolar da AM do Exército (Monteiro, 2009), à exceção do ramo *perceber emoções* e da tarefa *faces*. É possível que esta diferença se deva, não só porque pertencem a uma faixa etária superior (i.e. média de idades 20 anos), mas também porque o ambiente é igualmente militar e de internato (neste caso, no 1º ano escolar o internato é exclusivo). O facto de a média do ramo mais básico da IE – *perceber as emoções* – ser mais elevado nos alunos dos EME's, poderá significar que os alunos que frequentam escolas militares, no ensino secundário, possuem uma base emocional mais desenvolvida que os alunos provenientes do ensino regular. Contudo, esta premissa carece de investigação posterior.

5.4 Análise Descritiva da Gestão de Conflitos

De acordo com o modelo de três estilos de gestão de conflitos levantado no presente estudo e conforme a Tabela n.º 6, verifica-se que existem diferenças quanto à utilização dos três

estilos. Deve-se ter em consideração que os estilos *cedência* e *inação* são constituídos por 4 itens, enquanto a *confrontação* são três itens. O valor de cada estilo é resultado do somatório dos itens, assim a *confrontação* tem um máximo de pontuação de 15 valores, enquanto a *cedência* e *inação* de 20 valores. Apesar disso, o estilo *confrontação* tem valores superiores de média, mediana e moda.

Tabela n.º 6 – Análise descritiva da gestão de conflitos.

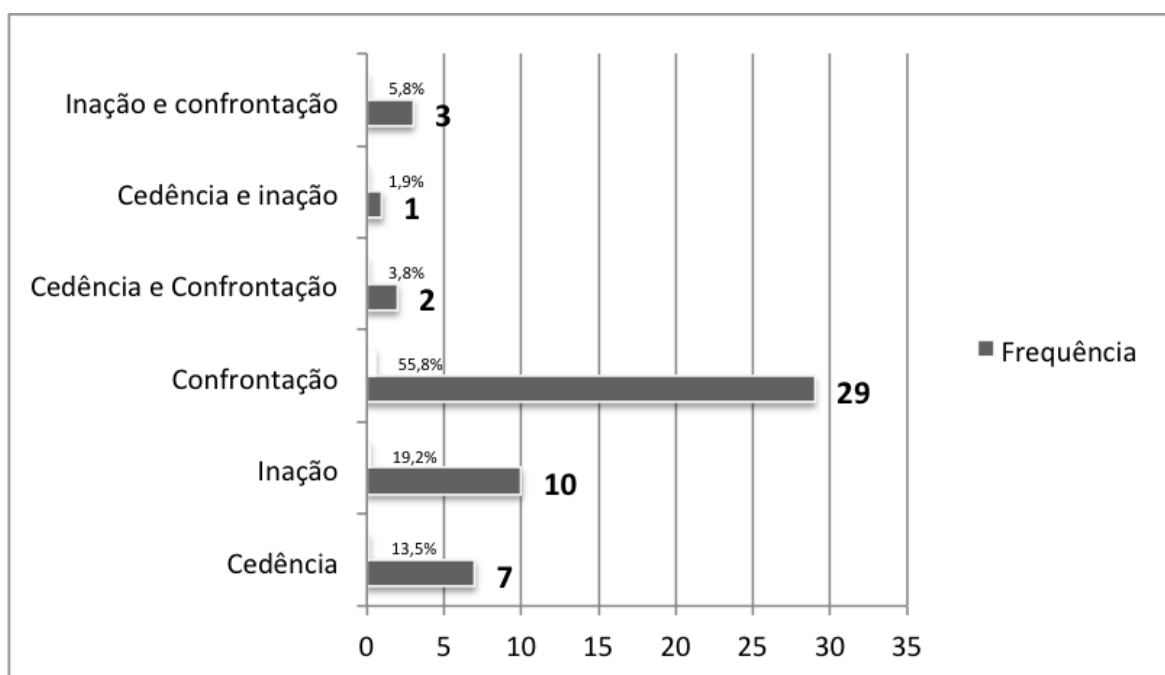
	Cedência	Inação	Confrontação
N	52	52	52
Media	9,05	9,92	10,88
Mediana	9	10	11
Moda	7	9	13
DP	2,50	1,89	2,36
Assimetria	1,266	0,58	-0,473
Achatamento	3,352	1,095	-0,628
Min	5	6	5
Max	19	16	14

Legenda: N – Número; DP – Desvio-padrão; Min – Mínimo; Max – Máximo.

Conforme a Tabela n.º 6, o estilo *confrontação* possui uma assimetria negativa ($M < Me < Mo$) e uma distribuição platicúrtica ($\text{achatamento} < 0$), ou seja, menor probabilidade de ter valores extremos e valores próximos à média. Enquanto que os estilos *cedência* e *inação* têm uma assimetria positiva ($Mo < Me < M$) e apresentam uma distribuição leptocúrtica ($\text{achatamento} > 0$), o que significa que existe uma maior probabilidade de encontrar valores extremos, bem como valores próximos da média.

O Gráfico n.º 4 demonstra a forma como os inquiridos utilizam preferencialmente determinado estilo de gestão de conflitos. Na sua maioria (55,8%) os inquiridos utilizam o estilo *confrontação* em detrimento do estilo *inação* e *cedência*. Ainda 9,6% dos inquiridos utilizam o estilo *confrontação* e em simultâneo o estilo *inação* ou *cedência* (5,8% e 3,8%). A seguir ao estilo *confrontação*, aparece o estilo *inação* (19,2%) e o estilo menos utilizado pelos inquiridos é a *cedência* (13,5%).

Gráfico n.º 4 – Estilos de gestão de conflitos.



Os resultados permitem afirmar que perante uma situação de conflito, os alunos tentam persuadir a outra parte a ceder, podendo, até mesmo, incluir ameaças e intimidações (Neves, Garrido & Simões, 2015). O que poderá explicar-se pelo facto de as relações interpessoais entre alunos resultarem essencialmente de conflitos entre o mesmo género, pois as escolas são de ensino diferenciado⁷. Segundo Murphy e Eisenberg (1996, cit. por Costa 2003) e Tezer e Demir (2001, cit. por Costa 2003), quando se trata de um conflito entre mulheres ou entre homens verifica-se, em ambos os casos, o recurso a comportamentos coercivos e de competição. O estilo confrontação, segundo Neves et al. (2015), é adequado em situações em que a questão é importante, e as consequências da sua perda significa um grande prejuízo para o indivíduo. Apesar dos alunos não utilizarem o estilo de gestão de conflitos que se consubstancia o melhor estilo, o *compromisso*, e admitindo que face aos resultados obtidos, estes não conseguem entender os comportamentos inerentes ao estilo, isso pode ser reflexo da idade juvenil da amostra. Abdicar dos interesses quando estes são essenciais para o próprio, com o objetivo de criar uma resolução mais eficiente para a relação entre as partes, ainda não está desenvolvido nos alunos. Pois, a adolescência caracteriza-se por um aumento de sensibilidade (Hall, cit.

⁷ Apesar do CM à data do estudo já ter alunas femininas, estas eram em número muito reduzido, e as turmas do 12ºano, todavia só tinham alunos masculinos.

por Gallantin, 1978), tratando-se de um período confuso, de grandes modificações, contradições, marcado pela formação da identidade e da autoestima, durante o qual o adolescente acha que pode tudo (Freud, 1986, cit. por Moreira et al., 2008).

5.5 IE e a Gestão de Conflitos

Para análise da associação entre a IE e o modelo de três estilos de gestão de conflitos recorreu-se ao coeficiente de correlação de Pearson, e ao coeficiente de determinação, para determinar o poder explicativo (Tabela n.º 7, Tabela n.º 8). Na tabela Tabela n.º 9, espelha-se as tarefas do construto da IE e a variável dependente, *cedência*.

Tabela n.º 7 – Correlação de Pearson entre dimensões da IE e a gestão de conflitos.

		Cedência	Inação	Confrontação
IE Total	Pearson Correlation	0,36**	0,09	0,05
	Sig. (2-tailed)	0,01	0,52	0,73
	N	52	52	52
Área Experimental	Pearson Correlation	0,30*	0,16	-0,07
	Sig. (2-tailed)	0,03	0,26	0,62
	N	52	52	52
Área Estratégica	Pearson Correlation	0,32*	0,001	0,12
	Sig. (2-tailed)	0,02	0,97	0,39
	N	52	52	52
Perceber Emoções	Pearson Correlation	0,15	0,08	0,01
	Sig. (2-tailed)	0,307	0,59	0,96
	N	52	52	52
Facilitar Pensamento	Pearson Correlation	0,37**	0,23	-0,12
	Sig. (2-tailed)	0,01	0,11	0,38
	N	52	52	52
Entender Emoções	Pearson Correlation	0,32*	-0,06	0,19
	Sig. (2-tailed)	0,02	0,68	0,18
	N	52	52	52
Gestão das Emoções	Pearson Correlation	0,24	0,05	0,06
	Sig. (2-tailed)	0,08	0,72	0,70
	N	52	52	52

** correlação significância para o nível $\rho < 0,01$ * correlação significância para o nível $\rho \leq 0,05$

Face aos resultados apresentados na Tabela n.º 7, verifica-se uma correlação linear positiva entre o estilo *cedência* e as seguintes dimensões: IE total; *área experimental*; *área estratégica*; *facilitar o pensamento* e *entender as emoções*. As correlações variam entre 0,30 e 0,37⁸, o que se considera valores bons, face às correlações encontradas entre: o MSCEIT e interações sociais, $r = 0,27$ (Lopes, Salovey & Straus, 2003); o ramo *gestão das emoções* e a qualidade das relações com os amigos, $r=0,33$ (Lopes et al., 2004); a IE total e a qualidade das relações sociais após o controle de capacidade cognitiva e personalidade, $r=0,11$ (Rossen & Kranzler, 2009); o ramo *gestão das emoções* e a capacidade de apoiar emocionalmente os colegas, $r = 0,23$, e a gerir conflitos, $r = 0,24$ (Yip & Martin, 2006).

A Tabela n.º 8, apresenta o coeficiente de determinação entre a IE e o estilo *cedência*, demonstrando que cada uma das variáveis explica o montante indicado da variação da outra. Ou seja, existe 13% de poder explicativo entre as variáveis IE total e a *cedência*; 8% entre a *área experimental* e a *cedência*; 10% entre a *área estratégica* e a *cedência*; 13% entre *facilitar o pensamento* e a *cedência*; e 9% entre *entender as emoções* e a *cedência*. Importa referir, que os valores aqui apresentados não inferem uma relação de causa-efeito entre as variáveis.

Tabela n.º 8 - Coeficiente de Determinação (R^2)

	IE Total	AExp	AEst	FP	EE
Cedência	0,13	0,08	0,10	0,13	0,09

AEx – Área Experimental; AEst – Área Estratégica; FP – Facilitação do Pensamento; EE – Entender as Emoções;

Os estudos referenciados no Capítulo 3, relativos à relação entre a IE e a gestão de conflitos, revelaram essencialmente uma relação entre a IE e os estilos de gestão de conflitos *compromisso* e *resolução de problemas*, sendo estes considerados os estilos cooperativos e os mais eficientes (Jordan & Troth, 2002; Schlaerth et al., 2013; Zhang, Chen & Sun, 2015). Contudo, outros estudos, demonstraram também, uma relação entre a IE e o estilo *cedência* (Borisoff & Victor, 1998; Chanin & Schneer, 1984, cit. por McIntyre,

⁸ Correlações de +1 e -1 significam uma relação linear perfeita, positiva e negativa, respetivamente. Valores próximos de 0 indicam uma correlação pobre entre variáveis.

2007), e nenhuma relação com os estilos *inação* e *confrontação* (Maciel, 2012), tal como no presente estudo.

Sendo o estilo preferencial dos alunos a *confrontação*, um estilo não cooperativo, caracterizado pela predominância de uma posição egocêntrica da questão, entende-se, face aos resultados, que os alunos não utilizam a IE para resolver os problemas. A IE na gestão de conflitos apresenta relevância quando se manifesta a necessidade de conjugar os interesses próprios com os interesses dos outros, permitindo perceber as emoções da outra parte, e entender as suas próprias emoções de forma a saber o que se pode ceder quando a questão é importante. Esta premissa permite explicar o porquê se observa, principalmente, uma relação entre IE e os estilos *resolução de problemas*, *compromisso* (reportado por outros estudos: Jordan & Troth, 2002; Schlaerth et al., 2013; Zhang, Chen & Sun, 2015) e a *cedência* (Chanin & Schneer, 1984, cit. por McIntyre, 2007); e não se observam relações com os estilos *inação* e *confrontação*.

Quanto à premissa do modelo de IE prever o modelo de gestão de conflitos, os resultados da Regressão Linear Múltipla⁹ demonstraram não existir poder preditivo entre as variáveis. Apesar da abordagem no Capítulo 3 não ter incidido nas tarefas do construto da IE, pois os estudos encontrados, não utilizaram o MSCEIT, na presente investigação verificou-se, ainda o poder explicativo das tarefas nos estilos de gestão de conflitos¹⁰ (Tabela n.º 9).

Tabela n.º 9 – Regressão linear múltipla entre as tarefas da IE e a gestão de conflito.

Variável dependente	Variável preditora	B	β	t	Sig.
Cedência	Faces	0,06	0,34	1,84	0,07
	Imagens	-0,08	-0,35	-1,87	0,07
	Facilitação	0,01	0,02	0,12	0,91
	Sensações	0,08	0,37	2,28	0,03
	Mudanças	0,02	0,09	0,64	0,53
	Combinações	0,01	0,05	0,35	0,73
	Gerir emoções	-0,01	-0,03	-0,20	0,85
	Relacionar emoções	0,04	0,22	1,31	0,20
R = 0,51; R ² = 0,25; R ² ajustado = 0,11					

⁹ Apêndice B – Resultados da Regressão Linear Múltipla entre a IE e a gestão de conflitos.

¹⁰ Apresenta-se o estilo de gestão de conflitos que os resultados foram estatisticamente significativos. Os restantes resultados em Apêndice C - Regressão Linear Múltipla entre as tarefas da IE e a gestão de conflito.

Apesar de ser a tarefa *relacionar emoções* que está diretamente associadas às ações que afetam as relações interpessoais, os resultados não mostraram uma relação estatisticamente significativa na relação desta tarefa com a gestão de conflitos. Os resultados demonstram uma relação estatisticamente significativa ($\rho < 0,05$) entre a tarefa *sensações* e o estilo *cedência*, podendo, assim, afirmar-se que esta tarefa prediz 25% do estilo *cedência*.

O estilo *cedência* caracteriza-se por uma preocupação pelos interesses do outro em detrimento dos interesses próprios. A tarefa *sensações*, enquadra-se no ramo *facilitar o pensamento*, e níveis altos neste ramo permitem ao indivíduo perceber se o ambiente é favorável ou não ao diálogo (Salovey & Caruso, 2007). A tarefa *sensações*, especificamente, permite que durante as vivências, passadas, tenha sido feita uma assimilação de determinadas emoções a certos estímulos. Assim, no presente quando confrontados com esses estímulos, a memória inconsciente permite-nos fazer a associação à emoção conseqüente. Traduzindo esta tarefa no estilo *cedência*, o indivíduo sabe quando deve evitar a discussão, face ao que os estímulos existentes na situação revelam.

5.6 IE e o Sucesso Escolar

Para analisar se as componentes da IE predizem o sucesso escolar recorreu-se ao modelo de regressão linear múltipla, cuja variável independente consiste nas sete dimensões da IE e a variável dependente cada uma das duas disciplinas caracterizadoras do sucesso escolar. A Tabela n.º 10 identifica as dimensões da IE que representam um poder preditivo sobre as dimensões do sucesso escolar.

Tabela n.º 10 – Regressão linear múltipla entre IE e o sucesso escolar.

Variável dependente	Variável preditiva	B	β	t	Sig.
Português	QE	0,11	0,62	0,45	0,43
	AEx	-0,17	-0,94	-0,51	0,61
	AEst	-0,06	-0,34	-0,21	0,84
	PE	0,02	0,12	0,13	0,90
	FP	0,10	0,46	0,56	0,56
	EE	0,02	0,09	0,11	0,91
	GE	0,05	0,31	0,31	0,76
R= 0,45; R ² = 0,21; R ² ajustado = 0,07					

Variável dependente	Variável preditiva	B	β	t	Sig.
Matemática	QE	0,34	1,44	1,11	0,26
	AEx	-0,94	-3,97	-2,27	0,02
	AEst	-0,17	-0,73	-0,48	0,64
	PE	0,40	1,74	1,97	0,05
	FP	0,56	1,91	2,53	0,01
	EE	0,03	0,11	0,15	0,89
	GE	0,03	0,15	0,16	0,87
R= 0,57; R ² = 0,33; R ² ajustado = 0,21					

AEx – Área Experimental; AEst – Área Estratégica; PE – Percepção das Emoções; FP – Facilitação do Pensamento; EE – Entender as Emoções; GE – Gestão das Emoções.

Analisando a Tabela n.º 10, verifica-se:

- A não existência de poder preditivo estatisticamente significativo entre a disciplina de Português e a IE ($\rho > 0,05$ para todas as dimensões).
- Existe um poder preditivo estatisticamente significativo sobre a matemática das seguintes dimensões da IE: *área experimental* ($\beta = -3,97$, $t = -2,27$, $\rho = 0,02$); *percepção das emoções* ($\beta = 1,74$, $t = 1,98$, $\rho = 0,05$); e *facilitar o pensamento* ($\beta = 1,91$, $t = 2,53$, $\rho = 0,01$);
- O coeficiente de determinação (R^2)¹¹, permite afirmar que 33% da variância da disciplina de matemática é explicada pelo modelo, sendo os restantes 67% dessa variância explicada por outros fatores. O valor do coeficiente de correlação ($R = 0,57$) revela a relação entre os valores observados e os estimados da disciplina de matemática.

Revertendo à teoria de Gardner (1983), das múltiplas inteligências, mostra-nos que as disciplinas de português e de matemática, utilizam dois tipos diferentes de inteligência. A primeira, utiliza a inteligência linguística, responsável por manipular e estruturar os significados e as funções das palavras e da linguagem, envolvendo a fonologia, sintaxe, semântica e pragmática. A segunda, utiliza a inteligência lógico-matemática, que envolve o uso e a apreciação de relações abstratas (Almeida, Guisande & Ferreira, 2009). Assim, seria interessante, em estudo posterior, verificar a relação entre a IE e as inteligências múltiplas.

¹¹ Fornece uma informação auxiliar ao resultado da análise de variância da regressão, consistindo na forma de verificar se o modelo proposto é adequado ou não para descrever o fenómeno. Os valores do coeficiente variam entre 0 e 1, sendo os valores mais próximos de 1 indicadores que o modelo é adequado.

Comparando os resultados obtidos no presente estudo com outros estudos, estes vão ao encontro dos resultados obtidos por outros autores, tais como Barchard (2003; 2014), Downey et al. (2008), Di Fabio e Palazzeschi (2009), Peters et al. (2009), MacCann et al. (2011), Qualter et al. (2012) e Billings et al. (2014). E por consequente, mostram uma divergência com os resultados de Ângelo (2007), Sousa e Dias (2011), que não observaram relações estatisticamente significativas entre a IE e o sucesso acadêmico. Na linha de pensamento de Goleman (1995), a IE prediz melhor o sucesso escolar que o QI, os resultados mostram que a IE prevê o sucesso acadêmico em 33%, sendo os outros restantes consequência de outras variáveis.

5.7 IE e o Género

Na Hipótese n.º 3 propõe-se verificar a existência de diferenças significativas entre a IE e o género. Estudos feitos por outros autores (Mandell e Pherwani, 2003; Billings et al., 2014; Austin, 2005; Fernández-Berrocal et al., 2012) apontam que as mulheres têm níveis de IE superiores aos homens. Posto isto, realizou-se uma análise descritiva e indutiva, para verificar a corroboração ou não da hipótese.

5.7.1 Análise Descritiva

A Tabela n.º 11 mostra as médias obtidas pelo género feminino e masculino nas sete dimensões da IE. Verificar-se que em todas as dimensões o género feminino pontuou melhor que o masculino, e que apesar de ambos se encontrarem no grupo de pontuações competente (90-110), o género feminino em média obteve sempre valores acima dos 100 pontos, enquanto o género masculino pontuou em cinco dimensões abaixo dos 100.

Tabela n.º 11 – Análise descritiva da IE quanto ao género.

IE	Género	N	Média ¹²	Desvio Padrão
QE	Feminino	26	106,92	11,28
	Masculino	26	98,81	12,20
AEx	Feminino	26	106,42	12,26
	Masculino	26	102,42	12,25
AEst	Feminino	26	105,42	10,98
	Masculino	26	95,77	12,63
PE	Feminino	26	107,92	13,10
	Masculino	26	105,23	12,67
FP	Feminino	26	101,65	9,58
	Masculino	26	97,96	9,71
EE	Feminino	26	103,42	9,95
	Masculino	26	99,88	12,35
GE	Feminino	26	106,08	13,10
	Masculino	26	92,23	13,83

AEx – Área Experimental; AEst – Área Estratégica; PE – Perceção das Emoções; FP – Facilitação do Pensamento; EE – Entender as Emoções; GE – Gestão das Emoções.

Estes resultados estão em acordo com a maioria da literatura científica disponível (Charbonneau & Nicol, 2002; Kyung-Hee & Kyoung-Hoe, 1998; Petrides & Cols, 2004; Sutarso, 1999; Vorbach, 2002). Contudo, também estão em desacordo com alguns estudos, que obtiveram resultados diferentes (Brown & cols., 2003; Harrigan, 2002; Wang & He, 2002). A realização de outras investigações poderia ajudar na compreensão do impacto que estas diferenças exercem na vida quotidiana.

5.7.2 Análise Indutiva

Para verificar se as diferenças demonstradas no subcapítulo 5.7.1 são estatisticamente significativas, utilizou-se o teste paramétrico de comparação de médias - *t-student* - para duas amostras independentes. O teste *t-student* pressupõe a normalidade em amostras de dimensões inferiores ou iguais a 30. Assim, testou-se a normalidade através do teste Shapiro-Wilk, pois $n=26$ nas duas amostras (feminino e masculino), como nos demonstra a Tabela n.º 12.

¹² Valores tipificados.

Tabela n.º 12 – Teste normalidade das subamostras -feminino, masculino.

IE	Género	Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.
Total	Feminino	0,95	26	0,20
	Masculino	0,95	26	0,19
AEx	Feminino	0,95	26	0,20
	Masculino	0,93	26	0,09
AEst	Feminino	0,94	26	0,13
	Masculino	0,98	26	0,74
PE	Feminino	0,94	26	0,17
	Masculino	0,92	26	0,04
FP	Feminino	0,98	26	0,92
	Masculino	0,96	26	0,39
EE	Feminino	0,98	26	0,81
	Masculino	0,94	26	0,16
GE	Feminino	0,95	26	0,19
	Masculino	0,96	26	0,45

AEx – Área Experimental; AEst – Área Estratégica; PE – Perceção das Emoções; FP – Facilitação do Pensamento; EE – Entender as Emoções; GE – Gestão das Emoções.

Com um erro $p=0,05$, o teste de aderência à normalidade Shapiro-Wilk mostrou que a distribuição da IE tanto dos homens como das mulheres é normal. Posto isto, a Tabela n.º 13, explana os dados obtidos pelo *t-student*.

Tabela n.º 13 – Teste comparação das médias (*t-student*) entre género.

IE	Diferença média	Erro Padrão	Sig.	Intervalos de confiança 95%	
				Limite inferior	Limite superior
Total	8	3,26	0,01 *	1,57	14,66
AEx	4	3,34	0,24	-2,83	10,83
AEst	10	3,28	0,01 **	3,06	16,25
PE	3	3,58	0,46	-4,49	9,87
FP	4	2,67	0,17	-1,68	9,06
EE	4	3,11	0,26	-2,71	9,79
GE	14	3,74	0,00 **	6,34	21,35

* 11% de poder explicativo; ** 15% de poder explicativo *** 22% de poder explicativo

Com base no valor das diferenças das médias, obteve-se as seguintes regiões (Pestana e Gageiro, 2014):

$$RC =]-\infty; -0,9235] \cup [0,9235; +\infty[$$

$$RA =]-0,9235; 0,9235[$$

O valor da diferença das médias amostrais espelhados na Tabela n.º 13 estão todos entre os valores de 2,692 e 13,846, ou seja pertencem à RC, levando portanto à rejeição da hipótese que o género feminino é igual ao género masculino. A decisão sobre a rejeição da hipótese nula é confirmada pelo intervalo de confiança a 95% para as diferenças de médias da IE das duas subamostras, compreendido entre o limite inferior e o limite superior. As dimensões em que o intervalo inclui o zero corresponde à igualdade das médias. Para valores de significância $p < 0,05$ considera-se estatisticamente significativo, assim as diferenças nas dimensões IE total, área *estratégica* e *gestão das emoções* comprovam-se.

Assim, os resultados permitem afirmar que as alunas do IO comparativamente aos alunos do CM possuem maior nível de índice geral de IE; maior índice de capacidade de perceber a informação emocional, de relaciona-la com outras sensações e utiliza-las para facilitar o pensamento; e ainda, maior capacidade de gerir as emoções na sua vida e em outros.

Estes resultados vão ao encontro das conclusões de outros estudos, como, os de Mandell & Pherwani (2003), Austin (2005), Fernández-Berrocal et al. (2012), Extremera, Fernández-Berrocal & Salovey (2006). Quanto aos estudos que concluíram não existir uma relação entre o género e a IE (Angelo, 2007; Sousa & Dias, 2011), ou que o género masculino obteve valores superiores ao género feminino (Ahmad, Bangash e Khan, 2009; Chu, 2002; Kaneez, 2006), o presente estudo não se identificou, em nenhuma dimensão da IE.

A Tabela n.º 14 permite-nos comparar os resultados obtidos no presente estudo, com uma amostra de referência apresentada no manual do MSCEIT, versão espanhola (Extremera & Fernández-Berrocal, 2009). Contudo, é importante referir que as diferenças encontradas nos dados, não foram alvo de testes estatísticos que permitissem aferir se as diferenças são estatisticamente significativas.

Tabela n.º 14 – Valores de média quanto ao género para amostra EME's: IO e CM e a amostra de referência.

N=52	Amostra EME's: CM e IO		Amostra Referência 17 aos 19 anos	
	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
Total	0,39	0,43	0,37	0,40
Área Experimental	0,44	0,46	0,39	0,43
Área Estratégica	0,34	0,39	0,34	0,38
Perceber as emoções	0,48	0,49	0,42	0,45
Facilitação do pensamento	0,40	0,42	0,37	0,41
Entender as emoções	0,41	0,43	0,38	0,42
Gestão das emoções	0,28	0,36	0,30	0,34

Analisando os dados comparativos entre a amostra do estudo e a amostra de referência, o género feminino, da amostra dos EME's, obteve maiores pontuações em todas as dimensões, assim como o género masculino, à exceção da dimensão *gestão das emoções*. Para além disso, os homens da amostra EME's, também obtiveram valores superiores às mulheres da amostra de referência, na área *experimental* e no ramo *perceber as emoções*, o que reforça a ideia (apontada na subsecção 5.3.1) que os adolescentes que frequentam escolas de cariz militar poderão ter níveis de IE mais elevados do que os adolescentes do ensino regular.

Capítulo 6

Conclusões e Recomendações

6.1 Introdução

Neste capítulo são apresentadas as conclusões do estudo, com base nos resultados obtidos no capítulo anterior. Assim, foram confirmadas ou não as hipóteses de estudo, foi dada resposta às perguntas derivadas e de partida. Seguindo-se as principais conclusões desta investigação, e por último, as limitações, recomendações e propostas para futuras investigações.

6.2 Verificação das Hipóteses

Para a corrente investigação consideraram-se três hipóteses principais, que eclodiram em subhipótese. Neste sentido, determinou-se a existência da relação entre as variáveis do estudo, bem como o seu poder preditivo. Para efeitos de confirmação das hipóteses, considerou-se apenas os resultados estatisticamente significativos.

Relativamente à **Hipótese n.º 1** (Existe uma associação entre a IE e os estilos de gestão de conflito: *inação* (**H1.1**); *cedência* (**H1.2**); *compromisso* (**H1.3**); *confrontação* (**H1.4**) e *resolução de problemas* (**H1.5**), é importante começar por desprezar as subhipótese **H1.3** e **H1.5**, pois estes estilos foram suprimidos no modelo aplicado ao presente estudo. Quanto aos três estilos estudados, não se verificou relações entre as dimensões da IE e dois estilos de gestão de conflitos: *inação* e *confrontação*. Contudo, observou-se uma relação positiva, estatisticamente significativa, entre o estilo *cedência* e as seguintes dimensões: IE total; *área experimental*; *área estratégica*; *facilitar o pensamento*; e *entender as emoções*. Os resultados demonstram, também, existir um poder preditivo da tarefa *sensações*, do ramo

facilitar o pensamento, e o estilo *cedência*, podendo assim, afirmar-se que esta tarefa prediz 25% do estilo *cedência*. Posto isto, a **hipótese confirma-se parcialmente**.

Quanto à **Hipótese n.º 2** (A IE é uma competência preditora de sucesso escolar, considerando: a avaliação de Português (**H2.1**); e a avaliação de Matemática (**H2.2**), verificou-se que:

- a) Não existe poder preditivo estatisticamente significativo entre a disciplina de Português e a IE ($\rho > 0,05$ para todas as dimensões). Logo, a **hipótese não se confirma**.
- b) Existe um poder preditivo estatisticamente significativo sobre a matemática, nas seguintes dimensões da IE: *área experimental* ($\rho=0,02$), *perceção das emoções* ($\rho=0,05$) e *facilitar o pensamento* ($\rho=0,01$). Observou-se que 33% da variância da disciplina de matemática é explicada pelo modelo. O valor do coeficiente de correlação ($R=0,57$) revela a relação entre os valores observados e os estimados da disciplina de matemática. Logo, a **hipótese confirma-se parcialmente**.

Relativamente à **Hipótese n.º 3**: (Existem diferenças significativas entre a IE e o género, quanto: IE total (**H3.1**); *área experimental* (**H3.2**); *área estratégica* (**H3.3**); *perceber as emoções* (**H3.4**); *facilitar o pensamento* (**H3.5**); *entender as emoções*. (**H3.6**); *gestão das emoções* (**H3.7**), observou-se que:

- a) Quanto à IE total, **existem diferenças significativas**;
- b) Quanto à *área experimental*, não existem diferenças significativas
- c) Quanto à *área estratégica*, **existem diferenças significativas**;
- d) Quanto ao ramo *perceber as emoções*, não existem diferenças significativas;
- e) Quanto ao ramo *facilitar o pensamento*, não existem diferenças significativas;
- f) Quanto ao ramo *entender as emoções*, não existem diferenças significativas;
- g) Quanto ao ramo *gestão das emoções*, **existem diferenças significativas**.

Assim, os resultados permitem afirmar que as alunas do IO comparativamente aos alunos do CM, possuem maior nível de índice geral de IE; maior capacidade para compreender a informação emocional e utiliza-la estrategicamente para planificar e gerir as emoções; e maior capacidade de gerir as emoções na sua vida e em outros. Logo, a **hipótese confirma-se parcialmente**.

6.3 Resposta às Perguntas Derivadas

Respondendo à **Questão Derivada n.º 1 (Existe uma associação entre a IE e os estilos de gestão de conflito?)**, e de acordo com a verificação da **H.1**, existe uma associação entre as dimensões da IE e o estilo de gestão de conflitos *cedência*. Apesar de dos três estilos estudados, este estilo ser o menos utilizado pelos alunos ($9,05 \pm 2,5$), é o único que tem em conta os interesses da outra parte, em prol dos interesses próprios, caracterizando-se, aliás, por um extremo de *cedência*. Este estilo é adequada-se quando a resolução do conflito é mais importante para a outra parte, prevalecendo a vontade de preservar a relação pessoal, ou ainda, quando se pretende abdicar de algo pouco importante, para encorajar a cooperação futura. Assim alunos emocionalmente inteligentes têm maior capacidade para ceder aos interesses da outra parte em consequência dos seus.

Quanto aos estilos *inação* e *confrontação*, não se verificou relações com as dimensões da IE, indo ao encontro da premissa de Salovey e Mayer (1990), que nem todos os estilos de resolução de conflitos combinam elementos emocionais; e que o estilo *confrontação* caracteriza-se principalmente pela utilização das capacidades cognitivas, uma vez que o aluno pretende apenas ganhar (Borisoff & Victor, 1998).

Relativamente aos restantes estilos de gestão de conflitos divergentes do modelo bidimensional de Rahim e Bonoma (1979), *compromisso* e *resolução de problemas*, não foi possível verificar relações, uma vez que estes foram suprimidos no novo modelo levantado no presente estudo. Este facto poderá dever-se a várias razões. Por exemplo, inexperiência dos alunos, reduzida idade, e por conseguinte, incapacidade dos alunos em interpretar o conteúdo do questionário face à realidade do seu quotidiano, ou pelo (hipotético) maior erro destes testes neste tipo de população ($n=52$).

Em suma, uma vez que o estilo de gestão de conflitos preferencial dos alunos é a *confrontação*, que não apresenta relação com as dimensões da IE, pressupõe-se que os adolescentes em estudo, apesar de apresentarem valores de IE superiores aos da amostra de referência, em situações de conflitos, raramente utilizam a IE para a sua resolução. Estes alunos apresentaram inconsistência nos estilos cooperativos e revelaram ser competitivos, investindo na persecução dos interesses próprios, através da dominação do oponente. Segundo Bacharach e Lawler (1981, cit por Cunha, 2008), de acordo com a importância atribuída ao poder, quanto mais limitados forem os recursos disponíveis, mais provável são os comportamentos competitivos. Infelizmente, esta estratégia utilizada por ambos

intervenientes, produz resultados de baixo benefício mútuo, rigidez de pensamento, logo limitada criatividade.

Respondendo à **Questão derivada n.º 2** (A IE é uma competência preditora de sucesso escolar?), e de acordo com a verificação da **H.2**, existe poder preditivo entre a disciplina de matemática e as dimensões da IE: *área experimental, percepção das emoções e facilitar o pensamento*. Ou seja, quanto mais os alunos conseguem identificar e utilizar as emoções de forma produtiva no pensamento, respondendo de forma mais adequada ao ambiente social e reforçando o sistema cognitivo a ver através de perspetivas diferentes, melhor será a sua nota a matemática. Pois, estas dimensões explicam 33% da variância da disciplina de matemática. Esta disciplina é uma ciência de método, que proporciona o desenvolvimento intelectual dos alunos, capacitando-os para a resolução de problemas simples e complexos. Segundo Oliveira et al. (1999), existem quatro tipos de raciocínio presentes nas aulas de Matemática: indução, dedução, abdução e transformação. Sendo pois, desenvolvidas capacidades de raciocínio, criação de conhecimento, pensamento lógico e crítico, bem como aptidão para criar e validar conhecimentos.

Respondendo à **Questão derivada n.º 3** (Existem diferenças significativas entre as dimensões da IE e o género?), e de acordo com a verificação da **H.3**, existem diferenças estatisticamente significativas nas dimensões IE total, *área estratégica e gestão das emoções*. Os resultados do estudo indicam que a variável género explica estas dimensões da IE em 11%, 15% e 22%, respetivamente, superando os valores de predição de 4%, obtidos no estudo de Fernández-Berrocal et al. (2012). Neste sentido, observou-se que as alunas do IO, comparativamente aos alunos do CM, são emocionalmente mais inteligentes, com capacidade de executar melhor nos quatro ramos da IE. A partir destes resultados, pode-se concluir que as alunas são mais capazes de envolver um nível superior de processamento consciente das emoções, bem como, de raciocínio sobre como as emoções se desenvolvem ao longo do tempo, como podem ser geridas e como utilizadas nas interações sociais. As alunas possuem uma maior capacidade de raciocinar com as emoções, utilizá-las para melhorar pensamento e geri-las melhor, pois são mais conscientes destas. São mais flexíveis, atendem aos diversos caminhos emocionais possíveis e utilizam as emoções na resolução de problemas. A *gestão das emoções* consiste no ramo da IE que se desenvolve por último no processo de desenvolvimento sequencial dos quatro ramos, e um nível ótimo neste ramo, provavelmente, significa que o indivíduo tem a capacidade de

equilibrar as emoções de forma coerente, não as minimizando nem maximizando (Mayer, Salovey & Caruso, 2002).

6.4 Resposta à pergunta de partida

Após responder-se às perguntas derivadas, reflete-se sobre a pergunta de partida: **A IE prediz a gestão de conflitos e o sucesso escolar dos alunos do secundário do CM e IO?**

Relativamente, às variáveis IE e gestão de conflitos, apesar de existir correlações positivas lineares, verificou-se que a IE não tem poder preditivo nas estratégias para gerir conflitos dos alunos do secundário do CM e do IO. Contudo, de realçar que observou-se uma relação positiva entre a tarefa *sensações*, do ramo *facilitar o pensamento* da IE, e o estilo de gestão de conflitos *cedência*, como um poder preditivo de 25% da variância. A tarefa *sensações* é uma das componentes que permite aos alunos utilizar as emoções para facilitar a atividade cognitiva, pois as emoções não são apenas sentidas e percebidas, mas também processadas e associadas a significados (Mayer, Salovey & Caruso, 2002). Assim, quanto maior for a tarefa *sensações* no aluno, mais este atenta aos interesses dos outros em consequência dos seus. Nesta conformidade, o aluno percebe a importância que o assunto tem para a outra parte, através dos sinais emocionais, e permite que este prevaleça, em prol da vontade de preservar a relação pessoal.

Relativamente à IE e o sucesso escolar, apesar de não ter sido observado poder preditivo por parte da disciplina de português, verificou-se que a IE prediz 33% da nota da disciplina de matemática, através das dimensões *área experimental*, *perceção das emoções* e *facilitar o pensamento*. O que significa que quanto mais os alunos conseguem identificar e utilizar as emoções de forma produtiva no pensamento maior é a nota de matemática, sendo esta disciplina regulamentada como “específica” para a entrada em diversos cursos do ensino superior

6.5 Considerações Finais

Os EME's são escolas de cariz militar, com uma organização e cultura distinta. Para além dos objetivos inerentes a uma escola, acresce o objetivo de formar jovens com capacidades de liderança. Nestes estabelecimentos de ensino, a coesão entre alunos aumenta, face às exigências culturais e ao tempo investido por parte deste. Os alunos do secundário tomam um papel fundamental no processo de identidade dos alunos mais novos. Se é esperado que os mais novos aprendam a ter atavio, a serem disciplinados, corretos, empenhados e obedientes, dos mais velhos exige-se que sejam o exemplo, que saibam decidir, que se consigam organizar, que sejam sistemáticos e que influenciem os outros. A partir do 5º ano escolar, estes alunos começam a desenvolver competências, tais como o espírito de camaradagem e de corpo, que lhes fornece uma identidade distinta dos que frequentam outras escolas públicas e privadas. Importa ainda referir, que estes alunos empenham-se em atividades de caráter militar, por exemplo, cerimónias e formação em instrução militar, em prol de tempo investido nos seus interesses pessoais.

Com o presente estudo percebeu-se a importância de desenvolver nos alunos dos EME's capacidades para gerir os conflitos de forma emocionalmente mais inteligente, com o intuito de lhes fornecer recursos, para que estes consigam utilizar estratégias de gestão de conflitos mais cooperativas em prol do estilo confrontação. Constatou-se também que a IE exerce influência sobre o sucesso escolar, nomeadamente em uma das duas disciplinas estudadas, a matemática. Permitindo, assim, uma consciencialização de que na aquisição de conhecimentos académicos as capacidades cognitivas isoladas, não são suficientes para conseguir o êxito escolar, e que a IE ganha um papel importante nesta área. Sugerindo a existência de um programa de educação sócio emocional, pensado para médio-longo prazo.

6.6 Limitações, Recomendações e Investigações futuras

Importa referir algumas das limitações e recomendações do presente estudo e, com elas, estabelecer sugestões para investigações futuras. Assim, as limitações sentidas no desenvolvimento do estudo, e as recomendações associadas a estas, são:

- A utilização do *MSCEIT* em amostras portuguesas, pois este não está aferido à população portuguesa, podendo por isso existir um enviesamento dos resultados, decorrentes de especificidades culturais, pois estes são calculados comparativamente à amostra de referência (neste caso espanhola).
- O *MSCEIT* não ter disponível uma versão para jovens com idades inferiores a 17 anos. A sua existência permitiria inquirir todos os alunos do secundário (10ºano e 11º ano escolar), ou até mesmo incluir o 2º e 3º ciclo de escolaridade.
- Os autores protegerem os direitos ao *MSCEIT*, constituindo por isso um entrave à dimensão da amostra, pois implicaria a existência custos.
- A fiabilidade do instrumento de medida dos estilos de gestão de conflitos, de Neves, Garrido e Simões (2015), levantou dúvidas acerca da sua aplicabilidade numa organização de ensino e a alunos com idades compreendidas entre os 17 e 19 anos. Seria, assim, importante averiguar a capacidade deste modelo aferir os cinco estilos de gestão de conflitos em populações mais jovens e no contexto escolar.
- O facto de os dois questionários juntos perfazerem mais de 100 itens a responder por partes dos alunos, demonstrando estes alguma fadiga no seu preenchimento.

Apesar de terem sido encontradas algumas relações entre as variáveis, os resultados observados apresentaram algumas discrepâncias em relação aos valores obtidos em outros estudos, que observaram as relações entre a IE e a gestão de conflitos. Não obstante as explicações sugeridas para a não existência de uma relação entre as variáveis, considera-se indispensável desenvolver investigação que replique e confirme o estudo.

Entende-se também ser necessário desenvolver mais investigação, que aprofundem a validade preditiva e influência das variáveis no sucesso escolar. Pois, o estudo aqui apresentado considerou apenas a IE entre os vários fatores não cognitivos que podem influenciar o sucesso escolar, tendo consciência que o estudo ficaria mais rico se tivesse sido trabalhado em simultâneo com outras variáveis psicossociais, tais como a autoestima, a tolerância ao *stress*, o suporte social e familiar, bem como, ampliar o estudo a outras escolas públicas e privadas, num estudo comparativo.

Em detrimento do que foi escrito, recomenda-se para investigações futuras:

- Replicar o estudo a outras escolas, públicas e privadas, fazendo uma análise comparativa.
- Elaborar um estudo mais amplo, incluído não só a IE como competência preditora do sucesso escolar, mas também o QI e outras variáveis psicossociais.
- Nos EME's, fazer um estudo longitudinal sobre a IE nos alunos e o seu papel no sucesso escolar e na gestão de conflitos.
- Ainda nos EME's, replicar o estudo novamente no CM, uma vez que este admitiu pela primeira vez alunos de ambos os géneros. Podendo, ainda comparar os resultados com os do IPE, que possui um sistema de ensino profissional.

O Culminar do estudo considera-se do ponto de vista pessoal, pois, estudar e compreender na prática as vicissitudes da IE no âmbito de uma organização de ensino, representou um enorme desafio e uma oportunidade de desenvolvimento intelectual. Neste sentido, considera-se esta oportunidade académica uma mais-valia para o crescimento pessoal e profissional.

Bibliografia

Abric, J.C. (1994). L'étude expérimentale des représentations sociales. In D. Jodelet, *Les représentations sociales*, 4, 187-203.

Almeida, A. (2007). *As emoções na sala de aula*. Campinas: Papirus.

Almeida, I., Ribeiro, L., & Gomes, C. (2006). Conhecimentos Prévios, Sucesso Escolar e Trajectórias de Aprendizagem: do 1º para o 2º ciclo do Ensino Básico. *Revista de Avaliação*, 25 (2), 2175-3431.

Almeida, L.S. (1988). *Teorias da inteligência*. Porto: Edições Jornal de Psicologia.

Almeida, L. S., Guisande, M.A. & Ferreira A.I. (2009). *Inteligência: Perspectivas Teóricas*. Coimbra: Edições Almedina.

Amaral, V. (2002). Teorias Implícitas acerca da inteligência. Aspectos desenvolvimentistas e de género. *Psicologia*, XVI (1), 237-256.

Anastasi, A. (1977). *Testes psicológicos* (2 ed.). São Paulo, Brasil: Editora Pedagógica e Universitária.

Ângelo, I. (2007). *Medição da Inteligência Emocional e Sua Relação com o Sucesso Escolar*. Tese de Mestrado ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências de Educação da Universidade de Lisboa.

Ahmad, S., Bangash, H., & Khan, S. (2009), Emotional Intelligence And Gender Differences. *Sarhad J. Agric.*, 25 (1), 127- 130.

-
- Austin, E. J., Saklofske, D. H., Huang, S. H. S., & Deanne, M. (2004). Measurement of trait emotional intelligence: testing and cross-validating a modified version of Schutte et al.'s (1998) measure. *Personality and Individual Differences*, 36(3), 555–562.
- Babbie, E. R. (2010). *The Practice of Social Research* (12th ed.). Belmont, CA: Wadsworth Cengage.
- Barchard, K. A. (2003). Does emotional intelligence assist in the prediction of academic success? *Educational and Psychological Measurement*, 63 (5), 840-858.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): a test of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence. *Psicothema*, 18, 13-25.
- Bar-On, R., Brown, J.M., Kirkcaldy, B.D., & Thomé, E.P. (2000). Emotional expression and implications for occupational stress; an application of the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). *Personality and Individual Differences*, 28 (6), 1107-1118.
- Bar-On, R., & Parker, J. (2002). *Manual de Inteligência Emocional. Teoria e aplicação em casa, na escola e no trabalho*. São Paulo: ARTMED.
- Bechara, A., Tranel, D., & Damasio, A. R. (2000). *Baixa Capacidade de Julgamento Apesar de um alto Intelecto – Evidências Neurológicas da Inteligência Emocional*. In Bar-On, R., & Parker, J. (2002). *Manual de Inteligência Emocional. Teoria e aplicação em casa, na escola e no trabalho*. São Paulo: ARTMED.
- Becker, F. (2009). *O que é Construtivismo? Desenvolvimento e Aprendizagem sob o Enfoque da Psicologia II*. Porto Alegre: UFRGS - PEAD
- Belmont, J.M., & Butterfield, E.C. (1971). Learning strategies as determinants of memory deficiencies. *Cognitive Psychology*, 2 (4), 411-420.
- Billings, C., Downey, L., Lomas, J., Lloyd, J., & Stough, C. (2014) Emotional Intelligence and scholastic achievement in pre-adolescent children. *Personality and Individual Differences*, 65, 1-96.
- Bodine, R. J., & Crawford, D. K. (1998). *The Handbook of Conflict Resolution Education: A Guide to Building Quality Programs in Schools*. Jossey-Bass.

Borisoff, D., & D.A. Victor (1998). *Conflict Management: A Communication Skills Approach*. 2nd ed. Boston: Allyn & Bacon.

Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 88–103.

Brizendine, L. (2007). *O Cérebro Feminino*. Lisboa: Aletheia.

Brizendine, L. (2010). *O Cérebro Masculino*. Lisboa: Aletheia.

Brown, A.L., Campione, J.C., & Day, J.D. (1981). Learning to learn: on training students to learn from the texts. *Educational Researcher*, 10 (2), 14-21.

Camras, L.A., & Allison, K. (1985). Children's understanding of emotional facial expressions and verbal labels. *Journal of Nonverbal Behavior*, 9 (2), 84-94.

Carrilho, L. (2007). *Generais e Almirantes de amanhã. As Forças Armadas no Feminino*. Porto: Edições Afrontamento.

Caron, R.F., Caron, A.J., & Myers, R.S. (1982). Do infants see emotion expressions in static faces? *Child Development*, 56 (6), 1552-1560.

Ceartil, M. (2007). *Gestão e Desenvolvimento de Competências*. Lisboa: Edições Sílabo.

Ciarrochi, J.V., Chan, A.C., & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 29 (5), 1001.

Citeli, M. (2001). Fazendo diferenças: teorias sobre género, corpo e comportamento. *Estudos Feministas*, 9(1), 131-145.

Chiavenato, I. (1999). *Recursos humanos*. São Paulo: Editora Atlas.

Chiavenato, I. (2004). *Recursos Humano: O capital humano das Organizações* (8ªed.). São Paulo: Atlas.

Cooper, R. K., & Sawaf, A. (1997). *Executive EQ: Emotional intelligence in leadership and organizations*. New York: Grossett Putnam

-
- Costa, M. (2003). *Gestão de Conflitos na Escola*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Costa, A., & Faria, L. (2013). Aprendizagem social e emocional: Reflexões sobre a teoria e a prática na escola portuguesa. *Análise Psicológica*, 4, 407-424
- Costa, M., & Matos, P. (2007). *Abordagem Sistémica do Conflito*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Chu, J. 2002. Boy's development. *Reader's Digest*. pp. 94-95.
- Cunha, P. (2003). *Algumas reflexões sobre eficácia em negociação: Resultados de um estudo Experimental*. IV Congresso Português de Sociologia. Coimbra.
- Cunha, P., Rego, a., Cunha, R. & Cardoso, C. (2004). *Manual de Comportamento Organizacional e Gestão*. Lisboa: Editora RH.
- Cunha, P. (2008). *Conflito e Negociação* (2ª ed.). Lisboa: Edições ASA.
- Cunha, P., & Silva, P., (2010). Resolução de Conflitos em Contexto de Intervenção Social: análise em Centros Distritais de Solidariedade e Segurança social do Norte de Portugal. In C. Mediator (Chair), *Atas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*. Universidade do Minho, Portugal.
- Cunha, P., Silva, P.I., & Moreira, M. (2003). Estilos de gestão de conflito nas organizações: uma contribuição para a prática construtiva da resolução de conflitos. *Recursos Humanos Magazine*, 29 (4), 42-52.
- Damásio, A. (2000). *O Sentimento de Si. O Corpo, a Emoção e a Neurobiologia da Consciência* (9ª ed.). Sintra: Publicações Europa-América.
- Damásio, A. (2010). *O Livro da Consciência. A Construção do Cérebro Consciente* (1ª ed.). Lisboa: Circulo de Leitores.
- Daniel, F., Silva, A., & Ferreira, P. (2015). Contributo para a Discussão da Avaliação da Fiabilidade de um Instrumento de Medição. *Revista de Enfermagem Referência*, Série IV, (7), 129-137.

De Dreu, C.K.W. (1997), *Productive conflict: the importance of conflict management and conflict issue*, in De Dreu, C K.W. and Van de Vliert, E. (Eds), *Using Conflict in Organizations*, Sage, London, pp. 9-22.

Delors, J., Al Mufti, A., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W. (2003). *Learning: The Treasure Within Report ti UNESCO of the Internayional Commission on Education for her Twenty-First Century*.

Deutsch, M. (1990). Sixty Years Of Conflict. *International Journal Of Conflict Management*, 1(3), 237–263.

Deutsch, M., & Coleman, P. (2000). *The Handbook of conflict Resolution – Theory and Praticce*. San Franscisco, CA: Jossey-Bass.

Dias, C., Cláudia, D., Cruz, J. F., & Fonseca, A. M. (2011). Emoções, avaliação cognitiva e coping: um estudo com atletas portuguesas. *Revista Portuguesa de Ciências Do Desporto/Portuguese Journal of Sport Sciences*, 11(3), 88–106.

Di Fabio, A., & Palazzeschi, L. (2009). An in-depth look at scholastic success: Fluid intelligence, personality traits or emotional intelligence? *Personality and Individual Differences*, 46 (5–6), 581–585.

Downey, L.A., Johnston, P.J., Hansen, K., Schembri, R., Stough, C., Tuckwell, V. (2008). The relationship between emotional intelligence and depression in a clinical sample. *European Journal of Psychiatry*, 22 (2), 93–98.

Eberly, L. (2007) *Multiple Linear Regression*. *Methods in Molecular Biology* (pp.165-187).

Extremera, N., Durán, A., & Rey, L. (2007). Perceived Emotional Inteligence and dispositional optimism-pessimism:Analyzing their role in predicting psychological adjustment among adolescents. *Personality and Individual Differences*, 42 (6), 1069-1079.

Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2004). Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonales Y empatía en estudiantes universitários. *Clínica y Salud*, 15, 117-137.

-
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Mestre, J., & Guil, R. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista Latino americana de psicología*, 36 (2), 209-228.
- Extremera, N., Fernández – Berrocal, P., & Salovey, P. (2006). Spanish version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Version 2.0: reliabilities, age and gender differences. *Psicothema*, 18 Suppl, 42–48.
- Extremera, N. & Fernández – Berrocal, P. (2009). *Adaptação Espanhola do Test de Inteligência Emocional Mayer-Salovey-Caruso (MSCEIT)*. Madrid: TEA Edição.
- Faria, L. (2002), Teorias Implícitas Da Inteligência: Estudos No Contexto Escolar Português. *Paidéia*, 12(23), 93-103.
- Fehr, B., Beverley, F., & Russell, J. A. (1984). Concept of emotion viewed from a prototype perspective. *Journal of Experimental Psychology. General*, 113(3), 464–486.
- Ferreira, J., Almeida, L., & Soares, A. (2001). Adaptação académica em estudante do 1º ano: diferenças de gênero, situação de estudante e curso. *PsicoUFC*, 6 (1), 1-10.
- Ferreira, A. L., & Acioly-Régner, N. M. (2010). Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. *Educar Em Revista*, (36), 21-38.
- Fernández – Berrocal, P., & Extremera, N. (2009). La Inteligencia Emocional y el estudio de la felicidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66 (23), 73-84.
- Fernández – Berrocal, P., Cabello, R., & Castilho, R. (2012). Gender Differences In Emotional Intelligence: The Mediating Effect Of Age. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 20 (1), 77-89.
- Follesdal, H., Hallvard, F., & Hagtvet, A. (2009). Emotional intelligence: The MSCEIT from the perspective of generalizability theory. *Intelligence*, 37 (1), 94-105.
- Freeman, F. (1980). *Teoria e prática dos testes psicológicos* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences* (tenth-anniversary edition). New York: Basic Books.

-
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st*. New York: Basic Books.
- Garner, P. W., Jones, D. C., & Miner, J. L. (1994). Social competence among low-income preschoolers: Emotion socialization practices and social cognitive competence. *Child Development*, 65, 622-637.
- Giacomoni, C., & Hutz, C. (2006). Escala de afeto positivo e negativo e negativo para crianças: estudos de construção e validação. *Psicologia escolar e educacional*. 10 (2), 235-245.
- Gil, A. (2008) *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6^a ed.). São Paulo: Editora Atlas S.A.
- Goleman, D. (1995). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Circulo de Leitores.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Nueva York: Bantam.
- Goleman, D., Daniel, G., Richard, B., & Annie, M. (2002). The emotional reality of teams. *Journal of Organizational Excellence*, 21(2), 55–65.
- Goleman, D. (2010). *Inteligência Emocional* (15^a ed). Lisboa: Circulo de Leitores.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2011). *Os Novos Líderes. A Inteligência Emocional Nas Organizações* (4^a ed.). Lisboa: Gravida.
- Greenspan, S., & Driscoll, J. (1997). The role of intelligence in a broad model of personal competence. In D. Flanagan, J. Genshaft, & P. Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, test, and issues* (131-150). London: The Guilford Press.
- Hill, M., & Hill, A. (2005). *Investigação por Questionário* (2^a ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Holzman, T.G., Glaser, R., & Pellegrino, J.W. (1976). Process training derived from a computer simulation theory. *Memory & Cognition*, 4 (4), 349-356.
- Izard, C. E. (2001). Emotional intelligence or adaptive emotions? *Emotion*, 1 (3), 249-257.

Izard, C. B., & Ackerman, B. P. (1996). Emotional development as formation of connections among systems. *Infant Behavior & Development*, 19, 153.

Jaca, L. & Díaz, F. (2009). *Gestión del Conflicto, Negociación y Mediación*. Madrid: Pirámide.

Joanne, C., Emily, N., & Lau, W. (2014). Conflict management styles, Emotional Intelligence and implicit theories of personality of nursing students: A cross-sectional study. *Nurse Education Today*, 34, 934-939.

Jones, T. S., and Brinkman, H. (1994). *Teach Your Children Well: Recommendations for Peer Mediation Programs*. In J. Folger and T. Jones (eds.), *New Directions in Mediation: Communication Research and Perspectives* (pp. 159–174). Beverly Hills: Sage.

Jordan, P., & Troth, A. (2002). Emotional Intelligence and Conflict Resolution: Implications for Human Resource Development. *Advances in Developing Human Resources*, 4 (1), 62-79.

Kaneez, U. 2006. Emotional Intelligence among the Individual with Depression and without Depression. A Comparative Study. Unpublished M.Sc. Dissertation. Nat. Instt. Psychol., Quaid-e-Azam Univ., Islamabad.

Kihlstrom, J., & Cantor, N. (2000). Social Intelligence. In R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (359-379). Cambridge: Cambridge University Press.

Lazarus, R. S., & Smith, C. A. (1988). Knowledge and Appraisal in the cognition-Emotional Relationship. *Cognition & Emotion*, 2 (4), 281–300.

Linn, M.C., & Hyde, J.S. (1989). Gender, mathematics and science. *Educational Researcher*, 18 (8), 17-27.

Lloyd, J.W., Bunnett, E., Downey, L. A., Lomas, J., Hansen, K., & Stough, C. (2014). Measuring emotional intelligence with the swinburne university emotional intelligence test for early years. *Journal of Educational Psychology*, 27 (8), 165-187.

Locke, E.A. (2005). Why emotional intelligence is an invalid concept. *Journal of Organizational Behavior*, 26 (4), 425-431.

Lopes, P., Peter, S., & Rebecca, S. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35 (3), 641-658.

Lopes, P. N., Salovey, P., & Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35, 641-658.

Lopes, P. N., Brackett, M. A., Nezlek, J., Schutz, A., Sellin, I. & Salovey, P. (2004). Emotional intelligence and social interaction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 1018-1034.

Lopes, P. N., Salovey, P., Côté, S. & Beers, M. (2005). Emotion regulation ability and the quality of social interaction. *Emotion*, 5, 113-118.

MacCann, C., Fogarty, G. J., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2011). Coping mediates the relationship between emotional intelligence (EI) and academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 60–70.

Machado, P., Verissimo, M., Torres, N., Peceguina, I., Santos, A., & Rolão, T. (2008). Relações entre o conhecimento das emoções, as competências académicas, as competências sociais e a aceitação entre pares. *Análise Psicológica*, 3 (XXVI), 463-478.

Mahoney, A., & Almeida, L. (2005). Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. *Psicologia da Educação*, (20), 11-30.

Maciel, D. (2012). A Importância da inteligência emocional nos estilos de gestão de conflitos. Tese de Mestrado em Psicologia da Educação. Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro.

Mandell, B., & Pherwani, S. (2003). Relationship Between Emotional Intelligence And Transformational Leadership Style: A Gender Comparison. *Journal of Business and Psychology*, 17 (3), 387-404.

Manstead, A.S. (1993). Children's representation of emotion. In C. Pratt & A. F. Garton (Eds.), *Systems of representation in children: Development and uses* (pp. 185-210). New York: Wiley.

Marconi, M., & Lakatos, E. (2003). *Fundamentos de Metodologia Científica* (5ªed.). São Paulo: Atlas.

Mayer, J. D. (1999). Emotional Intelligence: Popular or scientific psychology? *APA Monitor*, 30 (8), 50.

Mayer, J.D., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.

Mayer, J.D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. New York: Basic Books.

Mayer, J.D., Caruso, D. & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27 (4), 267- 298.

Mayer, J.D., Caruso, D. & Salovey, P. (2000). Inteligência Emocional como Zeitgeist, como Personalidade e como Aptidão Mental. In Bar-On, R., & Parker, J. (2002). *Manual de Inteligência Emocional. Teoria e aplicação em casa, na escola e no trabalho*. São Paulo: ARTMED.

Mayer, J.D., Salovey, P. & Caruso, D.R. (2002). *Mayer–Salovey–Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT)*. User's manual. Toronto, Canada: Multi-Health Systems Publishers.

Mayer, J.D., Salovey, P. & Caruso, D.R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15, 197–215.

Mayer, J.D., Salovey, P. & Caruso, D.R. (2016). *MSCEIT. Test de Inteligencia Emocional Mayer-Salovey-Caruso* (N.Extremera, P. Fernández-Berrocal, adaptadores) (2ªed). Madrid: TEA Ediciones.

Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D.R., & Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 1, 232-242.

McIntyre, S. (2007). Como as pessoas gerem o conflito nas organizações: Estratégias individuais negociais. *Análise Psicológica*, 2 (XXV), 295-305.

-
- Menezes, I. (2003). Civic education in Portugal: curricular evolutions in basic education. *Journal of Social Science Education*, 2, 1-13.
- Miller, A. L., Fine, S. E., Gouley, K. K., Ronald, S., Susan, D., & Ann, S. (2006). Showing and telling about emotions: Interrelations between facets of emotional competence and associations with classroom adjustment in Head Start preschoolers. *Cognition and Emotion*, 20 (8), 1170-1192.
- McClelland, M.M., Morrison, F. J., & Holmes, D.L. (2000). Children at risk for early academic problems: The role of learning-related social skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 15 (3), 307-329.
- Monteiro, A., Serrano, G., & Rodríguez, D. (2011). *II International Congress "Interfaces of Psychology: Quality of Life, Living with Quality"*. Évora.
- Morais, M.F. (1996). *Inteligência e treino cognitivo: Um desafio aos educadores*. Braga: Sistemas Humanos e Organizacionais.
- Mostow, A.J., Izard, C.E., Fine, S., & Trentacosta, C. J. (2002). Modeling emotional, cognitive, and behavioral predictors of peer acceptance. *Child Development*, 73 (6), 1775-1787
- Muijs, D. (2010). *Doing Quantitative Research in Education with SPSS* (2nd ed.). London: SAGE Publications.
- Neves, J., Garrido, M., & Simões, E. (2015). *Manual de Competências Pessoais, Interpessoais e Instrumentais. Teoria e Prática* (3ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Nkuansambu, A. (2012) O conflito no ambiente escolar. *Psicologado*, 11, 37-49.
- Nye, J. S (2002). Limits of American Power. *Political Science Quarterly*, 117(4), 545-559.
- Oliveira, H., Segurado, M., Ponte, J., & Cunha, M. (1999). Investigações matemáticas na sala de aula: um projecto colaborativo. In P. Abrantes, J. P. Ponte, H. Fonseca, & L. Brunheira (Orgs.), *Investigações matemáticas na aula e no currículo* (pp. 121-131). Lisboa: Projecto Matemática Para Todos e APM.

-
- Oatley, K., & Johnson-Laird, P. N. (2011). Basic Emotions in Social Relationships, Reasoning, and Psychological Illnesses. *Emotion Review: Journal of the International Society for Research on Emotion*, 3(4), 424–433
- Palmer, B.R., Gilles, G., Ramesh, M., & Con, S. (2005). A psychometric evaluation of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test Version 2.0. *Intelligence*, 33 (3), 285-305.
- Papadogiannis, P.K., Logan, D., & Sitarenios, G. (2009). An Ability Model of Emotional Intelligence: A Rationale, Description, and Application of Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test (*MSCEIT*). In C.Stough, D.H. Saklofske, & J.D.A. Parker (Eds), *Assessing emotional intelligence: Theory, research and applications* (pp. 43-65). New York: Springer.
- Perrenoud, P. (2003). Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo. In *Cadernos de Perquisa (Brasil)*, 119, 7-26.
- Pestana, M., & Gageiro, J. (2014). *Análise de Dados Para Ciências Sociais – A Complementaridade do SPSS (6ª ed.)*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Peters, C., Kranzler, J.H., & Rossen, E. (2009). Validity of the Mayer–Salovey–Caruso emotional intelligence test: youth version – research edition. *Canadian Journal of School Psychology*, 24 (1), 76–81.
- Piaget, J. (1940). Le développement mental de l'enfant. In *Six études de psychologie* (11-101). Paris: Danoel.
- Piaget, J. (1943). *La psychologie de l'intelligence*. Paris: Collin.
- Polit, D., & Hungler, B. (1992). *Investigación científica en ciencias de la salud (3ª ed.)*. Mexico: McGraw.
- Poucinho, M. (2012). *Metodologia de Investigação e Comunicação do Conhecimento Científico*. Lisboa: LIDEL.

-
- Putnam, L. L., & Wilson, C. E. (1982). Communicative strategies in organizational conflicts: Reliability and validity of a measurement scale. In B. M. Doran (Ed.), *Communication yearbook*, 6, 629-652. Beverly Hills, CA: Sage.
- Qualter, P., Gardner, K.J., Pope, D.J., Hutchinson, J.M., & Whiteley, H. E. (2012). Ability emotional intelligence, trait emotional intelligence, and academic success in British secondary schools: A 5 years longitudinal study. *Learning and Individual Differences*, 22 (1), 83–91.
- Rahim, M. A. (1986). Referent role and styles of handling interpersonal conflict. *The Journal of Social Psychology*, 126 (1), 79-86.
- Rahim, A. & Bonoma, T. V. (1979). Managing Organizational Conflict: A Model For Diagnosis And Intervention. *Psychological Reports*, 44(3), 1323–1344.
- Rahim, M. A., Magner, N. R., & Shapiro, D. L. (2000). Do fairness perceptions influence styles of handling conflict with supervisors: What fairness perceptions, precisely? *International Journal of Conflict Management*, 11, 9-31.
- Rieffe, C., Terwogt, M., & Stockmann, L. (2000). Understanding atypical emotions among Children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30 (3), 195-203.
- Rego, A., & Fernandes, C. (2005). Inteligência emocional: Contributos adicionais para a validação de um instrumento de medida. *Psicologia*, 19 (1-2), 139-167.
- Reis, E. (2012). *Estatística Descritiva* (7ªed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Robbins S.P. (2000). *Organizational Behavior*. Cidade: Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- Rubin, M. M. (1999). Emotional intelligence and its role in mitigating aggression: A correlational Study of the relationship between emotional intelligence and aggression in urban adolescents. Tese não publicada, Immaculata College, Immaculata, Pennsylvania.
- Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9 (3), 185-211.
- Salovey, P., & Caruso, D.R. (2007). *Liderança com inteligência emocional: Liderando e administrando com competência e eficácia*. São Paulo: M.Books.

Samara, M. (2007). *Operárias e Burguesas. As Mulheres no Tempo da República*. Lisboa: A esfera dos livros.

Sánchez, M., Fernández-Berrocal, P., Montañes, J., & Latorre, J. (2008). Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15(6), 455-474.

Saunders, M., Lewis, P., Lewis, A., & Thornhill, A. (2009). *Research methods for business students* (5ªEd.). Cidade: Pearson Education – Harlow.

Schlaepfer, T.E., Harris, G.J., Tien, A.Y., Peng, L., Lee, S., & Pearlson, G.D. (1995). Structural differences in the cerebral cortex of healthy female and male subjects: a magnetic resonance imaging study. *Psychiatry Res.* 61 (3), 29-35.

Schlaerth, A., Ensari, N., & Christian, J. (2013). A meta-analytical review of the relationship between emotional intelligence and leaders' constructive conflict management. *Group Processes & Intergroup Relations*, 16(1), 126–136.

Schmidt, F. L., & Hunter, J. E. (2000). *Select on intelligence*. In E. A. Locke (Ed.), *The Blackwell handbook of principles of organizational behavior*. Malden: Blackwell Publishing.

Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Liane, D. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 167–177.

Serrat, O. (2009). Understanding and Developing Emotional Intelligence. *Knowledge Solutions*, 49.

Silva, D., & Duarte, J. (2012). Sucesso Escolar e Inteligência Emocional. *Millenium*, 42, 67-84.

Sousa, A., & Dias, J. (2011) Inteligência Emocional e Desempenho Académico em Estudantes do Ensino Superior. *Interações*, 21, 95-124.

Sprinthall, N.A.; Sprinthall, R.C. (1993) *Psicologia Educacional*. Lisboa McGrawHill.

Sternberg, R. J., & Horvath, J.A. (1999). Tacit knowledge in professional practice: Researcher and practitioner perspectives. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Tesser, G., J. (1994) Principais linhas epistemológicas contemporâneas. *Educar em Revista*, 10, 91-98.

Thomas, K.W. (1992). *Conflict and negotiation processes in organizations*. En M. D. Dunnette, & L.M. Hough (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (3, 2nd ed., pp. 651-717). Chicago: Rand McNally.

Thompson, B., Waltz, J., Croyle, K., & Pepper, A. (2007). Trait Meta Mood and affect as predictors of somatic symptoms and Life Satisfaction. *Personality and individual Differences*, 43(7), 1786-1795

Wagner, W. (1998). Sócio-gênese e características das representações sociais. In A. S. P. Moreira & D. C. Oliveira (Eds.), *Estudos interdisciplinares de representação social* (pp. 3-25). Goiânia, GO: AB.

Walden, T., & Field, T. (1990). Preschool children's social competence and the production and discrimination of effective expressions. *British Journal of developmental Psychology*, 8 (1), 65-76.

Woyciekoski, C., & Hutz, C. S. (2009). Inteligência emocional: teoria, pesquisa, medida, aplicações e controvérsias. *Psicologia: Reflexões e Críticas*, 22 (1), 1-11.

Valadez, M., Pérez, L., & Beltrán, J. (2010) La inteligencia emocional de los adolescentes talentosos. *Faisca*, 15 (17), 2-17.

Vygotsky, L. S. (1978). La prehistoire du discours écrit. *Social Sciences Information. Information Sur Les Sciences Sociales*, 17(1), 1-17

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.

Zins, J.E., Weissberg, R.P., Wang, M.C., & Walberg, H. J. (2001). Social-emotional learning and school success: Maximizing children's potential by integrating thinking, feeling, behavior. *The CEIC Review*, 10, 1-3.

Apêndice A

Inquérito por questionário



ACADEMIA MILITAR

INQUÉRITO DE INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E GESTÃO DE CONFLITOS

No âmbito da dissertação do mestrado de liderança pessoas e organizações, subordinado ao tema *O papel da Inteligência Emocional na Gestão de conflitos e sucesso escolar – estudo caso nos Estabelecimentos Militares de Ensino não superior*, o inquérito que se segue é um dos instrumentos principais de recolha de informação deste trabalho.

Este inquérito será utilizado para fins estatísticos, sendo garantida a **confidencialidade** dos dados. A informação recolhida será apenas destinados à realização do estudo em causa.

Não utilize outros meios de resposta, para além dos que lhe são apresentados.

Obrigado pela sua colaboração.

PARTE I – Dados sociodemográficos

Ano: _____ Curso: _____		EME (CM;IO;IPE): _____	
Idade: _____ Ano entrada na escola: _____		Sexo:	Fem <input type="checkbox"/>
Regime: Interno <input type="checkbox"/> Externo <input type="checkbox"/>			Masc <input type="checkbox"/>
Notas no ano letivo transato:			
Português <input type="checkbox"/>		Outra (Especifica do curso): _____	
Matemática <input type="checkbox"/>		Outra (Especifica do curso): _____	

Parte II – Autodiagnóstico do estilo de gestão de conflitos

(Adaptado de Neves, Garrido & simões, 2015)

Quando estou em conflito com uma pessoa...

S – Sempre; **F – Frequentemente;** (cerca de 75% das vezes); **O – Ocasionalmente** (cerca de 50% das vezes); **R – Raramente** (cerca de 25% das vezes); **N – Nunca.**

	N	R	O	F	S
1. Tento sempre mostrar ao outro que tenho razão e ganhar a discussão					
2. Prefiro evitar a pessoa até que o problema se resolva por si					
3. Se discordo das ideias da outra pessoa faço-lhe saber que estão erradas					
4. Tento esbater as minhas discordâncias e aceito as propostas do outro					
5. Exploro as nossas diferenças sem alterar a minha posição mas também sem a impor.					
6. Sugiro que o assunto seja adiado para outro encontro para dar tempo ao tempo					
7. Prefiro ganhar do que concordar com compromissos					
8. Não vale a pena tentar mudar as opiniões dos outros. Prefiro desistir e dar-lhes razão					
9. Tento adiar a discussão do assunto até que possa pensar no assunto convenientemente.					
10. Nunca recuo, mesmo face a um bom argumento da outra parte.					
11. Cedo às exigências da outra pessoa logo que ela fica mais emotiva acerca de qualquer assunto					
12. Procuro agir como se fosse um mediador e não um adversário					
13. Tenho tendência a pôr de lado qualquer aspeto polémico dos assuntos a tratar					
14. Admito que possa estar errado(a), em parte, em vez de esclarecer as nossas diferenças, desde que consiga alguns dos meus objetivos					
15. Dedico mais atenção a certificar-me que a outra pessoa entende a minha posição do que tentar entender a dela					
16. Explico os meus objetivos e, a seguir cedo um pouco para encontrar uma solução de compromisso					
17. Tenho tendência a facilitar a vida à outra pessoa. Assim evito discussões.					
18. Estou mais preocupado com os objetivos que são importantes para mim do que a outra pessoa pensa sobre o assunto					
19. Exprimo apenas parte daquilo que queria realmente dizer					

	N	R	O	F	S
20. Acho que as diferenças entre as pessoas não valem uma discussão					
21. Procuro ser razoável e não exijo satisfação de todas as minhas preferências, mas tento conseguir alguns dos meus objetivos					
22. Primeiro, discordo abertamente. Depois, convido a outra parte a discutir as nossas diferenças					
23. Dizem-me que aceito muitas vezes soluções de “meias tintas”					
24. Procuro encontrar uma solução mutuamente satisfatória					
25. Concordo imediatamente antes que haja discussão					
26. Arranjo maneira de resolver as coisas à minha maneira sem ter de discutir o assunto diretamente.					
27. Exploro as nossas diferenças sem alterar a minha posição, mas também sem a impor					
28. Antes de qualquer decisão, certifico-me de que a outra pessoa me escutou e de que eu também escutei					
29. Acho que se não o agravarmos, com o tempo, o problema tende a resolver-se por si					
30. Se ambos cedermos um pouco, teremos facilmente uma solução.					

Parte III – Teste de Inteligência Emocional

(*MSCEIT* – Mayer, Salovey & Caruso 2002)

Apêndice B

Resultados da Regressão Linear Múltipla entre a IE e a gestão de conflitos

Tabela nº 15 – RLM entre a IE e os três estilos de gestão de conflitos

Variável dependente	Variável preditora	B	β	t	Sig.
Cedência	QE	0,15	0,75	0,56	0,58
	AEx	0,03	0,15	0,08	0,93
	AEst	0,05	0,26	0,19	0,85
	PE	-0,07	-0,41	-0,45	0,66
	FP	0,00	0,01	0,01	0,99
	EE	-0,03	-0,1	-0,18	0,86
	GE	-0,08	-0,46	-0,51	0,61
$R = 0,44; R^2 = 0,19; R^2_{ajustado} = 0,06$					
Inação	QE	0,14	0,90	0,64	0,53
	AEx	-0,32	-2,07	-1,11	0,28
	AEst	-0,01	-0,04	-0,03	0,98
	PE	0,16	1,06	1,10	0,28
	FP	0,22	1,14	1,42	0,16
	EE	-0,07	-0,44	-0,58	0,57
	GE	-0,04	-0,34	-0,36	0,72
$R = 0,31; R^2 = 0,10; R^2_{ajustado} = -0,04$					
Confrontação	QE	0,23	1,21	0,86	0,40
	AEx	-0,31	-1,61	-0,86	0,39
	AEst	-0,22	-1,20	-0,82	0,42
	PE	0,12	0,65	0,67	0,50
	FP	0,08	0,32	0,40	0,69
	EE	0,11	0,51	0,67	0,51
	GE	0,04	0,24	0,26	0,80
$R = 0,32; R^2 = 0,10; R^2_{ajustado} = -0,04$					

AEx – Área Experimental; AEst – Área Estratégica; PE – Percepção das Emoções; FP – Facilitação do Pensamento; EE – Entender as Emoções; GE – Gestão das Emoções.

Apêndice C

Regressão Linear Múltipla entre as tarefas da IE e a gestão de conflito.

Tabela nº 16 – RLM entre as tarefas da IE e o estilo *inação*

Variável dependente	Variável preditora	B	β	t	Sig.
Inação	Faces	0,04	0,30	1,52	0,14
	Imagens	-0,04	-0,24	-1,19	0,24
	Facilitação	0,03	0,13	0,79	0,44
	Sensações	0,04	0,22	1,32	0,19
	Mudanças	-0,02	-0,12	-0,79	0,43
	Combinações	-0,01	-0,03	-0,18	0,86
	Gerir emoções	-0,00	-0,03	-0,15	0,88
	Relacionar emoções	0,00	0,03	0,19	0,85
R= 0,40; R ² = 0,16; R ² ajustado = 0,00					

Tabela nº 17 – RLM entre as tarefas de IE e o estilo *confrontação*

Variável dependente	Variável preditora	B	β	t	Sig.
Confrontação	Faces	0,02	0,13	0,63	0,53
	Imagens	-0,02	-0,11	-0,54	0,59
	Facilitação	-0,06	-0,22	-1,25	0,22
	Sensações	-0,01	-0,06	-0,36	0,72
	Mudanças	0,06	0,24	1,54	0,13
	Combinações	-0,01	-0,08	-0,51	0,62
	Gerir emoções	0,00	0,01	0,05	0,96
	Relacionar emoções	0,02	0,12	0,63	0,53
R= 0,32; R ² = 0,10; R ² ajustado = 0,07					

Apêndice D

Sucesso Escolar

O sucesso escolar tem sido um tema bastante abordado na investigação educacional, sobretudo após a massificação do ensino onde se constatou que a escola era incapaz de veicular o saber de igual modo a todos os seus alunos (Bento & Mendes, 2007).

Segundo Ferreira, Almeida e Soares (2001), numa visão abrangente do conceito, para promover o sucesso académico os responsáveis pelas instituições devem: perspetivar uma definição mais clara e abrangente do que é ter sucesso; desenvolver um projeto educativo que ofereça o máximo de oportunidades aos alunos; e, conhecer e compreender os fatores que promovem o sucesso, quer na sua dimensão mais lata quer na especificidade de cada instituição. Neste sentido, o sucesso académico do aluno deve ser avaliado através do progresso deste, no sentido de atingir os seus objetivos educativos e pessoais, em vários domínios, tais como: no desenvolvimento de competências cognitivas (Almeida & Ferreira, 1999; Baxter-Magolda, 1992; Chickering & Reisser, 1993; Pascarella & Terenzini, 1991; King & Kitchner, 1994; Perry, 1970; 1981); no estabelecimento e manutenção de relações interpessoais positivas (Almeida & Ferreira, 1999; Chickering & Reisser, 1993; Hood & Jackson, 1995); no desenvolvimento da identidade (Bento & Ferreira, 1997; Chickering & Reisser, 1993; Costa, 1991; Costa & Campos, 1986); no desenvolvimento e manutenção de uma vida emocional estável (Chickering & Reisser, 1993; Hood & Jackson, 1995); e no estabelecimento e manutenção de um estilo saudável de vida, contribuindo para o bem estar pessoal e físico (Almeida & Ferreira, 1997; Hettler, 1980).

O conceito de sucesso escolar assume sobretudo duas dimensões: a do foro pessoal e, nesse sentido, subjetiva; e a objetiva, relacionada com os vários domínios externos ao indivíduo. É no cruzamento entre estes dois eixos, que residem os indicadores de sucesso (Lencastre et al., 2000). Após o Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio, as escolas passaram a ser responsáveis pela conceção, desenvolvimento e avaliação dos projetos educativos e curriculares; regulamentos internos; e planos anuais de atividades. Acompanhando este avanço, a avaliação dos alunos também sofreu alterações, passando de uma avaliação quase exclusivamente associada à classificação e certificação, para uma gradual avaliação

mais associada à melhoria e ao desenvolvimento das aprendizagens e do ensino (Fernandes, 2007).

Segundo o art. 23.º, decreto-Lei nº 139/2012 de 05 de julho, a avaliação da aprendizagem constitui um processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e a forma de certificar os conhecimentos adquiridos e as capacidades desenvolvidas pelos alunos. As modalidades de avaliação estão previstas no art. 24.º, e são a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa. A avaliação diagnóstica fundamenta estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar. A avaliação formativa assume caráter contínuo e sistemático, utilizando vários instrumentos de avaliação de conhecimentos, adequados às circunstâncias, possibilitando ao aluno e Encarregado de Educação obter informações sobre o desenvolvimento da aprendizagem, permitindo ajustes das estratégias. A avaliação sumativa, pode ser interna ou externa, sendo a primeira da responsabilidade dos professores e dos órgãos de gestão e administração dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas; a segunda é da responsabilidade dos serviços e entidades do Ministério da Educação e Ciência.

No presente estudo as avaliações tidas em conta para representarem o sucesso escolar dos alunos, foram as classificações finais nas disciplinas de matemática e português, no ano transato, que espelham os critérios acima descritos.

Apêndice E

Estabelecimentos Militares de Ensino não superior

Os EME's, são atualmente (2016), constituídos pelo CM e IPE, pois o IO no ano letivo 2014-2015 iniciou a fusão com o CM, que terminou no ano letivo seguinte. Contudo, uma vez que o presente estudo focou-se no IO e no CM ainda como escolas singulares, no presente apêndice serão abordados os dois estabelecimentos de forma separada, tendo em conta as suas histórias, percursos e resultados.

Assim, começando pelo EME's mais antigo, o CM foi fundado em 1803, pelo Coronel Teixeira Rebelo. Apesar de ter sido instalado de início no quartel da Feitoria, em Oeiras, e de ter tido outros locais depois disso, atualmente as suas instalações são no Largo da Luz, Lisboa. A missão do CM consiste em “assegurar uma sólida formação de matriz militar, intelectual, técnica, física, moral e cívica, inspirada nas qualidades e virtudes da vida militar, e na prossecução dos princípios fundamentais definidos no Sistema Educativo Português, bem como relevar o papel da defesa nacional e das Forças armadas na sociedade” (Projeto Educativo Triénio 2013-2014 a 2015-2016, p.6).

O Ensino Secundário constitui o “ciclo da consolidação” do processo educativo, afirmando-se as competências de Liderança e Cidadania. Assim, a direção do CM considera fundamental reforçar as competências sociais, na formação específica em “Liderança e Valorização Pessoal”, sendo uma relevante componente da oferta formativa e de frequência obrigatória no CM. A coesão entre alunos é grande, de tal forma, que até ao ano letivo 2013-2014, apenas existia regime de internato. O CM, no ano letivo 2014-2015, surgiu em 108º lugar do ranking, com uma nota média de 11,41 valores e 122 provas.

Relativamente ao IO, esta foi uma escola com 115 anos de existência, criada em 1900 pelo irmão do rei D. Carlos, sendo desde sempre um marco de referência pela inovação e vanguardismo na educação em Portugal. Consiste numa escola de valores, reconhecida por ser diferente de outras, dado ao facto de apenas ter alunas de sexo feminino. A sua missão era a de “fomentar educação moral e cívica que vise desenvolver nas alunas o sentido do dever, da honra e os atributos de carácter, em especial a integridade moral, espírito de

disciplina e noção de responsabilidade”¹³. Neste sentido, era dever do IO o desenvolvimento de competências essenciais, bem como, ministrar sólida formação humanística e técnica, de forma a conceder às alunas os conhecimentos e a cultura indispensáveis à frequência do ensino superior e ao ingresso nos cursos de formação dos Quadros Permanentes das Forças Armadas.

No ano letivo 2013-2014¹⁴, a média da taxa de sucesso foi superior a 93%, a média de saída das 20 alunas que terminaram o 12ºano foi de 16 valores, sendo a nota mínima 14 valores e a máxima 19 valores, havendo duas alunas com média de 18. Das alunas que ingressaram no ensino superior 67% entraram na 1ªopção¹⁵. Estes resultados demonstraram a excelência da qualidade de ensino da instituição e a grande devoção das alunas no seu futuro. No ano letivo 2014-2015, o IO foi a primeira escola pública de Lisboa a aparecer no ranking¹⁶, surgindo em 25º lugar com uma nota média de 12,93 valores e 55 provas.

¹³ Retirado do site oficial do Instituto.

¹⁴ Ultimo ano a funcionar na sua plenitude

¹⁵ Valores fornecidos pela escola.

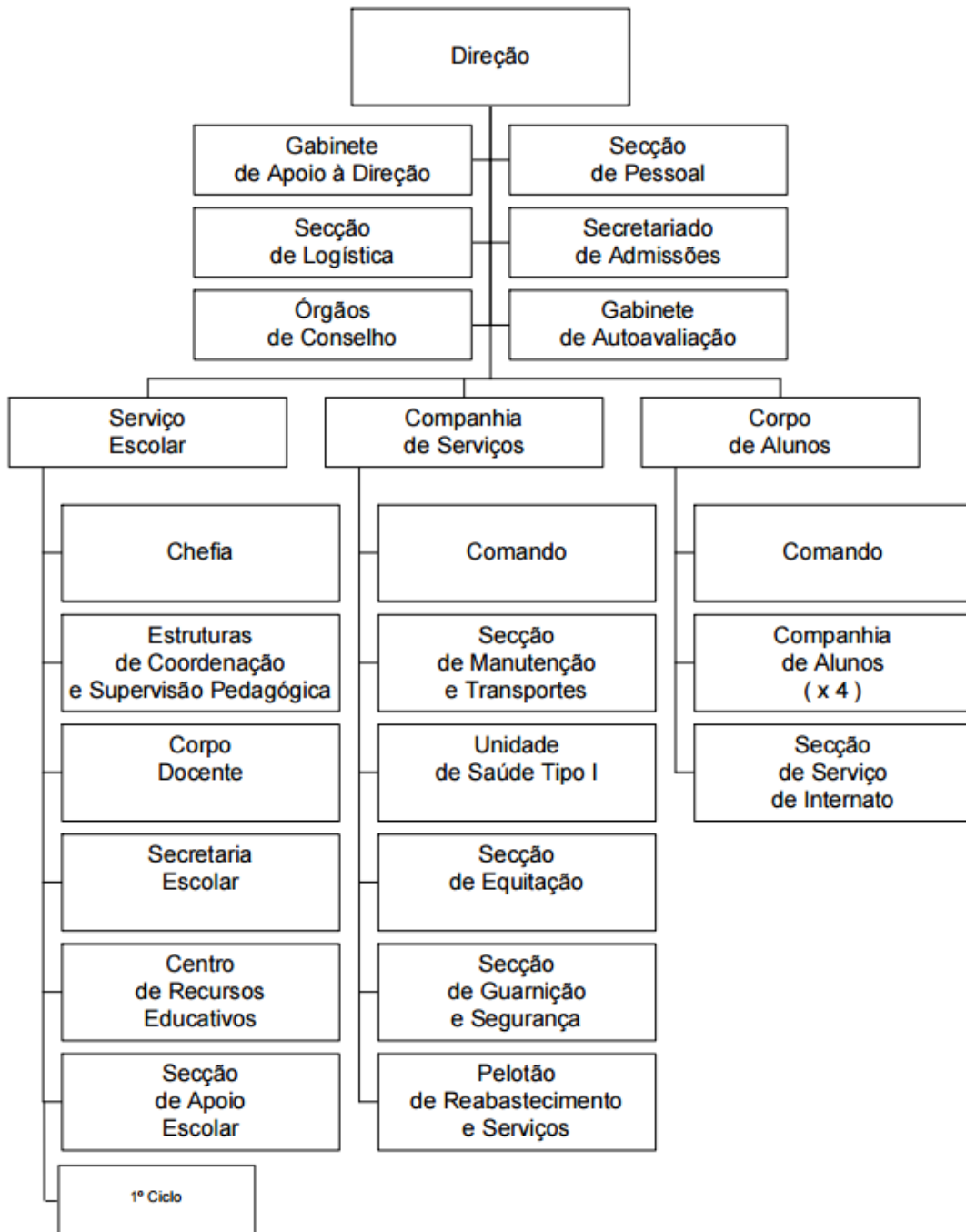
¹⁶ Valores fornecidos pelo ranking tvi24 online.

Anexo A

Organização do Colégio Militar e do Instituto de Odivelas

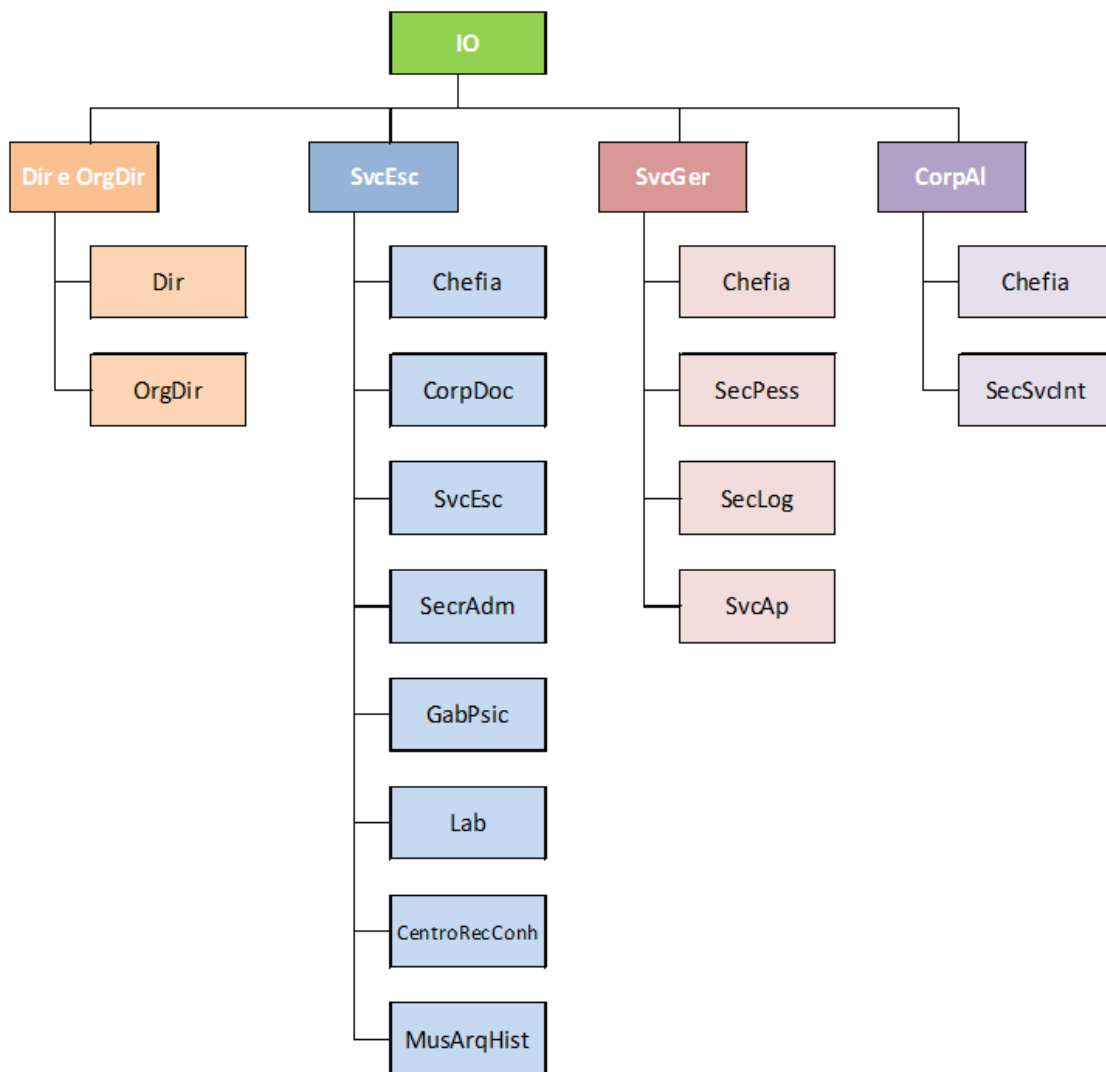
Colégio Militar

Organização do Colégio Militar



Fonte: Projeto Educativo do colégio Militar- Triénio 2013-2014 a 2015-2016.

Instituto de Odivelas



Fonte: Projeto Educativo 2012-2015.

Anexo B

Código de Honra

Colégio Militar

"CÓDIGO DE HONRA DO ALUNO DO COLÉGIO MILITAR"



Fonte: Projeto Educativo do colégio Militar- Triénio 2013-2014 a 2015-2016.

Instituto de Odivelas



Código de Honra

1. Honrar a Pátria e tudo o que a representa.
2. Honrar e prestigiar o Instituto de Odivelas.
3. Ter orgulho na farda.
4. Amar a verdade, lealdade, amizade e partilha, dando prioridade à dignidade individual.
5. Total empenho na instrução e formação física, intelectual e moral, próprias e colectivas.
6. Não fraquejar perante as adversidades e ser humilde nas vitórias.
7. Regular-se, em todas as circunstâncias, pela prática do bem e do bom senso.
8. Ser intransigente à desonestidade e a quaisquer acções contrárias à honra e à disciplina.
9. Respeitar todas as entidades para o bom funcionamento da vida colegial.
10. "Ser amiga é ser irmã".

Fonte: site oficial do Instituto de Odivelas.

Anexo C

Deveres do Graduado

Colégio Militar

(Regulamento Interno/ Guia do Aluno - Edição ano letivo 2015-2016, p.. 43)

Os Alunos graduados não têm competência disciplinar, cabendo-lhes em particular os seguintes deveres:

- 1) Revelar dedicação e lealdade para com os superiores e os subordinados nas funções de comando, enquadramento e acompanhamento dos Alunos que lhes sejam confiados;
- 2) Assegurar a tutela efetiva dos Alunos sob o seu comando ou chefia, resolvendo ou dando conhecimento, através da via hierárquica, dos problemas que possam comprometer a estabilidade individual de cada Aluno ou a boa convivência entre os pares;
- 3) Promover o culto do Código de Honra e das tradições que nobilitam quem as pratica e desenvolvem o espírito cívico e patriótico dos Alunos;
- 4) Ser uma referência, um exemplo e um apoio dos seus camaradas, nomeadamente para os Alunos mais novos, em todos os aspetos da vida colegial, exercendo a sua influência no sentido de os levar à melhoria da sua conduta, designadamente no que se refere ao aprumo, civilidade, pontualidade e aplicação;
- 5) Zelar constantemente pela manutenção de um elevado nível de moralidade no Batalhão Colegial;
- 6) Tratar os Alunos mais novos ou menos graduados com benevolência e moderação, usando para com eles procedimentos corretos, baseados nos princípios do exemplo, da justiça e da moral;
- 7) Ser sensato, mas firme, nas indicações dadas e atuar com oportunidade, nos limites das suas atribuições, ou aconselhar-se devidamente quando considerar que as ações a tomar ultrapassam o seu âmbito;
- 8) Não utilizar para com os mais novos meios coercivos que atentem contra a sua dignidade, sendo proibidas todas as ações que possam, por qualquer forma, ofender a integridade física, psíquica e moral dos Alunos;

-
- 9) Manifestar pública ou pessoalmente, com oportunidade e através dos meios adequados, o apreço por qualquer ação meritória praticada por um camarada sob o seu comando, comunicando-a superiormente quando o entender de justiça;
 - 10) Comunicar imediatamente, conforme as circunstâncias, ao Comandante da sua Companhia de Alunos, ao Oficial de Dia ou a um militar do Corpo de Alunos, qualquer acontecimento que exija providências que não estejam ao seu alcance.

Instituto de Odivelas

(Regulamento Interno IO 2014-2015, p.. 43)

Deveres das Graduadas:

a. Deveres principais:

- 1) Alimentar a chama do Espírito Colegial, fomentando a sã convivência e a amizade, elevando o bom nome do Instituto;
- 2) Defender, em todas as ocasiões, o Instituto e orgulhar-se sempre da farda que enverga como digna representante de toda uma Instituição.
- 3) Ser íntegra nas suas ações, esforçando-se por ser exemplar, redimindo-se e corrigindo sempre os seus erros;
- 4) Fazer cumprir as regras do IO, utilizando como primeiro meio o exemplo pessoal;
- 5) Transmitir os valores que orientam a educação e a formação das alunas do IO.

b. Outros deveres:

- 1) Prestar a melhor colaboração aos Oficiais do Corpo de Alunas;
- 2) Coadjuvar no ensino e na instrução das alunas mais novas;
- 3) Prestar a melhor colaboração aos docentes do Instituto no âmbito das atividades escolares;
- 4) Coadjuvar com o Comandante de Companhia na educação moral e militar das alunas das Companhias, aconselhando-as e orientando-as na observância exata das disposições regulamentares;
- 5) Conservar na melhor ordem e disciplina o grupo de alunas que comanda;
- 6) Tratar as alunas mais novas e menos graduadas com benevolência e moderação, nunca as injuriando nem lhes infligindo castigos corporais;

-
- 7) Exercer a sua influência direta e amiga sobre as alunas mais necessitadas da sua Companhia, no sentido de as levar a uma melhoria no seu comportamento ou na sua aplicação literária, física e militar;
 - 8) Comunicar superiormente qualquer acontecimento que exija prontas providências;
 - 9) Contribuir para um bom ambiente de trabalho de toda a Comunidade Educativa.