

Mariana Aparecida de Oliveira Rosa

**GESTÃO DE CONFLITOS E INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NO CONTEXTO  
INCLUSIVO: ESTUDO SOBRE A ATUAÇÃO DE SETORES  
MULTIPROFISSIONAIS NA EDUCAÇÃO**



Universidade Fernando Pessoa  
Faculdade De Ciências Humanas e Sociais  
Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial  
Ramo: Domínio Cognitivo e Motor  
Orientador: Professor Doutor Pedro Cunha

Porto, 2023



Mariana Aparecida de Oliveira Rosa

**GESTÃO DE CONFLITOS E INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NO CONTEXTO  
INCLUSIVO: ESTUDO SOBRE A ATUAÇÃO DE SETORES  
MULTIPROFISSIONAIS NA EDUCAÇÃO**



Universidade Fernando Pessoa  
Faculdade De Ciências Humanas e Sociais  
Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial  
Ramo: Domínio Cognitivo e Motor  
Orientador: Professor Doutor Pedro Cunha

Porto, 2023

Mariana Aparecida de Oliveira Rosa

**GESTÃO DE CONFLITOS E INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NO CONTEXTO  
INCLUSIVO: ESTUDO SOBRE A ATUAÇÃO DE SETORES  
MULTIPROFISSIONAIS NA EDUCAÇÃO**

Assinatura: \_\_\_\_\_

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação: Educação Especial - Domínio: Cognitivo e Motor, realizada sob a orientação do Professor Doutor Pedro Cunha.

Universidade Fernando Pessoa,  
Porto, 2023.

## RESUMO

A relação entre a inteligência emocional e a gestão de conflitos apontam novos horizontes para a escola contemporânea, que esbarra, de maneira inevitável e constante, em vários fatores desencadeadores de divergências, inclusive em relação à promoção da inclusão escolar. Nesse contexto, esta pesquisa investigou como o desenvolvimento da inteligência emocional e a gestão construtiva de conflitos, principalmente por meio da estratégia negociadora, podem contribuir com a atuação dos colaboradores membros dos setores multiprofissionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). Este estudo foi desenvolvido junto à Coordenadoria Sociopedagógica (CSP) e ao Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), nos 37 campi do IFSP. Para alcançar os objetivos aos quais se propôs, esta investigação realizou uma pesquisa bibliográfica e utilizou uma metodologia de natureza quantitativa, com a aplicação de questionários ao público-alvo – o Questionário de Eficácia Negocial de Conflitos na Escola (QENCE) e o Questionário de Competência Emocional (QCE), que trouxeram maior confiabilidade, precisão e validade para verificar a relação entre a gestão de conflitos e a inteligência emocional na educação. Para tanto, o trabalho foi organizado em três capítulos. No primeiro, foi feita a contextualização do grupo em estudo e estabelecida a abordagem teórica em relação ao tema da investigação. No segundo capítulo, foi desenvolvido o estudo empírico. No último, foram apresentados os resultados e as discussões acerca dos dados coletados, que foram analisadas pelo *Statistical Package for Social Science* (SPSS). Por fim, os resultados mostraram que há uma relação estatisticamente significativa entre a Gestão de Conflitos, mais precisamente a Eficácia Negocial de Conflitos na Escola, e a Competência Emocional. Na amostra constituída por 120 profissionais, 53,33% apresentaram pontuações entre regular e bom e 45,83% entre bom e muito bom no QENCE. No QCE, 28,33% apresentaram pontuações entre regular e razoável, 65,83% entre razoável e bom e 5% entre bom e muito bom.

**Palavras-chave:** Gestão de Conflitos; Inteligência Emocional; Inclusão; Equipes Multiprofissionais; Eficácia Negocial de Conflitos na Escola.

## **ABSTRACT**

The relationship between emotional intelligence and conflict management points to new horizons for contemporary schools, which inevitably and consistently encounters various triggers of divergences, including those related to the promotion of inclusive education. In this context, this research investigated how the development of emotional intelligence and constructive conflict management, mainly through negotiation strategies, can contribute to the performance of staff members in the multiprofessional sectors of the São Paulo Federal Institute of Education, Science, and Technology (IFSP). This study was conducted in collaboration with the Social and Pedagogical Coordination (CSP) and the Support Center for People with Specific Needs (NAPNE) at the 37 IFSP campi. To achieve its objectives, this investigation conducted a literature review and employed a quantitative methodology, including the administration of questionnaires to the target audience – the Conflict Negotiation Effectiveness in Schools Questionnaire (QENCE) and the Emotional Competence Questionnaire (QCE), which provided greater reliability, accuracy, and validity in assessing the relationship between conflict management and emotional intelligence in education. Therefore, the work was organized into three chapters. In the first chapter, the study group was contextualized, and the theoretical approach related to the research topic was established. In the second chapter, the empirical study was developed. In the final chapter, the results and discussions regarding the collected data were presented, which were analyzed using the Statistical Package for Social Science (SPSS). Finally, the results showed that there is a statistically significant relationship between Conflict Management, specifically the Negotiation Effectiveness of Conflict in Schools, and Emotional Competence. In the sample consisting of 120 professionals, 53.33% scored between regular and good on the QENCE, while 45.83% scored between good and very good. In the QCE, 28.33% scored between regular and moderate, 65.83% scored between moderate and good, and 5% scored between good and very good.

**Keywords:** Conflict Management; Emotional Intelligence; Inclusion; Multiprofessional Teams; Negotiation Effectiveness of Conflict in Schools.

## DEDICATÓRIA

Posso ter defeitos, viver ansioso e ficar irritado algumas vezes,  
Mas não esqueço de que minha vida  
É a maior empresa do mundo...  
E que posso evitar que ela vá à falência.  
Ser feliz é reconhecer que vale a pena viver  
Apesar de todos os desafios, incompreensões e períodos de crise.  
Ser feliz é deixar de ser vítima dos problemas e  
Se tornar um autor da própria história...  
É atravessar desertos fora de si, mas ser capaz de encontrar  
Um oásis no recôndito da sua alma...  
É agradecer a Deus a cada manhã pelo milagre da vida.  
Ser feliz é não ter medo dos próprios sentimentos.  
É saber falar de si mesmo.  
É ter coragem para ouvir um “Não”!!!  
É ter segurança para receber uma crítica,  
Mesmo que injusta...  
Pedras no caminho?  
Guardo todas, um dia vou construir um castelo...

Fernando Pessoa

Viver é afinar o instrumento  
De dentro pra fora  
De fora pra dentro  
A toda hora, a todo momento  
De dentro pra fora...

Canção e composição de Leila Pinheiro e Walter Franco

Dedico este trabalho aos meus pais, Gilberto Rosa e Maria Rosa, e aos meus irmãos, Verônica Rosa, Israel de Oliveira e José de Oliveira (*in memoriam*). Com eles, aprendi o que é amar, aprendi a gerenciar conflitos e a valorizar minhas emoções, sem saber que, no futuro, estaria a caminhar por esse conhecimento.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus.

Ao meu professor orientador, Pedro Cunha; aos professores, às coordenadoras do curso, às bibliotecárias da UFP, ao Hugo da TI e ao Edson, secretário. Todos com muito carinho me ouviram e me atenderam durante minha residência em Portugal.

Ao Antônio Junior Granjeiro, meu cunha, grande companheiro em terras portuguesas e que levo em meu coração.

Ao Matheus Moraes, quem, durante a pandemia, instruiu-me e me auxiliou na realização deste trabalho quando ainda era um sonho.

Ao Moreno Paulon e ao Bruno Jacaré, pela amizade que desfrutei ao lado deles, na dançaterapia.

Aos meus familiares e amigos de Portugal e do Brasil, sem eles minha vida não teria sabor.

Às equipes Sociopedagógicas e Napnes do IFSP, em especial do campus Jacaré, inspiração para o tema pesquisado.

À comunidade Filhos do Verbo por todo carinho recebido.

E a todos que direta ou indiretamente contribuíram para realização deste trabalho.

## ÍNDICE GERAL

RESUMO .....	V
ABSTRACT .....	VI
LISTA DE TABELAS, QUADROS, GRÁFICOS E FIGURAS .....	XII
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS .....	XIV
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	5
1. Breve história do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo .....	5
1.1. O setor Sociopedagógico .....	8
1.2. O setor Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas .....	9
2. O Conflito .....	12
2.1. Conflitologia .....	12
2.2. Vantagens e desvantagens de um conflito .....	13
2.3. Sistema de resolução de conflitos .....	15
2.4. Análise de um conflito .....	16
2.5. Dimensão do conflito e a distinção de problema .....	17
2.6. Níveis e categorias do conflito .....	19
2.7. A gestão construtiva do conflito no contexto escolar .....	20
2.7.1. Estratégias de gestão construtiva de conflitos na escola .....	24
2.7.2. A negociação como estratégia de gestão construtiva de conflitos na escola .....	25
3. A Inteligência Emocional .....	28
3.1. Breve histórico acerca da Inteligência Emocional .....	29
3.2. Conceito de Inteligência Emocional .....	30
3.3. Conceito de emoção .....	32
3.4. Gestão das emoções .....	34
3.5. Relação entre a Inteligência Emocional e a Gestão de Conflitos .....	36

3.6. A Inteligência Emocional e a Gestão de Conflitos em equipes multiprofissionais na educação .....	39
3.6.1. Inferências legais .....	39
3.6.2. Equipes multiprofissionais na educação .....	40
3.6.3. Equipe multiprofissional e inclusão .....	42
CAPÍTULO 2 – ESTUDO EMPÍRICO .....	45
4. Metodologia .....	45
4.1. Questão de Investigação .....	47
4.2. Objetivos .....	49
4.2.1. Geral .....	49
4.2.2. Específicos .....	49
4.3. Hipótese.....	49
4.4. Instrumentos e Procedimentos de Recolha de Dados .....	50
4.4.1. Questionário Sociodemográfico.....	51
4.4.2. QENCE .....	51
4.5.3. QCE.....	53
4.5. Caracterização da amostra.....	54
4.6. Critérios de inclusão e exclusão.....	60
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	60
5. Introdução .....	60
5.1. Resultados provenientes da aplicação do QENCE .....	61
5.1.1. Análise descritiva do QENCE.....	61
5.1.2. Análise descritiva do QENCE e as características sociodemográficas...62	
5.2. Resultados provenientes da aplicação do QCE .....	67
5.2.1. Análise descritiva do QCE.....	67
5.2.2. Análise descritiva do QCE e as características sociodemográficas.....68	
5.3. Resultados entre Inteligência Emocional e Gestão de Conflitos .....	75
5.3.1. Correlações entre as dimensões do QCE e do QENCE .....	75
5.3.2. Correlação entre QCE e QENCE.....	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	78

LIMITAÇÕES E SUGESTÕES PARA INVESTIGAÇÕES FUTURAS.....	81
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	82
ANEXOS .....	88
Anexo A – Desenho do Estudo - Parte I.....	88
Anexo B – Desenho do Estudo - Parte II.....	89
Anexo C – Autorização para uso e adequação do questionário investigativo.....	90
Anexo D – Aprovação Comitê de Ética da UFP.....	91
Anexo E – Autorização para pesquisa no âmbito do IFSP.....	93
Anexo F – Plataforma Brasil - Parecer I.....	94
Anexo G – Resposta ao Parecer I.....	96
Anexo H – Plataforma Brasil - Parecer II.....	98
Anexo I – Resposta ao Parecer II.....	101
.Anexo J – Termo de Consentimento Livre Esclarecido.....	103
Anexo K – Questionário Sociodemográfico.....	105
Anexo L – QENCE (Questionário Negocial de Conflitos na Escola).....	106
Anexo M – QCE (Questionário de Competências Emocionais).....	108
Anexo N – Histogramas: QENCE - faixa etárias.....	111

## LISTA DE TABELAS, QUADROS, GRÁFICOS E FIGURAS

### Tabelas:

Tabela 1 – Estatística descritiva - função de chefia.....	59
Tabela 2 – Estatística descritiva - intersecção entre os setores.....	60
Tabela 3 – Estatística descritiva - ENCE.....	61
Tabela 4 – Estatística descritiva - QCE.....	67
Tabela 5 – Pontuação por dimensão na Competência Emocional - faixa etária.....	70
Tabela 6 – Pontuação por dimensão na Competência Emocional - nível de escolaridade.....	72
Tabela 7 – Pontuação por dimensão na Competência Emocional - tempo de trabalho.....	74
Tabela 8 – Correlação PE e ENCE.....	75
Tabela 9 – Correlação EE e ENCE.....	76
Tabela 10 – Correlação CE e ENCE .....	76
Tabela 11 – Correlação QCE e QENCE.....	77

### Quadros:

Quadro 1 – Composição profissional do departamento NAPNE .....	11
Quadro 2 – Principais diferenças entre conflito e problema .....	18
Quadro 3 – Tipologia de Conflitos na Escola .....	22
Quadro 4 – Fatores desencadeadores de conflito na escola .....	23
Quadro 5 – Classificação das emoções humanas por grupo e por valência .....	34
Quadro 6 – QENCE - Valores de referência em cada dimensão .....	52
Quadro 7 – QCE - Valores de referência em cada dimensão .....	53

### Gráficos:

Gráfico 1 – Distribuição percentual da amostra por setor.....	55
Gráfico 2 – Distribuição da amostra por cargo - setor CSP.....	56
Gráfico 3 – Distribuição da amostra por carreira - setor NAPNE.....	56
Gráfico 4 – Distribuição da amostra por gênero.....	57
Gráfico 5 – Distribuição da amostra por faixa etária.....	57
Gráfico 6 – Distribuição da amostra por nível de escolaridade.....	58
Gráfico 7 – Distribuição da amostra por tempo de trabalho.....	59

Gráfico 8 – Pontuação por dimensão na Eficácia Negocial de Conflitos Escolares - gênero .....	62
Gráfico 9 – Pontuação por dimensão na Eficácia Negocial de Conflitos Escolares - faixa etária.....	63
Gráfico 10 – Pontuação total na Eficácia Negocial de Conflitos Escolares - faixa etária.....	64
Gráfico 11 – Pontuação total na Eficácia Negocial de Conflitos Escolares - nível de escolaridade.....	65
Gráfico 12 – Pontuação total na Eficácia Negocial de Conflitos Escolares - tempo de trabalho.....	66
Gráfico 13 – Pontuação por dimensão na Competência Emocional - gênero.....	69
Gráfico 14 – Pontuação total na Competência Emocional - faixa etária.....	70
Gráfico 15 – Pontuação total na Competência Emocional - nível de escolaridade....	71
Gráfico 16 – Pontuação total na Competência Emocional - tempo de trabalho.....	73

Figuras:

Figura 1 – Mapa dos câmpus do IFSP .....	6
Figura 2 – Organograma da estrutura organizacional de alguns campi do IFSP .....	7
Figura 3 – Negociação de conflitos na escola .....	28
Figura 4 - Relação entre as variáveis do estudo.....	50

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CE: Capacidade Emocional

CN: Clima Negocial

CSP: Coordenadoria Sociopedagógica

DAE: Diretor Adjunto Educacional

EaD: Ensino a Distância

EE: Expressão Emocional

ENCE: Eficácia Negocial de Conflitos na Escola

ESCQ: *Emotional Skills and Competence Questionnaire*

FFC: Firme-Flexibilidade Comportamental

GC: Gestão de Conflitos

IE: Inteligência Emocional

IFSP: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

IN: Influência Negocial

LDB: Leis de Diretrizes e Bases

NAPNE: Núcleo de Apoio à Pessoa com Necessidades Específicas

NE: Necessidade Específica

PAEE: Público Alvo da Educação Especial

PE: Percepção Emocional

QENCE: Questionário de Eficácia Negocial de Conflitos na Escola

QCE: Questionário de Competência Emocional

RN: Racionalidade Negocial

SC: Soluções Construtivas

SISU: Sistema de Seleção Unificado

SPSS: *Statistical Package for Social Science*

TAE: Técnico em Assuntos Educacionais

TILSP: Tradutor e Intérprete da Língua de Sinais e Português

## **INTRODUÇÃO**

*“A cada dia que vivo, mais me convenço de que o desperdício da vida está no amor que não damos, nas forças que não usamos, na prudência egoísta que nada arrisca, e que, esquivando-se do sofrimento, perdemos também a felicidade. A dor é inevitável. O sofrimento é opcional.”*

Carlos Drummond de Andrade

A inteligência emocional e a gestão construtiva de conflitos surgem como elementos essenciais para a educação, uma vez que o seu conhecimento aprofundado permite conduzir a prática pedagógica, contrariamente, ao caos contemporâneo, pós-pandêmico e de tantas polaridades sociais. Nesse sentido, o estudo realizado nesta investigação destaca a necessidade das instituições de ensino dedicarem sua atenção sobre esse tema.

No contexto escolar, as descobertas sobre a relação entre a inteligência emocional e a gestão de conflitos apontam novos horizontes para a educação do século XXI. Afinal, a escola é um local micro e macro da sociedade, onde os profissionais que atuam nela se deparam com vários fatores desencadeadores de conflitos, como recursos limitados, falhas na comunicação, diferenças individuais, interesses enviesados, profissionais despreparados, cobrança familiar, auditorias, entre outros.

No entanto, diante dessa conjuntura, há várias estratégias de resolução de conflitos que possibilitam sua gestão, como a arbitragem, a mediação, a conciliação e a negociação. Embora seja uma prática menos comum e menos estudada no contexto escolar, nesta investigação, foi aprofundada a estratégia negocial, pois oferece um meio privilegiado para resolver os conflitos, uma vez que envolve a troca de concessões, da reciprocidade, do alcance de objetivos e de interesses comuns, do diálogo entre as partes envolvidas e da colaboração.

A motivação para essa pesquisa surgiu em 2020, ano marcado pela pandemia de Covid-19. Durante as sessões tutoriais on-line, despertou-se um interesse pela temática, tão presente na rotina laboral, especialmente durante aquele ano. O tema, apresentado pelo professor Pedro Cunha nas sessões, fez sentido diante do desejo de encontrar melhores caminhos para resolver os problemas que surgiam diariamente na escola. A partir dessa motivação, surgiu o anseio de contribuir, de maneira mais significativa, com outros

colegas para que também pudessem se beneficiar desse conhecimento. O estudo continuou nos anos seguintes e, três anos depois, concretizou-se nesta pesquisa.

Acerca da gestão de conflitos e da inteligência emocional nos ambientes organizacionais, nota-se um avanço nos estudos também no âmbito educativo. Contudo, há a necessidade de aprofundar o tema, principalmente na relação de ambas no contexto escolar (Custódio, 2021; Freitas, 2016; Romanos et al., 2022; Sá Xavier, 2022; Valente, 2018; Valente & Monteiro, 2016), mais ainda voltadas a setores multiprofissionais na educação e que concentram suas atividades no contexto inclusivo (Makeva, 2020; Silva & Mendes, 2021; Souza, 2020; Volante, 2023).

Portanto, esta investigação consiste em analisar a relação entre a gestão de conflitos, mais especificamente a estratégia negocial de conflitos na escola, e a inteligência emocional dos profissionais que trabalham em setores multiprofissionais na educação e atuam na inclusão educacional. Além disso, busca verificar de que forma o gênero, a idade, o nível de escolaridade e o tempo de trabalho desses na instituição influenciam a inteligência emocional e a gestão de conflitos. Para alcançar o objetivo principal, foram identificadas, primeiramente, as dimensões de eficácia negocial de conflitos dos profissionais participantes da pesquisa, em seguida, foram identificadas suas competências emocionais e, por fim, essas foram relacionadas.

Em relação à estrutura deste trabalho, que consiste em duas partes, sendo a primeira dedicada à fundamentação teórica e a segunda dedicada à pesquisa empírica. A primeira parte é dividida em três subcapítulos. O primeiro contextualiza o grupo em estudo, descrevendo seu perfil e sua atuação, por meio de revisão bibliográfica, análise de portarias, instruções normativas e regulamentos da instituição. Isso possibilitou uma compreensão mais aprofundada do grupo investigado.

O segundo subcapítulo aprofunda os conhecimentos necessários acerca do conflito, abordando sua gênese, os fatores que o desencadeiam no ambiente escolar, os diferentes níveis e categorias de conflitos, além das estratégias de gestão construtiva de conflitos, com maior ênfase à negociação na escola. Para isso, são utilizados os construtos teóricos propostos por Cunha e Monteiro (2018), Cunha e Leitão (2021), Girard e Koch (1997), Miguel et al. (2008), Vinyamata et al. (2005, 2010) e Ury et al. (2009).

O terceiro aborda a inteligência emocional. Nele são apresentados os avanços nas pesquisas sobre a emoção e as contribuições dos principais autores, os quais estudam o tema. Esse subcapítulo também proporciona uma compreensão mais profunda a respeito da relação da inteligência emocional com a gestão de conflitos, a gestão das emoções, os conceitos de emoção e de inteligência emocional, bem como sua contribuição com a escola, especialmente com aqueles que atuam em equipes multiprofissionais dedicadas à educação inclusiva, considerando, também, as lacunas existentes nos estudos aplicados à inclusão. Os estudos de autores, como Bar-On (2002); Damásio (2013); Goleman (2011 e 2012); Märtin e Boeck (2002); Mayer et al. (2002ab) e Strongman (1998), são explorados para embasar, de maneira sólida, esta investigação.

A segunda parte do trabalho é dedicada ao estudo empírico. Para alcançar o objetivo proposto nesta investigação, foram aplicados questionários on-line, junto aos profissionais que trabalham em setores multiprofissionais de trinta e sete instituições de ensino. Os questionários utilizados foram o Questionário de Eficácia Negocial de Conflitos na Escola (QENCE), o Questionário de Competência Emocional (QCE) e um questionário sociodemográfico. Após a coleta dos dados, a análise foi realizada por meio do programa estatístico *Statistical Package for the Social Science* (SPSS).

Depois da análise, os resultados obtidos permitem afirmar que há uma relação positiva e estatisticamente significativa entre a Eficácia Negocial de Conflitos Escolares e a Competência Emocional, confirmando a hipótese central desta investigação. Na amostra constituída por 120 profissionais, 53,33% apresentaram pontuações entre regular e bom e 45,83% entre bom e muito bom no QENCE; já no QCE, 28,33% apresentaram pontuações entre regular e razoável, 65,83% entre razoável e bom e 5% entre bom e muito bom. As dimensões do QENCE consideradas mais fortes no grupo pesquisado foram a influência negocial e a solução construtiva, e no QCE foram, respectivamente, compreensão emocional, expressão emocional e percepção emocional.

No que se refere aos dados obtidos entre o cruzamento do questionário sociodemográfico (gênero, idade, nível de escolaridade e tempo de trabalho) e o QENCE, os mais relevantes foram gênero e tempo de trabalho. O gênero feminino obteve pontuações ligeiramente mais elevadas que o gênero masculino, no entanto, não há diferença no ato negocial entre eles. Já a variável tempo de trabalho, presume que, com o passar dos anos e com o

conhecimento da cultura organizacional e cultural da escola, os indivíduos tendem a melhorar suas estratégias para a resolução de conflitos.

Acerca do QCE e as variáveis sociodemográficas, constatou-se que não há diferença entre o gênero e o quociente de inteligência emocional. Contudo, o envelhecimento pode influenciar o estado emocional dos indivíduos. E a educação é uma das principais promotoras de competências emocionais. O ambiente organizacional é preditor de saúde e desenvolvimento emocional dos colaboradores. O trabalho dos profissionais da educação, com o decorrer dos anos, torna-se desgastante, estressante e pouco estimulador, um motivo pelo qual há um crescente índice de adoecimento e patologias como depressão, *burnout* e ansiedade.

Nessa perspectiva, esta pesquisa contribui com subsídios para atuação preventiva e interventiva, fornecendo informações sobre a relação entre a gestão de conflitos escolares e a inteligência emocional. Além disso, os resultados encontrados auxiliam as lideranças e as equipes multiprofissionais no planejamento de ações em prol do grupo e de seu trabalho. Com mais informações, pode-se melhorar a qualidade no trabalho e o bem-estar dos servidores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), instituição em estudo, bem como o acompanhamento e a orientação em torno da inclusão. Embora existam publicações significativas sobre essa relação em ambientes organizacionais e avanços nos estudos na educação, ainda há a necessidade de aprofundamento do tema, principalmente no contexto da instituição em estudo e de seus setores multiprofissionais.

## CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### 1. Breve história do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) é uma instituição federal de ensino público e gratuito, reconhecida no território brasileiro pela qualidade da educação que oferece à sociedade. Nela são ofertados cursos tecnológicos de nível superior, licenciaturas e pós-graduação, cursos técnicos e cursos integrados de nível básico<sup>1</sup>, com currículo diversificado e multicampi. Sua especialidade está na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades<sup>2</sup> de ensino (Decreto-Lei, 2008; IFSP, 2014a).

Com aproximadamente um século de atividade, passou por transformações desde sua origem. Cada mudança se adequava à realidade social e aos interesses políticos. No início do século XX, precisamente em 1909, iniciou sua atividade como Escola de Aprendizizes Artífices. Com a reforma do ensino industrial, posteriormente, com o regime militar e, ainda, com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), passou, respectivamente, a Liceu Industrial de São Paulo em 1937, à Escola Técnica de São Paulo em 1942, à Escola Técnica Federal de São Paulo em 1959, a Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo em 1998 e, por fim, ao atual Instituto Federal de São Paulo em 2008. Assim, o IFSP passou a ser uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializado na oferta de educação profissional e tecnológica (IFSP/CAR, 2021).

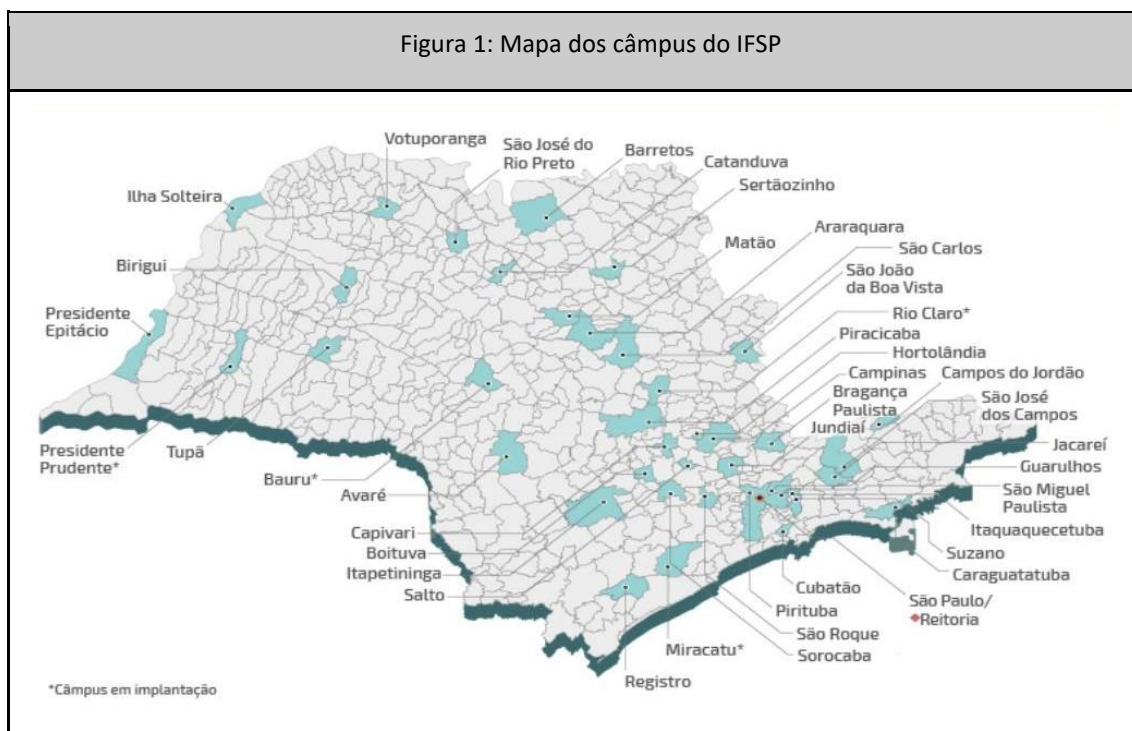
O IFSP, atualmente, é composto por trinta e sete campi, com mais quatro em implementação, conforme a figura 1. Cada câmpus oferece cursos que visam ao desenvolvimento socioeconômico local e regional, à formação cidadã e educacional. Os cursos são oferecidos anualmente e o ingresso ocorre conforme documento norteador das

---

<sup>1</sup> Educação Básica Brasileira segundo a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/1996): pré-escola, ensino fundamental, ensino médio, equivale à Educação Portuguesa: pré-escolar, ensino básico, ensino secundário. O IFSP oferece cursos técnicos integrados ao ensino médio.

<sup>2</sup> Educação básica de nível médio, educação superior (cursos de formação tecnológica, licenciatura, bacharelado, especialização, mestrado e doutorado).

ações e atividades da instituição, nomeadamente Organização Didática (IFSP, 2016; 2018).



Fonte: <https://www.ifsp.edu.br/sobre-o-campus>

Para fins de compreensão de como acontece o ingresso dos estudantes à instituição, os quais são atendidos pelos setores em estudo nesta pesquisa, as duas formas de ingresso, nos últimos quatro anos, são: (i) para os cursos técnicos integrados, concomitantes e subsequentes, o acesso ocorre por análise do histórico escolar do inscrito, seguindo os procedimentos de análise previstos em edital divulgado e publicado no site institucional dos campi e em suas plataformas de comunicação digital; (ii) para os cursos superiores, o ingresso ocorre com o SISU<sup>3</sup>, o qual utiliza a nota do ENEM<sup>4</sup>. Quando há vagas remanescentes, essas podem ser preenchidas com um edital específico, conforme a demanda local de cada câmpus.

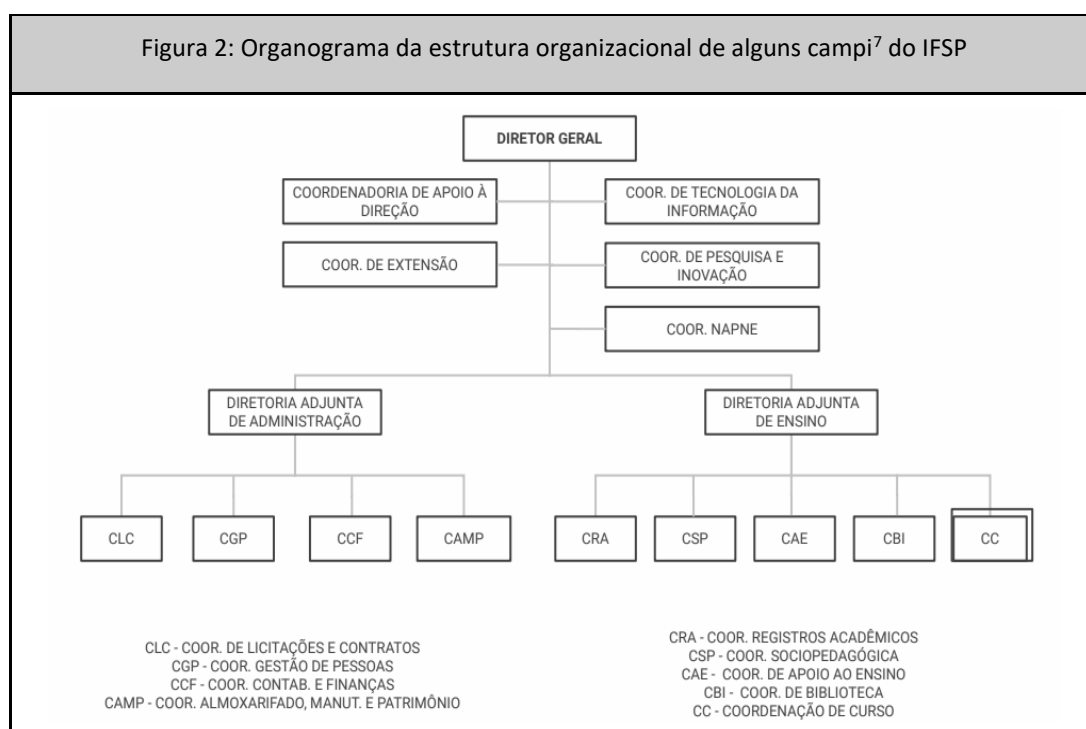
<sup>3</sup> Sistema Seleção Unificado - é um programa do governo federal brasileiro criado em 2010 que seleciona estudantes para instituições federais e estaduais de Ensino Superior. A seleção acontece duas vezes ao ano: no primeiro e no segundo semestre utilizando a avaliação ENEM.

<sup>4</sup> Exame Nacional do Ensino Médio - é uma prova de admissão à educação superior, criada em 1998 inicialmente para avaliar a qualidade da educação no país, realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, autarquia vinculada ao Ministério da Educação do Brasil.

Os cursos oferecidos pelo IFSP, de acordo com os documentos norteadores do IFSP, Estatuto e Organização Didática (IFSP, 2014a; 2016; 2018), são de três modalidades: (i) curso técnico de nível médio<sup>5</sup> – integrado, concomitante e subsequente; (ii) curso superior – a) licenciatura, tecnologia, bacharelado e engenharias; b) cursos de pós-graduação – aperfeiçoamento e especialização, mestrado e doutoramento em Educação, Ciência e Tecnologia; (iii) e cursos de formação continuada – cursos livres e/ou extensionista.

Além dos cursos presenciais, o IFSP oferece cursos técnicos e de graduação na modalidade de Ensino à Distância (EaD). Segundo os dados da Plataforma Nilo Peçanha 2020<sup>6</sup>, há sessenta e dois mil estudantes matriculados, tornando-o o maior órgão da rede federal de educação do país.

A estrutura organizacional da maioria dos campi em estudo se estabelece da seguinte forma:



Fonte: Elaborado a partir do Regimento Geral do IFSP.

<sup>5</sup> Educação de nível médio equivalente ao ensino secundário em Portugal.

<sup>6</sup> Referência 2019 - Ministério da Educação e Ciência 2020.

<sup>7</sup> Câmpus Araraquara, Avaré, Barretos, Birigui, Boituva, Bragança Paulista, Campinas, Campos do Jordão, Capivari, Caraguatatuba, Catanduva, Guarulhos, Hortolândia, Itapetininga, Itaquaquecetuba, Jacaré, Matão, Piracicaba, Presidente Epitácio, Registro, Salto, São Carlos, São João da Boa Vista, São José dos Campos, São José do Rio Preto, Pirituba, São Roque, Sorocaba, Suzano e Votuporanga.

Conforme a figura 2, os campi contam com diversos setores que colaboram para o funcionamento desse espaço escolar. Os setores, objeto de estudo desta pesquisa, nomeadamente, setor Sociopedagógico e setor Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas, possuem características distintas, normativas e regimentos recentes, abordados nas próximas seções.

O estudo em torno desses setores possibilita o compartilhamento de novos saberes e contribui com capacitações em torno do tema em estudo, sondagem de métodos utilizados por eles, aprimoramento do sistema institucional de registros e demandas da instituição, futuro aprofundamento e contribuição com as atividades de trabalho dos profissionais atuantes das unidades escolares em estudo e outras que se interessam pelo tema.

### **1.1. O setor Sociopedagógico**

Cada campi do IFSP em estudo possui um setor intitulado como Sociopedagógico (CSP) ou setor equivalente. A CSP ou o Sócio, assim conhecido dentro IFSP, tem regulamento próprio e está vinculada ao Diretor Adjunto Educacional (DAE).

Esse setor iniciou sua atividade em 2014, com a publicação do Regulamento nº 138 (IFSP, 2014c), o qual prevê a composição por profissionais de diversas áreas de formação, como assistente social, pedagogo, psicólogo, técnico em assuntos educacionais. Embora esse documento não contemple o profissional Tradutor Intérprete da Língua de Sinais e Português (TILSP), a maioria dos campi o mantém no quadro de funcionários do setor. Além desse, há, ainda, nutricionista, técnico em enfermagem e assistente administrativo. Apesar dessa composição estar prevista em documento, não há uma quantidade específica de profissionais para compor a CSP ou setor equivalente, ficando a critério do DAE e do Diretor Geral atribuir ao departamento, conforme a necessidade de cada câmpus.

O documento que constituiu a CSP como setor, descreve-a como equipe multiprofissional, articulada e de ação interdisciplinar. Entende-se por equipe multiprofissional “[...] a interação de profissionais de áreas diversas que trabalhem, concomitante e simultaneamente, a partir de uma articulação de seus saberes” (IFSP,

2014a, Art1º). Esse documento norteia a atividade da CSP, reitera e detalha outro documento guia da ação dos campi.

Dentre as atividades dessa equipe, estão previstas no Regimento Geral dos Campi do IFSP, recentemente atualizado, a proposição de ações, estudos, programas e projetos em prol da garantia de acesso e permanência dos estudantes, articulação dos interesses e necessidades estudantis com outros setores, para promover a qualidade do ensino e da aprendizagem (IFSP, 2014c; 2018; 2021).

Atualmente, devido às características locais e multicampi, a resolução que norteia a atividade do setor, Resolução 138 (IFSP, 2014c), passa por um processo de revisão. Para tal fim, um grupo de trabalho foi criado e ciclos formativos acontecem na busca de gerar espaços de discussão, de reflexão e de diálogos coletivos entre as CSP do IFSP.

Em alguns campi, não há o setor CSP, mas um setor correspondente, nomeado de setor técnico-pedagógico – que se diferencia por estar num câmpus avançado do IFSP e não contém todos os profissionais do setor Sociopedagógico descritos na Resolução 138 (IFSP, 2014c).

## **1.2. O setor Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas**

Para atendimentos, acompanhamentos e orientações aos estudantes com Necessidades Específicas (NE), o IFSP conta com outro setor, nomeado Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), que realiza suas atividades articuladas à CSP e a outros setores da instituição.

A fim de contextualizar a pesquisa realizada, cabe observar o percurso desse núcleo dentro da instituição. A saber, o NAPNE, como núcleo no IFSP, estruturou-se em 2014 (IFSP, 2014b) e sua criação foi impulsionada pelas discussões nacionais e internacionais em torno da inclusão.

Com o Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (MEC, 2006), da Secretaria de Educação

Profissional e Tecnológica, os Institutos Federais em todo território brasileiro criaram os núcleos de apoio em prol de uma cultura de educação voltada para a convivência, a aceitação da adversidade, a eliminação das barreiras arquitetônicas, atitudinais e educacionais, fomentando o acesso, a permanência e o êxito de pessoas com necessidades específicas nas instituições federais (Maekava, 2020; Volante, 2023).

Recentemente, o IFSP publicou a Portaria Normativa nº38/2022 (IFSP, 2022), elevando o núcleo a setor. Composto pela comunidade escolar<sup>8</sup> e pela comunidade externa, é também um setor multiprofissional de atuação direta ao Público-Alvo da Educação Especial (PAEE)<sup>9</sup>. Os objetivos desse setor em prol da inclusão no IFSP são de contribuição com a criação de espaços que viabilizem a discussão, para a implementação da cultura da educação para a convivência, para o respeito à diversidade, para a promoção da acessibilidade arquitetônica, bem como para a eliminação das barreiras educacionais e atitudinais, incluindo socialmente todos por meio da educação.

É, também, proposta desse setor: (i) prestar apoio educacional aos estudantes; (ii) difundir e programar as diretrizes de inclusão dos estudantes; (iii) envolver os diversos segmentos que compõem a comunidade escolar, no sentido de estabelecer políticas e diretrizes para inclusão no IFSP enquanto um compromisso coletivo; (iv) e instigar a prática democrática e as ações inclusivas para os estudantes (IFSP, 2022, Art. 5º).

Esse setor está vinculado ao diretor geral do câmpus, como mostra a figura 2 - Organograma do IFSP. A elevação de núcleo para setor possibilita maior articulação e desenvolvimento de suas ações com outros setores administrativos e pedagógicos, em prol de recursos financeiros até os pedagógicos. Constituindo-se como setor, visto as políticas inclusivas da instituição, desempenha suas ações especificamente à inclusão.

Enquanto setor, o documento norteador prevê que cada NAPNE contenha profissionais dos diversos segmentos do câmpus, exatamente para articular seus objetivos e finalidades. Embora exista como Núcleo desde 2014 com vários profissionais, enquanto setor, a

---

<sup>8</sup> Conforme o Regulamento do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Portaria Normativa N.º 38/2022) Art. 5º - Parágrafo único: Entende-se por comunidade escolar a direção-geral, os docentes, os servidores técnico-administrativos, os colaboradores (terceirizados e estagiários), os estudantes, seus familiares e a comunidade externa é onde o instituto está localizado.

<sup>9</sup> Considera-se PAEE pessoas que apresentam: surdez, cegueira, deficiência múltipla, deficiência física, altas habilidades/superdotação, deficiência intelectual, deficiência auditiva, baixa visão, surdocegueira, autismo ou outro transtorno global do desenvolvimento.

Portaria Normativa nº38 (IFSP, 2022) descreve sua composição como um grupo de profissionais que fazem parte da coordenação e de outros que são membros:

Quadro 1: Composição profissional do departamento NAPNE	
1- Diretor Adjunto Educacional ou equivalente;	11 - Coordenador de curso ou um representante
2 - Um pedagogo;	docente de cada curso que tiver estudantes
3 - Um assistente social;	acompanhados pelo Napne;
4 - Um psicólogo;	12 - Um representante de cada coordenadoria: CSP,
5 - Um técnico em assuntos educacionais;	CRA, CEX, CTI, CAE, CBI, DAA <sup>10</sup>
6 - Um tradutor-intérprete de Libras-Português;	13 - Um representante estudantil;
7 - Um docente de Libras;	14 - Um representante da comunidade externa, com
8 - Um professor de Educação Especial;	aprovação dos membros natos do NAPNE;
9 - Um estudante PAEE;	15 – Outros.
10 - Um representante da família, preferencialmente familiar de PAEE;	

Fonte: Elaborado a partir de IFSP, 2022, Art. 11.

Ambos os setores, CSP e NAPNE, são entendidos como equipes multiprofissionais nos documentos da instituição (IFSP, 2022; 2014a). Entende-se que o concebem como equipe, pois se destinam a um trabalho articulado e colaborativo, como descreve Volante (2023) ao se referir que uma equipe multiprofissional na educação dá novo sentido à sua atuação porque se dedica a um trabalho de partilha e elaboração de novos conhecimentos, bem como de práticas em torno de um objetivo comum.

Esses setores articulam suas atividades em torno dos estudantes PAEE e dos estudantes com NE temporais, transtornos de aprendizagem, vulnerabilidade social, étnicas, de gênero, entre outras (Silva, 2022).

<sup>10</sup> CSP-Coordenadoria Sociopedagógica; CRA-Coordenadoria de Registros Acadêmicos; CEX-Coordenadoria de Extensão; CTI-Coordenadoria de Informação e Tecnologia; CAE-Coordenadoria de Apoio ao Estudante; CBI-Coordenadoria da Biblioteca; DAA-Direção Adjunta Administrativa.

## **2. O conflito**

Neste subcapítulo, são apresentados os principais construtos em torno do conceito de conflito no contexto escolar, a partir dos referenciais teóricos selecionados para esta pesquisa. Assim, para compreensão do tema, será realizada uma exposição em torno do conceito, das abordagens históricas, da tipologia e dos fatores desencadeadores de conflitos no espaço escolar, bem como um aprofundamento da estratégia negociada de conflitos, relevante para esta investigação.

### **2.1. Conflitologia**

O conflito é uma realidade inerente à vida de todas as pessoas; é um fenômeno inevitável, natural, necessário e todos têm experiências conflitivas internas e externas. De acordo com vários autores, como Cunha (2008); Cunha e Monteiro (2018), Girard e Koch (1997), Redorta (2011), Ury et al. (2009), Vinyamata et al. (2005, 2010), compreender o conceito de conflito é essencial para ampliar o entendimento além do senso comum e para encontrar soluções eficazes para ele.

É interessante destacar que o conflito é um tema que tem sido estudado e discutido desde a antiguidade e é abordado em diversas áreas do conhecimento, incluindo a psicologia, a sociologia e a política (Deutsch, 1977; Cunha & Leitão, 2021; Redorta, 2011).

Nessa perspectiva, sabe-se da importância das interações sociais para a formação do indivíduo social, pois são nelas que as experiências são aprofundadas, agregadas e expandidas. Mesmo em grupos com os quais há uma identificação mútua, os conflitos são inevitáveis porque cada sujeito é de uma originalidade única. Isto é, por mais afinidade que exista numa relação interpessoal, quando se expressam percepções, sentimentos, crenças, direitos, interesses, uma hora ou outra o conflito surgirá (Vasconcelos, 2008).

Como discorre Deutsch (1977) e Redorta (2011), existe uma visão muito ampla dos conflitos, podendo ser entre sistemas na cibernética; entre forças na física; para explicar determinados fenômenos na geologia; sobre animais em conflito na etnologia. Também, conforme o segundo o autor, há conflitos entre o desejo e a proibição de Freud, conflito entre o sujeito e o meio de Darwin, conflito entre classes sociais de Marx, conflito nas decisões e experiências de Piaget.

Como ciência, a conflitolgia é definida por Vinyamata (2005) como:

[...] compêndio de conhecimentos e técnicas para atender os conflitos e procurar sua solução pacífica e positiva, [...], atividade de campo, de intervenção prática que tenta refletir sobre o que faz e sobre a transcendência das decisões e das circunstâncias humanas que geram conflitos e sustentam crises, trabalha tanto na prevenção como em intervenções diretas, enquanto ocorrem os conflitos e posteriormente a eles em processos de restauração e recuperação; tanto em conflitos pessoais como em interpessoais, sociais, políticos, e, inclusive, em conflitos armados, voltada para a ação, faz uso do conhecimento para alcançar os objetivos de pacificação e de cooperação, levando em conta que o excesso de competitividade impede o desenvolvimento de atitudes cooperativas e acaba, por vezes, em atos agressivos (pp.24-30).

Sendo assim, é importante destacar que essa ciência busca entender a dinâmica do conflito, o seu funcionamento e a sua manifestação em diferentes organismos e organizações. Vale ressaltar, conforme Serrano (as cited in Cunha, 2008), que todos os conflitos apresentam características axiais estruturalmente semelhantes, o que permite que teorias elaboradas a partir da conflitolgia sejam aplicadas com sucesso em vários âmbitos das ciências.

Portanto, por meio da conflitolgia, há aplicação de teorias em outras ciências, pois é uma área que busca conhecer e solucionar os conflitos de forma pacífica e positiva, trabalhando tanto na prevenção quanto na intervenção direta de conflitos de diferentes naturezas, e isso reforça sua importância e sua relevância para a sociedade.

## **2.2. Vantagens e desvantagens de um conflito**

Apesar de nenhuma definição ser predominante e, ainda, quando analisada por diferentes perspectivas, o entendimento em torno da concepção do conflito foi mudando ao longo

da história. Nessa perspectiva histórica, há três abordagens que influenciaram os estudos em torno da aceção e dos impactos do conflito: Escola Tradicional, Escola de Relações Humanas e Abordagem Interacionista.

Segundo Robbins (as cited in André, 2020), para o período intitulado de Escola Tradicional, o conflito era considerado como negativo, prejudicial e evitado a todo custo. O confronto e a violência eram manifestações do conflito, que era compreendido como destrutivo. Essa concepção prevaleceu até os anos 30 e 40 do século passado.

Posteriormente, os pesquisadores romperam com o negativismo do conflito. Entre 1940 e 1970, a segunda abordagem defendia o conflito como inevitável e benéfico em determinadas situações, embora não fosse potencializador de mudança e inovação.

Na contemporaneidade, a abordagem interacionista compreende o conflito como positivo e indispensável para a manutenção de um grupo coeso. Ao encontro de Deutsch (1977); Ury et al. (2009) e Vinyamata et al. (2005; 2010), as estratégias utilizadas para gerir ou solucionar um conflito é que o conduzirá a consequências boas ou ruins.

É na visão mais atual que autores como Cunha (2008); Cunha e Leitão (2021) e Cunha e Monteiro (2018) difundem a gestão construtiva, voltada para o diálogo como potencializador de aprendizagens, compreendendo-o como manifestação integrada do sujeito social e particular. Afirmam que há especificidades relevantes dos intervenientes a serem consideradas em um conflito, e, em um grupo, o conflito é responsável por trazer inovação e mudança.

Miguel et al. (2008), em seus estudos em torno da gestão de equipes em organizações, pontuam que, embora ainda impere a negatividade do conflito na ideia de muitas pessoas e, portanto, algo a ser evitado, há os que conseguem utilizá-lo como impulso para a mudança, para o crescimento e para o fortalecimento da equipe. Esses obtêm bons resultados. Para esses autores, o conflito é um catalisador positivo para o processo de transformação de um grupo. Contudo, para que isso ocorra, as equipes precisam desenvolver competências para gerir os conflitos de forma construtiva, numa visão mais contemporânea.

De acordo com Cunha e Leitão (2021) e Cunha e Monteiro (2020), ao tratar um conflito como positivo, o estado emocional dos intervenientes fomenta o crescimento do diálogo,

há troca de interesses em prol da colaboração e ganhos múltiplos, mesmo que para isso seja necessário abrir concessões. Em contrapartida, no conflito negativo, a hostilidade, a agressividade e o interesse em garantir a vitória sobre o outro prevalecem. Nessa visão, não há concessões, tampouco colaboração; emocionalmente há um sentimento de luta ou fuga.

Outros autores também reconhecem que são vantajosos os benefícios de um conflito, desde que seja bem gerido. Em André (2020), Girard e Koch, (1997) e Redorta, (2011), o conflito proporciona melhoras na qualidade de decisões, estimula a criatividade e a inovação, encoraja a curiosidade e o interesse entre os membros de um grupo, além de criar um espaço através do qual os problemas podem ser reformulados e as tensões mitigadas.

Diante disso, é relevante que profissionais da educação compreendam o que fazer diante de um conflito, uma vez que, nas equipes, concentram-se várias responsabilidades, em prol da gestão de situações conflitivas na interação estudante, família e escola, que podem favorecer um ambiente de mudança e de autoavaliação.

### **2.3. Sistema de resolução de conflitos**

Redorta (2011), Ury et al. (2009) e Vinyamata et al. (2005), em seus trabalhos, mostram que, apesar da inevitabilidade de um conflito, compreender a sua anatomia, sistematizando-o, permite uma maior assertividade na busca de uma resolução positiva.

Em Redorta (2011), nota-se que classificar permite criar relações e dar sentido a algo, também, é um meio de definir e decidir a respeito daquilo que se classificou. Outro autor que discorre a respeito do sistema de resolução de conflitos é Ury et al. (2009), que o descreve como um conjunto de procedimentos utilizados para solucionar questões em diversos contextos, sejam eles organizacionais ou interpessoais. Esses procedimentos são afetados indiretamente por estar num ambiente socioeconômico e cultural. Ainda, conforme o autor, o maior desafio de se conceber um sistema é criar uma estrutura que permita a resolução a baixos custos para todos.

No que diz respeito à concepção de um sistema de resolução para conflitos, verifica-se a existência de uma semelhança na gênese de qualquer conflito, seja ele dos mais variáveis tipos e relações, exógenos ou endógenos (Cunha & Monteiro, 2018) a nós mesmos ou a terceiros. Vinyamata et al. (2005) afirmam que todos os conflitos possuem uma relação estreita e semelhante, o que sugere uma abordagem similar na resolução. Por sua vez, Redorta (2011) e Cunha e Leitão (2021) destacam que o conflito tem um curso previsível, o que diferencia é o envolvimento macro e micro das relações entre os intervenientes, ou seja, o processo psicossocial.

Portanto, para conceber um sistema de resolução de conflitos, deve-se levar em consideração a análise de diversos níveis e de ambiente-contexto em que ele surgiu, bem como a relação entre os intervenientes. É importante destacar que os conflitos, quando excessivo no espaço escolar, podem acarretar diversos problemas intrapessoais, interpessoais e intergrupais. Essa análise será aprofundada na próxima seção.

#### **2.4. Análise de um conflito**

A gênese de um conflito pode ser analisada em diferentes níveis, como aponta Cunha (2008, p. 23): “intrapessoais, interpessoais, intergrupais, intragrupal, nacionais, internacionais, laborais, políticos, culturais, éticos, religiosos, entre outros”. Embora se encontre muitas tipologias na literatura, é relevante compreender que toda tentativa de concepção de um sistema de classificação dos conflitos, na atualidade, considera as pessoas em contexto.

Dessa maneira, a análise da dimensão de um conflito requer, segundo Cunha (2008), uma perspectiva motivacional e perceptiva, pois todo conflito antecede histórias prévias particulares repletas de estereótipos, de preconceitos, de visões de mundo diferentes, de percepções enviesadas e de suposta impossibilidade de acordo.

Para analisar um conflito, Vasconcelos (2018) sugere que é necessário, em primeiro plano, compreender as percepções, os valores, as crenças e as expectativas dos intervenientes; depois, entender a razão concreta, objetiva e material do conflito, podendo esses serem condições estruturais, de interesses e de necessidades contrárias; e, em

terceiro lugar, considerar o processo. Esse último se refere às necessidades contrariadas, tal como: porque, onde, quando, circunstâncias, responsabilidades, possibilidades processos implicações.

De acordo com Cunha e Leitão (2021), para uma gestão de conflitos potencializadora de aprendizagem, isto é, para conceber o conflito como fortalecedor da relação social ante à disputa, há de se considerar: pessoas, processos, problemas, posição e interesses, em relevância ao contexto físico, social e cultural para entender a origem, a continuidade, a intensidade e até os meios possíveis de resolução.

Além das análises por níveis e dimensões, há, ainda, a abordagem no escalonamento dos conflitos. A escalada irracional de um conflito é também denominada de fase de evolução do conflito. Cunha e Leitão (2021) apontam que é um círculo vicioso de ação e reação dos conflitantes, em que há um processo continuado e sequencial, não mais um fato isolado, existindo várias abordagens e modelos para caracterizá-lo. Surge nos conflitos interpessoais, em que cada parte envolvida responde à outra, com o intuito de disputar o poder, de comprovar quem tem mais razão, agindo pelo fluxo das emoções e resultando em confronto.

Um fator potencializador da escalada do conflito rumo ao confronto e à violência é a ausência da escuta do sofrimento alheio. Para evitar a escalada do conflito, é essencial ouvir o sofrimento alheio e ser empático. De acordo com Vasconcelos (2018), se as pessoas fossem reconhecidas e ouvidas em suas dores, não haveria combustível para inflamar, incrementar, hostilizar. Nesse sentido, a IE corrobora, já que o indivíduo empático consegue se colocar na perspectiva do outro (Cunha & Monteiro, 2020).

## **2.5. Dimensão do conflito e do problema**

Como foi visto anteriormente, em todas as etapas do crescimento e da formação humana, convive-se com conflitos de diversas maneiras. Eles surgem das contradições internas e externas do homem e decorrem da convivência com o outro, ou com qualquer obstáculo às ideias, às crenças, aos valores e aos interesses percebidos como antagônicos, ou que,

de alguma forma, torna a experiência pessoal menos agradável ou menos eficaz (Cunha & Leitão, 2021; Cunha & Monteiro, 2020; Deutsch, 1977; Vasconcelos, 2008).

Esses conflitos são visivelmente expressados no comportamento humano em condutas agressivas, de hostilidade verbal ou não verbal entre os intervenientes (Cunha, 2008; Girard & Koch, 1997). Entretanto, sua existência pressupõe um ou mais problemas não resolvidos. O quadro 2, extraído de Cunha e Leitão (2021), permite constatar algumas das principais diferenças entre conflito e problema.

Quadro 2: Principais diferenças entre conflito e problema	
CONFLITO	PROBLEMA
Situação, aparente ou real, de divergência em relação a algo significativo para os envolvidos;	Situação difícil de resolver, com base em diferentes percepções, opiniões ou soluções para um assunto;
Partes/opponentes em confronto, ou seja, existe o interesse em sair-se 'vencedor' e não na solução do problema	Partes a trabalhar em conjunto, ou seja, existem pessoas interessadas em chegar a uma boa solução;
Atitude negativa ou hostilidade declarada entre as partes	Situação que exige resposta que, no momento, não é possível dar;
Situação de opção entre dois ou mais comportamentos mutuamente exclusivos.	O critério de validação da solução é a concordância dos envolvidos na sua análise.

Fonte: Cunha e Leitão, 2021, p. 23.

Ainda em torno dessa diferenciação, Miguel et al. (2008) ressaltam que ser eficaz em resolver um problema é pensar na vida como uma série de situações que exigem uma resposta adequada. A ineficácia da nossa resposta à situação gera o problema, porque nem sempre conseguimos escolher a forma mais apropriada de lidar com as situações.

As competências *problem solving* permitem descobrir a melhor forma de resolver a situação que o originou. Os estudos de Goleman (2011; 2012), Mayer et al. (2002) e Bar-On (2002) destacam essa capacidade, bem como a capacidade de manejar nossos impulsos e de expressar nossos sentimentos com eficácia diante de um problema.

Portanto, identificar os problemas de forma específica e concreta, perceber quais as situações exigem uma resposta e quais respostas foram inadequadas à situação evita o avanço das tensões e das hostilidades entre os envolvidos, e a conseqüente escalada irracional. Dessa forma, é possível conceber um sistema de resolução de conflitos, conforme mencionado anteriormente, considerando também os níveis, as dimensões e os

fatores desencadeadores de conflito, tal como aprofundado adiante. Aqui se destaca a negociação porque, segundo Simões (2008), resolver problemas é um ato negocial.

## **2.6. Níveis e categorias do conflito**

A classificação dos conflitos é um tema complexo, com diversas abordagens e nomenclaturas propostas por diferentes autores. Apesar disso, há um consenso sobre a existência de padrão comum a todos eles.

Nesse sentido, Rummel distingue como conflito latente, conflito disputa e conflito manifesto (as cited in Vasconcelos, 2018). O conflito latente é aquele que está no indivíduo ou no grupo, mas permanece sem manifestações, ou seja, não produz qualquer efeito aparente. É nessa fase que a prevenção do conflito manifesto é possível. Por sua vez, o conflito manifesto é identificado por atitudes de violência, de discordância, de agressividade, terrorismo, guerra. Neste tipo de conflito, há um complexo de atitudes hostis notadas. Em geral, a eclosão de um conflito manifesto pressupõe um conflito latente, os quais subjazem um ou mais problemas não resolvidos. De acordo com Cunha e Monteiro (2020), os estados emocionais de hostilidade, de tensão, de medo e de descrédito são aspectos sintomáticos do conflito interno.

Considerando que os conflitos são inerentes às relações, tanto internas quanto externas, e que essas vivem em constante conflito, com início, meio e fim (Cunha & Leitão, 2021), Vasconcelos (2018) elucida a teoria da espiral dos conflitos de Rummel. Segundo essa teoria, as fases de evolução do conflito ocorrem numa espiral contínua, em que o conflito latente passa a manifesto, equilibra-se e volta à latência. Sendo, respectivamente: (i) fase latente: tensões não aparentes, ocorrem antes da manifestação das partes, por vezes de forma inconsciente; (ii) fase inicial/emergente: manifestação do conflito - a oposição de interesses é reconhecida, sendo então notada pelas partes a existência de uma divergência. Todavia, não há consciência da necessidade de busca por uma solução; (iii) fase de balanceamento de poder/ manifesto (administração de forças): confrontação de poder, compondo a disputa; (iv) fase de equilíbrio de poder: início do processo de resolução,

em que as partes assumem o problema e decidem buscar soluções para findá-lo; (v) fase de manutenção do equilíbrio: retorno ao estado harmônico inicial, fase intermediária entre o conflito resolvido e latente que dará origem a novas disputas (Vasconcelos, 2018, p. 4).

Portanto, a gestão construtiva do conflito é fundamental para promover o bem-estar de todos os envolvidos e para conduzir os interesses percebidos como antagônicos a serem menos onerosos para todos. Isso evita um alto desequilíbrio na espiral evolutiva do conflito.

Diante de um conflito, a nossa condição emocional também é afetada. Ele desencadeia um estado que perturba a capacidade racional e, por isso, dificulta uma atuação lógica e neutra (Miguel et al., 2008).

Em um conflito, emoções fortes bloqueiam o funcionamento de algumas partes do nosso cérebro, sobretudo as partes relativas à criatividade e ao raciocínio lógico, que são praticamente desativadas. **Permitindo que o lado instintivo, de sobrevivência, entre em ação resultando em fuga ou luta<sup>11</sup>**, funções que estão na parte mais “velha” do cérebro (p.159).

Por essa razão, o papel da inteligência emocional é fundamental na gestão de conflitos, conhecendo as próprias emoções, percebe-se o que está por detrás da confusão instalada dentro de um conflito (Cunha & Monteiro, 2020). Buscar a melhor resolução e gerenciamento das emoções são habilidades que, para equipes multiprofissionais na educação, são essenciais na busca de um espaço promissor para aprendizagens. No contexto escolar, há diversos fatores que contribuem com o surgimento do conflito, como é possível acompanhar a seguir.

## **2.7. A gestão construtiva do conflito no contexto escolar**

A escola é um espaço macro e micro da sociedade, ou seja, abriga pessoas com diversas origens e perspectivas, logo, é um local iminente para conflitos. Cabe, então, entender sua

---

<sup>11</sup> Grifo e modificação da pesquisadora.

dinâmica de modo que um diagnóstico mais preciso resulte em uma boa intervenção, respeitando todos os valores das partes envolvidas no conflito (Cunha & Monteiro, 2020; Redorta, 2011; Vinyamata, 2010 ).

Isso não significa que o domínio da resolução de conflitos o eliminará. Até porque os conflitos fazem parte das relações humanas e ocorrem de forma permanente e cíclica. Importa resolvê-los com o menor custo possível para todos, ou seja, aprender a intervir neles assertivamente (Ury et al., 2009).

Dessa maneira, tornar o conflito em aprendizado é um dos desafios de muitas escolas. Por isso, é crucial ter o conhecimento de práticas de gestão construtiva de conflitos, de modo que a resolução seja contributo para o aprendizado e para o desenvolvimento da escola e das habilidades sociais de todos. Cunha e Monteiro (2020) afirmam que, diante da iminência do conflito, as organizações devem se reinventar e desenvolver novas formas de gestão, sustentadas nas e para as pessoas, porque são elas o elo mais importante em todo esse processo e devem estar no centro das suas políticas. Nesse sentido, Chrispino (2007) evidencia que:

Em geral, nas escolas e na vida, só percebemos o conflito quando este produz suas manifestações violentas. Daí podemos tirar, pelo menos, duas conclusões: a primeira é que se ele se manifestou de forma violenta é porque já existia antes na forma de divergência ou antagonismo, e nós não soubemos ou não fomos preparados para identificá-lo; a segunda é que toda a vez que o conflito se manifesta, nós agimos para resolvê-lo, coibindo a manifestação violenta. E neste caso, esquecemos que problemas mal resolvidos se repetem! (p. 18).

Dada a dinâmica escolar, os tipos de conflitos mais comuns nessa organização são diversos e abrangentes. Conforme apontado por Cunha e Monteiro (2018), cabe analisá-los tanto numa dimensão exógena quanto endógena, ou seja, dentro e fora do contexto educativo.

É relevante, também, pontuar que o modo como os gestores identificam e conduzem as situações conflitivas resultam em consequências, as quais podem ser positivas ou negativas para a organização e para os indivíduos envolvidos no conflito. Por isso, é fundamental que os agentes da organização escolar busquem estratégias que reduzam os aspectos negativos e potencializem as aprendizagens (Cunha & Monteiro, 2020; Romanos et al., 2022; Sá Xavier, 2022).

Há, na literatura, muitas abordagens para classificar as tipologias do conflito e os fatores que contribuem para o surgimento deles. No âmbito escolar, no quadro 3 indicado a seguir, dispõe-se o compilado de Cunha e Monteiro (2018):

Quadro 3: Tipologia de Conflitos na Escola		
Torrego (2000)	Viñas (2004)	Martínez (2009)
<p><i>Conflito em torno da pluralidade de pertença</i> - surge quando os agentes escolares (professor, gestores, equipes, funcionários em geral) faz parte de diferentes estabelecimentos de ensino ou níveis de ensino;</p> <p><i>Conflito para definir o projeto institucional</i> - surge quando há diferentes posições quanto aos objetivos, procedimentos e exigências na organização escolar na construção do projeto educacional;</p> <p><i>Conflito para operacionalizar o projeto educativo</i> - surge no momento da execução do projeto institucional, há discordâncias de planejamento, execução e avaliação;</p> <p><i>Conflito entre as autoridades formal e funcional</i> - surge quando não há coincidência entre a figura da autoridade formal e da autoridade funcional.</p>	<p><i>Conflitos de relacionamento</i> - emergem da relação entre alunos e professores, entre alunos, entre professores e pais envolvendo a afetividade;</p> <p><i>Conflitos de rendimento</i> - emergem na ótica do aluno quando este não consegue alcançar os resultados escolares e na ótica do professor quando este pensa que não consegue proporcionar a aprendizagem.</p> <p><i>Conflitos de poder</i> - resultam de problemas com a autoridade e a obrigatoriedade de normas, currículo, projetos;</p> <p><i>Conflitos de identidade</i> - resultam das expectativas que os alunos têm sobre os estudos e a autopercepção que os professores têm acerca do seu trabalho.</p>	<p><i>Conflitos entre alunos</i> - surgem de mal-entendidos, brigas, rivalidade entre grupos, discriminação, uso de espaços e bens, namoro e perda ou dano de bens escolares;</p> <p><i>Conflitos entre alunos e professores</i> - surgem pela falta de entendimento na perspectiva do aluno da explicação do professor, da avaliação, inadequada, divergência de critérios avaliativos, discriminação de alunos, falta de material didático e desinteresse pela matéria de estudo;</p> <p><i>Conflitos entre professores</i> - surgem da falta de comunicação, interesses pessoais, questões de poder, conflitos anteriores, posições de destaque, valores diferentes, ascensão hierárquica e divergência política e ideológica;</p> <p><i>Conflitos entre pais, professores e administração</i> - surgem pela falta de entendimento a requisitos administrativos da escola, critérios de avaliação, falta de assistência pedagógica, perda de material de trabalho, falta de recursos e agressões.</p>

Fonte: Elaborado a partir de Cunha e Monteiro, 2018.

Na escola, é comum que vários critérios possam convergir em um conflito, como se observa na distribuição acadêmica apresentada no quadro. Esses critérios se distinguem pela relação e pelos interesses percebidos pelas partes envolvidas no conflito. Cunha e Monteiro (2018) destacam que, na categoria de Viñas (2004), os conflitos não ocorrem de forma pura, mas em um misto de conflitos. Já a categoria de Martínez (2009), organizam-no a partir dos atores envolvidos.

No que se refere às dimensões do conflito, há fatores que contribuem para a sua existência. A origem do mal-estar na organização escolar pode estar no âmbito social, socioeconômico, cultural, familiar ou, até mesmo, no contexto formativo (Cunha & Monteiro, 2018).

Cabe atentar que, neste contexto, o conhecimento desses fatores, que conduzem ao surgimento do conflito, é primordial. Igualmente necessário, é evitar uma atitude reducionista e considerar as muitas variáveis potenciadoras do conflito para uma gestão construtiva. No quadro 4, há uma síntese dos fatores desencadeadores de conflitos na escola presente em Cunha e Monteiro (2018).

Quadro 4: Fatores desencadeadores de conflito na escola	
Gray e Stark (1984)	Binaburo e Muñoz (2007)
<ul style="list-style-type: none"> <li>- recursos limitados;</li> <li>- atividades interdependentes;</li> <li>- diferenciação das atividades;</li> <li>- problemas de comunicação;</li> <li>- diferenças de percepção;</li> <li>- diferenças individuais;</li> <li>- diferenças nas atitudes;</li> <li>- diferenças no modo perceber o tempo;</li> <li>- estruturas de autoridade pouco claras;</li> <li>- ambiente da organização;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- objetivos e metas diferentes;</li> <li>- recursos partilhados;</li> <li>- diferenças de informação e percepção;</li> <li>- diferenças e características de personalidade;</li> <li>- atividades de trabalho interdependentes;</li> </ul>
Jares (2002)	Cunha e Monteiro (2018)
<ul style="list-style-type: none"> <li>- ideológico-científicas;</li> <li>- relacionadas com o poder;</li> <li>- relacionadas com a cultura;</li> <li>- relacionadas com questões pessoais e de relação interpessoal;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- competição;</li> <li>- escassez de recursos;</li> <li>- interdependência;</li> <li>- diferenças de personalidade;</li> <li>- ambiguidade em relação à autoridade e à responsabilidade;</li> <li>- diferenciação;</li> <li>- autonomia.</li> </ul>

Fonte: Elaborado a partir de Cunha e Monteiro, 2018.

A maneira como se evita os confrontos que pouco agregam e as formas apropriadas de gestão podem ampliar os aspectos positivos do conflito no convívio escolar (Cunha & Monteiro, 2020). Quando se trata do espaço educativo, há diversos motivos para adotar uma abordagem em que os benefícios do conflito sejam maiores e superiores aos malefícios. O conflito como positivo para o ambiente educacional promove

esclarecimento de questões, diálogo autorrevelativo, resolução de problemas, desenvolvimento da democracia, reconhecimento de diferentes perspectivas, respeito às diferentes ideias e promoção da paz. Essas vantagens foram destacadas por diversos autores, como Cunha e Monteiro, (2018); Girard e Koch, (1997) e Vinyamata et al. (2010).

Entretanto, cabe ressaltar que há, ainda, riscos que decorrem da situação conflituosa. Portanto, é essencial encontrar um nível equilibrado de conflito para que haja um movimento eficaz contra a inércia, ou seja, um nível de conflito não totalmente positivo nem negativo (Cunha & Monteiro, 2020).

### **2.7.1. Estratégias de gestão construtiva de conflitos na escola**

O conflito não é, em si mesmo, algo negativo. A maneira de solucioná-lo pode gerar consequências positivas ou negativas. Nesse sentido, se evitado e tratado como algo prejudicial, não se fomentará a cultura do diálogo, da democracia e da paz, também impedirá a busca por soluções que atendam às necessidades de todas as partes envolvidas no conflito.

Diferentemente da abordagem tradicional, na qual se baseia na imposição de regras, a abordagem atual dos conflitos tem o diálogo como princípio. A troca de concessões, a reciprocidade, o alcance de objetivos comuns e a colaboração são elementares para a gestão construtiva de conflitos na escola e é um espaço oportuno para compreender, para identificar e para aprender a formular respostas mais efetivas diante deles.

Como estratégia, entende-se um plano de ação que especifica o objetivo das partes e organiza a abordagem para alcançar um objetivo comum (Cunha e Leitão, 2021). A negociação é uma estratégia privilegiada para isso (Cunha & Monteiro, 2018; Girard & Koch, 1997), embora ela seja uma das práticas menos exploradas para conflitualidades no contexto escolar. Sabe-se que nem todos os conflitos serão resolvidos diretamente pela negociação (Paiva & Lourenço, 2011), afinal, há outras vias, como a mediação, a arbitragem, a conciliação para a resolução de contendas (Paiva et al., 2011). Com exceção

da arbitragem, que impõe uma decisão aos litigantes, todas as demais estratégias deixam aos litigantes a decisão da disputa (Girard & Koch, 1997).

Apesar da semelhança com outras estratégias de resolução de conflitos, como conciliação e mediação, a negociação se diferencia pelo fato de que são as próprias partes envolvidas no conflito que procuram o acordo. A conciliação conta com a ajuda de um terceiro para reunir, falar e transmitir as informações entre as partes de maneira informal. A mediação, também conta com alguém neutro que auxilia os conflitantes a identificarem e satisfazerem seus interesses. Todas dependem da vontade dos litigantes, contudo, a última conta com uma estrutura, um procedimento estruturado para alcançar o fim da disputa (Cunha & Monteiro, 2018; Girard & Koch, 1997).

Na seção a seguir, o tema da negociação, uma das estratégias e em análise neste estudo, será aprofundado.

### **2.7.2. A negociação como estratégia de gestão construtiva de conflitos na escola**

Parte-se do princípio de que a negociação só existe porque, anteriormente, existe o conflito (Cunha, 2008). Segundo Cunha e Monteiro, (2018); Cunha e Lopes, (2011) e Vinyamata, (2010), a negociação na escola é um meio para resolver o conflito, buscando interesses comuns. Como procedimento de situações conflituais, auxilia os envolvidos a dialogar para alcançarem uma decisão aceitável e satisfatória às preocupações expostas.

Girard e Koch (1997) também definem a negociação como um movimento dos conflitantes em busca da resolução da disputa, com o objetivo de alcançar algum acordo que responda aos interesses comuns e se pode tê-la em todos os âmbitos sociais.

Existem dois tipos de negociação. Girard e Koch (1997) se referem a elas como a formal e informal. Simões (2008) as categorizam como distributiva e integrativa. Em Cunha e Monteiro (2018), encontra-se a negociação como cooperativa e competitiva. Conforme esses últimos autores, a negociação cooperativa diz respeito ao desenvolvimento de opções em prol de ganhos mútuos, há uma redefinição dos objetivos em busca da melhor alternativa para todos. Já a competitiva, caracteriza-se pela busca da realização do

interesse pessoal, sobreposta ao interesse do outro. Aqui, geralmente, falta consenso e entendimento entre os litigantes, como numa disputa, alguém precisa ganhar e alguém precisa perder.

Como estratégia de gestão construtiva de conflitos, a negociação possui etapas que se desenrolam conforme o tipo de conflito, as características e os interesses dos envolvidos, o clima emocional e o ritmo (Cunha & Monteiro, 2018; Cunha, 2008). Ao ser utilizada de forma adequada, a negociação pode fomentar a cultura do diálogo, da democracia e da paz na escola, bem como permitir a busca de soluções interessantes para todos os envolvidos, em que todas as necessidades são importantes e relevantes.

Na resolução de conflitos por meio da negociação, alguns princípios são fundamentais para alcançar resultados cooperativos. Conforme, Cunha e Monteiro (2018), esses princípios incluem a separação das pessoas dos problemas, a negociação de interesses ao invés de posições, a negociação de boa-fé; apresentação de ofertas realistas a todos os envolvidos, a criação de opções conducentes a ganhos conjuntos, o estabelecimento de critérios objetivos, a demonstração de flexibilidade e incentivo à comunicação.

Essa maneira de atuar beneficia a escola, como também todos os envolvidos nela, a exercer e a enaltecer os valores humanos e o exercício da cidadania, além de minimizar a ocorrência de novos conflitos (Cunha & Lopes, 2011). De acordo com Girard e Koch, (1997), o sucesso na resolução de conflitos é alcançado quando as partes decidem resolver o problema com amistosidade, em vez de se tornarem opositores.

Com base nos estudos de Moore (1986), essas mesmas autoras elencam dez precondições para o êxito na negociação, sendo: (i) identificar as pessoas envolvidas no conflito e sua disposição para discutir o problema; (ii) a interdependência das partes que necessitam de alguma maneira satisfazer suas necessidades ou interesses; (iii) acordos sobre algumas questões e interesses comuns; (iv) a presença de uma urgência ou um limite de tempo; (v) a negociabilidade da questão; (vi) maior disposição para resolver o problema do que continuar com a disputa; (vii) ausência de grandes barreiras psicológicas para chegar ao acordo; (viii) autoridade das partes para tomar decisões; (ix) os fatores externos favoráveis ao acordo; (x) e recursos disponíveis para negociar (Cunha, 2008; Girard & Koch, 1997).

Em relação a essa última condição, entende-se como recursos a comunicação, o pensamento e o tempo para negociar, os quais favorecem todo o processo de negociação. Entre as técnicas, estão a concordância em negociar, o conhecimento dos diferentes pontos de vista, a identificação de interesses comuns, a criação de opções em que todos ganham, a avaliação das opções e a elaboração do acordo (Girard & Koch, 1997).

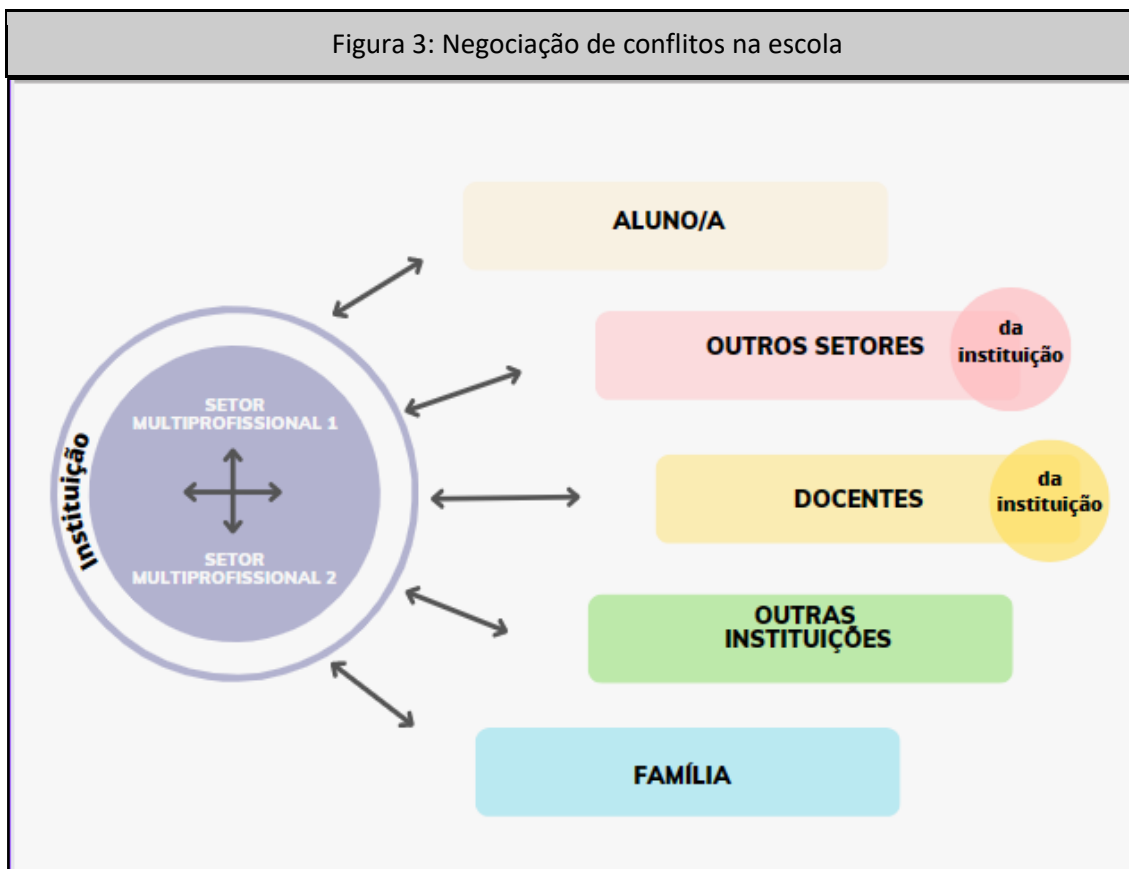
Para tanto, é relevante considerar as emoções dos envolvidos, uma vez que interferem no processo negocial. No ambiente escolar, acaba por ser um fator determinante nas reuniões com as famílias, com os alunos, entre as equipes, os professores e os gestores. Quando as partes percebem objetivos incompatíveis entre si, a percepção das partes e as suas emoções influenciam no como chegar aos resultados (Cunha & Monteiro, 2020).

Apesar de ser uma via de resolução de conflitos, nem sempre é possível resolvê-los por meio da negociação. Existem conflitos incompatíveis com a estratégia negocial. Valores e crenças estão no escopo difícil da negociação e, também, estão sujeitos à manipulação e à perversão dos negociadores (Cunha, 2008). Entretanto, a primeira opção a ser considerada é a negociação, pois permite às partes envolvidas uma total liberdade para resolver o problema em conjunto. Caso essa opção não seja bem sucedida, o passo seguinte é buscar a conciliação e/ou a mediação, contando com o auxílio de um terceiro, o que se configura como uma extensão do processo negocial (Cunha, 2008; Cunha & Monteiro, 2018; Girard & Koch, 1997).

Na escola, a negociação é uma ferramenta útil porque permite às partes o direito mútuo de divergir e de encontrar soluções cooperativas, o que a eleva como ato, também, democrático. Além disso, os agentes escolares frequentemente se veem em várias situações de conflito, já que não há como controlar o surgimento delas no ambiente educacional, então, a negociação corrobora para cooperação, para resolução dos problemas e para o aumento da autonomia das partes e para comunicação eficaz entre elas (Cunha, 2008; Monteiro & Cunha, 2018; Paiva & Lourenço, 2011).

Na nossa perspectiva, considerando tudo o que se afirmou até aqui sobre negociação de conflitos na esfera educativa, as equipes em investigação nesta pesquisa, utilizam a negociação como mostra a figura 3:

Figura 3: Negociação de conflitos na escola



### 3. A Inteligência Emocional

Neste capítulo, pretende-se abordar aspectos conceituais para uma melhor compreensão do tema. Diversa é a literatura que discorre sobre os construtos da Inteligência Emocional (IE). Apesar disso, não se pretende exaurir todos os seus aspectos. Portanto, ainda que de forma superficial, a abordagem da inteligência emocional está direcionada para fins dos objetivos deste estudo e aprofundamento vindouro.

### 3.1. Breve histórico acerca da Inteligência Emocional

A inteligência emocional ganhou maior notoriedade com a publicação do livro *Emotional Intelligence*, de Daniel Goleman, em 1995, tornando-se rapidamente um *best-seller*, sobretudo, por afirmar que a IE é tão importante quanto o quociente inteligência (QI) e revelar a possibilidade de melhorá-la, de aprendê-la e de desenvolvê-la (Goleman, 2011; Goleman, 2012; Miguel et al., 2008; Martín & Boeck, 2002).

Antecedendo às publicações de Goleman, em um artigo numa revista científica em 1990, os estudos de Peter Salovey e John Mayer consolidaram o termo “inteligência emocional”. Referiram-se a uma capacidade que uma pessoa tem em perceber, em identificar, em compreender e em trabalhar com as emoções (Miguel et al., 2008; Martín & Boeck, 2002; Pereira et al., 2022; Romanos et al., 2022).

No entanto, por volta da década de 90, Reuven Bar-On já havia se referido à inteligência emocional em seus estudos clínicos, nos quais buscou avaliar as qualidades pessoais que permitem a uma pessoa possuir um bem-estar emocional melhor do que outra. Esse pesquisador utilizava o termo quociente emocional ou inteligência social (Bar-On, 2002; Freitas, 2016).

Outro estudo, que apontou para outras inteligências além do QI e iniciou novos construtos em torno da possibilidade de haver outras inteligências, foi de Howard Gardner, um dos pioneiros a defender diversos tipos de inteligência. Ele e o seu grupo de pesquisadores discorreram a respeito das inteligências múltiplas por volta de 1980. Segundo Gardner “para uma inteligência ser reconhecida como um conjunto distinto de capacidades, tem de haver um conjunto singular de áreas cerebrais subjacentes que governem e regulem essa inteligência” (Goleman, 2012, pp.9-10).

Embora a inteligência emocional tenha ganhado maior repercussão a partir das publicações de Goleman, as raízes históricas da inteligência emocional retomam estudos do início do século XX, com o conceito de inteligência social de Thorndike, 1920 (Bar-On, 2002). Contudo, desde a antiguidade, as ciências têm buscado explicações a respeito do funcionamento da razão, dos efeitos das emoções e sua origem (Bar-On, 2002; Martín

& Boeck, 2002; Strongman, 1998). Com o passar do tempo, a pesquisa sobre o cérebro demonstrou, de maneira inquestionável, que os processos emocionais, assim como os cognitivos, podem ser explicados pelo funcionamento conjunto de hormônios e de neurônios. Tudo o que se sente ou se pensa é resultado de complexos processos de associação e de interação entre as células nervosas do cérebro, e que as teorias sobre a emoção propostas por cientistas anteriores, como Empédocles, Burton e Darwin, estavam no caminho certo em suas teorias sobre a emoção (Märtin & Boeck., 2002).

Para uma melhor compreensão do assunto tratado neste capítulo, a seção seguinte abordará os construtos teóricos em torno do conceito de inteligência, para além da acadêmico-abstrata.

### **3.2. Conceito de Inteligência Emocional**

Nos últimos anos, o termo inteligência emocional tem ganhado destaque mundial, principalmente a partir das publicações de Daniel Goleman. Para ele, a IE é “(...) a capacidade de uma pessoa motivar a si mesma e persistir a despeito das frustrações; de controlar os impulsos e adiar recompensas; de regular seu próprio estado psicológico e impedir que o desânimo subjugue a faculdade de pensar, de sentir empatia e de ter esperança” (Goleman, 2011, p. 54).

Embora o estudo científico anteceda a publicação de Goleman em 1995, o construto de Mayer e Salovey (1997), considera a IE como uma inteligência padrão, conferindo-a um aspecto cognitivo. Logo, IE é

[...] a capacidade de perceber, avaliar e expressar emoções, capacidade de acessar ou produzir sentimentos facilitadores do pensamento, capacidade de compreender as emoções e o conhecimento emocional e a capacidade de regular emoções com o objetivo de promover o crescimento emocional e intelectual (p. 88).

Um estudo clínico profundo e abrangente sobre a inteligência emocional e social foi realizado por Bar-On (2002). Os resultados dos seus estudos apresentam uma variedade de aptidões sociais, pessoais e emocionais inter-relacionadas, que influenciam nossa capacidade global de lidar, de maneira ativa e eficaz, com as demandas e com as pressões da vida cotidiana. Esse estudo apoiou, também, as conclusões de Daniel Goleman, que afirma que a inteligência emocional reside em áreas cerebrais distintas das do QI. Tomados em conjunto, esses dados sugerem que há centros cerebrais únicos que governam a inteligência emocional, o que distingue esse conjunto de capacidades humanas da inteligência acadêmica, por exemplo, a verbal, a matemática e a espacial, bem como dos traços de personalidade (Goleman, 2012).

Após anos de pesquisa, Mayer et al. (2002a) propuseram que o termo inteligência emocional seja mais adequado do que o quociente emocional ou inteligência social. As pesquisas de Goleman (2011; 2012) sugerem que a IE consiste em um grupo de aptidões mentais de qualquer tipo que leva um sujeito a concluir com sucesso ou obter um resultado determinado e que a IE evolui conforme a idade e, ainda, pode ser aprendida. A popularização da IE a tornou mais relevante do que o QE, de acordo com Freitas (2016), devido às implicações no comportamento humano. Embora existam muitos estudos, o modelo de inteligência empregada por Mayer et al. (2002a) considera IE como uma habilidade operada por meio dos sistemas cognitivo e emocional, de forma unitária e subdivida.

As subdivisões, inicialmente propostas pelos autores Mayer e Salovey (1997), foram: (i) percepção emocional, que se refere à capacidade de identificar as emoções próprias e as dos outros em diferentes situações, como rostos, obras artísticas, músicas e histórias; (ii) facilitação emocional, que é a capacidade de traduzir os sentimentos e de utilizar as emoções; (iii) entendimento emocional, que se trata da capacidade de nomear e de transcrever as emoções, bem como suas combinações e transições; (iv) e administração emocional, que envolve a capacidade de gerir as próprias emoções e as dos outros.

Posteriormente à popularização das publicações de Goleman em 1995, Mayer e Salovey revisaram a sua construção de IE e comprovaram, com novos estudos, que há três processos mentais que a compõem: (i) perceber e expressar as próprias emoções e as dos outros; (ii) gerir as próprias emoções e as dos outros; (iii) e utilizar as emoções de acordo com o contexto (Mayer & Salovey, 1995, as cited in Valente, 2018).

No entanto, esses teóricos alertam para a ênfase exagerada na capacidade de gerir as emoções, uma das subdivisões, o que pode levar a uma supressão das emoções como um todo. É importante lembrar que a IE é composta por diversos processos e habilidades, e não apenas pela administração emocional.

### **3.3. Conceito de emoção**

Para compreender o conceito de inteligência emocional, é essencial entender o que significa emoção, embora defini-la seja uma tarefa complexa, devido às diversas vertentes e entendimento psicológico, filosófico, antropológico e pedagógico. Ainda assim, é importante proliferar a teoria do que estabelecer distinções entre boas e más, correto e incorreto (Strongman, 1998).

Etimologicamente, a palavra emoção provém do latim *emovere*, que significa mover para fora, indica movimento ou mudança. De maneira geral, as emoções estão ligadas a um impulso involuntário de fazer algo (Märting & Boeck, 2002).

Segundo Strongman (1998), em seu estudo a respeito das teorias da emoção, o conceito é apresentado a partir da abordagem evolutiva de Nesse (1989), como

[...] modos especializados de funcionamento configurados pela seleção natural, para ajustar os parâmetros fisiológicos, psicológicos e do comportamento do organismo, de formas que aumentam a sua capacidade e tendência para responder, adaptativamente às ameaças e oportunidades características de certos tipos de situação (p. 268, as cited in Strongman, 1998, p. 261).

Em Damásio (2013), as emoções são consideradas primárias ao sentimento. Elas são alterações fisiológicas e reações percebidas pela mente e pelo corpo, manifestadas em reações faciais, corporais e/ou viscerais, com a função de contribuir para a manutenção da vida. Já o sentimento, é uma sensação própria do ser humano e subjetiva a cada indivíduo, que surge a partir de uma emoção consciente, ou seja, quando nosso cérebro interpreta as emoções.

Mayer e Salovey (1990), compreendem a emoção como um meio de comunicação manifestado pelo organismo na presença de estímulos internos ou externos, percebidos por si ou por outros (as cited in Valente, 2018). Segundo Miguel et al. (2008), a emoção é como um leme pessoal que fornece constante informação acerca de si mesmo, do outro e do ambiente, e, quando se está consciente dessas emoções, pode-se usá-las para tomar melhores decisões. Num ambiente de equipe, o benefício de conhecer a si e ao outro pode facilitar o desenvolvimento das atividades e mitigar os conflitos a ponto de prevalecer o moderado, o impulsionador à mudança, além de auxiliar a equipe a se posicionar empaticamente.

Do ponto de vista evolutivo, cada emoção básica está associada a um grupo específico de condições que dão origem à disposição em sentido biológico (Strongman, 1998). Com o avanço da neurociência, tornou-se possível analisar as manifestações fisiológicas da emoção. Verifica-se em Damásio (2013) e Lent (2010, as cited in Carvalho et al., 2019) a classificação das emoções por grupos.

Em Damásio (2013), encontram-se: (i) emoções de fundo - cansaço ou entusiasmo derivados da falta ou excesso de energia anímica; (ii) emoções primárias - aquelas inatas a todo indivíduo, as quais lhe garante sobrevivência e são universalmente reconhecíveis, como alegria, tristeza, medo, repulsa, raiva e surpresa; (iii) e emoções secundárias - contemplam as primárias e as emoções de fundo, como simpatia, vergonha, ciúme, orgulho, gratidão, compaixão, admiração, espanto, desprezo, inveja e a culpa.

No entanto, Lent (2010, as cited in Carvalho et al., 2019), as emoções podem ser classificadas de duas maneiras, por grupo ou por valência. No primeiro, consideram-se: (i) primárias - emoções inatas; (ii) secundárias - emoções aprendidas devido ao contexto social e cultural; (iii) e fundo - estado de bem e mal-estar.

No segundo, emoções positivas e emoções negativas. Conforme o quadro 5, indicado a seguir:

Quadro 5: Classificação das emoções humanas por grupo e por valência		
Classificação por grupo		
Primárias/básicas	Secundárias	De fundo
Alegria Tristeza Medo Nojo Raiva Surpresa	Culpa Vergonha Orgulho	Ansiedade Depressão Calma Tensão
Classificação por valência		
Emoções positivas	Amor, alegria, encantamento, amizade	
Emoções negativas	Ódio, tristeza, agonia, desespero, pânico, inveja, medo, ansiedade, raiva,	

Fonte: Carvalho et al., 2019, p. 04.

Dessa forma, considera-se que pessoas emocionalmente inteligentes são capazes de reconhecer, de expressar e de lidar com suas próprias emoções e, ainda, com as dos outros. Elas fortalecem a confiança em si, assumem riscos, compreendem seus próprios pensamentos, gerenciam sua própria excitação, coordenam seus comportamentos, resolvem problemas, sem se deixar levar pelas emoções e as usam para desenvolver suas capacidades (Cunha & Monteiro, 2020; Goleman, 2012; Martín & Boeck, 2002; Miguel et al., 2008).

Em seguida, serão apresentados alguns entendimentos acerca da gestão das emoções a partir de Goleman (2012); Martín e Boeck, (2002) e Miguel et al. (2008).

### **3.4. Gestão das emoções**

A gestão das emoções é um tema que tem ganhado cada vez mais relevância em diversos contextos, sejam eles pessoais ou profissionais. Segundo Miguel et al. (2008), as emoções são involuntárias e suprimi-las priva o sujeito de um vasto repertório que elas oferecem. Sendo assim, é importante aprender a perceber os sinais emocionais, a classificá-los e a aceitá-los, para conseguir explorá-los profundamente, como defendido por Martín e Boeck, (2002). Logo, quem consegue gerir as próprias emoções, compreende o universo

emocional de outras pessoas, sem se deixar conduzir por elas, seja em no contexto familiar, no laboral ou no social.

Para essas autoras, a atenção é considerada a chave de acesso às emoções. O desenvolvimento de mecanismos de disfarce das emoções desagradáveis ou inaceitáveis pelo sujeito podem levar à privação de autoconhecimento e de medidas corretivas correspondentes para agir adequadamente. Quando se sabe o que está sentindo, pode-se evitar colapsos emocionais que resultam da perda de controle das emoções e, inevitavelmente, do comportamento (Miguel et al., 2008).

Goleman (2012) destaca o termo “sequestro emocional”, que é a forma como o sistema neurofisiológico primitivo tem de garantir a sobrevivência em situações de pressão e estresse diários, sendo motivados pela raiva, resultando num enfrentamento ou numa evitação. Esse tipo de colapso emocional tende a ser destrutivo em qualquer ambiente, seja familiar ou laboral. Especialmente em ambientes de trabalho em equipe, o “sequestro emocional” tende a se manifestar de diversas maneiras, como explosões de raiva, abandono ou isolamento em reuniões, ressentimento e vingança, crítica excessiva e violenta, sarcasmo e humor ácido, vitimismo, e-mail explosivo, crítica demasiada ou violenta, entre outros comportamentos (Miguel et al., 2008).

Por outro lado, a qualidade emocional promove a harmonia, a criatividade, o rendimento, a autorrevelação, o respeito e a empatia, sendo esta última considerada como a competência do futuro por estudos realizados na Universidade Livre de Berlin, no início dos anos 90 (Märting & Boeck, 2002). A capacidade de transmitir no grupo a sensação de proximidade e de calor humano ainda é considerada um desafio a nível de liderança, por conta do longo período de ênfase à razão, na incompreensão da emoção e da imagem de fortaleza revelada por quem não as demonstra refletido não só por líderes, mas a todo indivíduo que ocupa uma posição hierárquica, por exemplo, pais e filhos, professor e aluno, responsável de um setor e colaboradores (Märting & Boeck, 2002; Miguel et al., 2008).

Para gerir as emoções de maneira eficiente, é necessário desenvolver um distanciamento interior. Trata-se de auto-observação neutra, objetiva e sem julgamentos de valor, nomeado por Märting & Boeck (2002) de *Meta-Mood*. Segundo as autoras, isso ativa as ligações neocorticais, programa de instintos, o qual vem de nascença, responsáveis pela

reação e pela raiva. É importante ressaltar que essa observação não deve ser atenção narcisista e introspectiva, mas sim de observação e relativização das próprias turbulências emocionais vista de fora.

Em suma, a gestão das emoções requer dar entrada às emoções, prestar atenção aos sinais emocionais e identificar o que as desencadeou. É um processo contínuo de autoconhecimento e de desenvolvimento emocional, que pode ser treinado e aprendido.

### **3.5. Relação entre a Inteligência Emocional e a Gestão de Conflitos**

A educação decorre de princípios de igualdade de oportunidades sociais e educacionais, comprometida com valores, gratuita e de qualidade para todos. Como parte da sociedade, a educação prevê a formação integral do indivíduo, como cidadãos críticos, conscientes e autônomos. Isso significa que o indivíduo deve ser compreendido em sua totalidade, ou seja, cognitivo, social, cultural e emocionalmente (Santuchi, 2022; Souza, 2020).

Como visto anteriormente, na escola se despontam conflitos inerentes à natureza humana, principalmente diante dos desafios da inclusão. Esses desafios envolvem, entre outros aspectos, o acolhimento, a flexibilidade, a formação dos agentes escolares, a adaptação didática, e a acessibilidade (Santuchi, 2022). Também, nesse contexto, as emoções, por serem indissociáveis ao ser humano (Damásio, 2013), desempenham um papel significativo no ato pedagógico. O gerenciamento emocional remete ao domínio das competências emocionais, que, quando trabalhadas e desenvolvidas, criam um ambiente rico em aprendizagens e saudável (Valente & Monteiro, 2016), além de impactar positivamente a saúde, o bem-estar e o desempenho dos agentes escolares (Brantes & Gondim, 2022).

É importante ressaltar que, na atualidade, a educação enfrenta mudanças decorrentes do avanço tecnológico e, nesse contexto, o papel da escola exige um novo perfil profissional de seus agentes. Segundo Sá Xavier (2022), ao citar Moran (2008), quanto mais avança a tecnologia, mais importante se torna ter educadores maduros intelectual e emocionalmente, curiosos, entusiasmados, abertos, que saibam motivar e dialogar.

Esses autores ainda destacam que o profissional da educação do século XXI integrará melhor as tecnologias com a afetividade, com o humanismo e com a ética. Dessa forma, o educador será mais criativo, melhor orientador de processos de aprendizagem e melhor gestor de atividades de pesquisa, de experimentação e de projetos, (Moran, 2008, as cited in Sá Xavier, 2022). Portanto, o trabalho de equipe, inserida num espaço de ações comunitárias, relacionadas entre si direta e indiretamente, quando faz uso inteligente das emoções, conduzirá mais assertivamente as inúmeras relações conflituosas que a esse espaço são inerentes. Nesse sentido, os conhecimentos acerca da IE e da GC ganham relevância.

Observa-se a relevância do tema em estudo desta investigação em várias pesquisas que buscaram compreender a relação entre a IE e a GC em diversos contextos, (Custódio, 2021; Dantas, 2017; Freitas, 2016; Galvão, 2020; Gonçalves & Gardin, 2019; Maciel, 2012; Romanos et al., 2022; Sá Xavier, 2022; Valente, 2018). É comum a esses trabalhos a inferência apresentada por Goleman (2012), segundo a qual, indivíduos com alta IE possuem habilidades de resolução de conflitos superiores e melhor manutenção das relações interpessoais.

No âmbito educacional, os estudos quantitativos de Freitas (2016) e de Valente (2018) aprofundaram o tema IE o relacionando com os Estilos de Gestão de Conflitos. Valente (2018) investigou a relação professor-aluno na dinâmica da sala de aula e os resultados de sua pesquisa indicaram que os professores detentores de maior IE aplicam estratégias de gestão do conflito mais integrativas e cooperantes, gerenciando o conflito de modo construtivo. Freitas (2016), ao investigar a relação da IE, com a GC e com o rendimento escolar de estudantes, apontou que, numa situação de conflito, os estudantes utilizam predominantemente três estilos de gestão, a saber: a competição e a inação, como os mais utilizados, e a cedência, o menos utilizado.

Resultados semelhantes em pesquisas no âmbito organizacional também foram encontrados por Maciel (2012) e Galvão (2020). De acordo com Maciel (2012), há uma relação entre a IE e a utilização dos estilos de integração e compromisso, mas não foram encontradas relações com os estilos evitação, dominação e servilismo. Já Galvão (2020), destaca que a IE tem uma relação positiva e significativa com o estilo de integração da GC.

Uma vez que as emoções fazem parte da evolução da espécie humana, sua importância na aprendizagem é reconhecida por Damásio (2013), por Goleman (2011; 2012) e por Mayer et al. (2002a). Observa-se, em outras pesquisas, que o conhecimento acerca da IE tem significativa relevância para as tomadas de decisões e para a gestão construtiva de conflitos no contexto escolar, em todas as etapas de formação: nos anos iniciais (Brantes & Gondim, 2022), no ensino fundamental em contexto inclusivo (Campos & Martins, 2012; David, 2015) e na gestão escolar (Souza; 2020).

Existem várias investigações acerca da mediação de conflitos no contexto educativo (Amaral, 2018; Mejia, Benítez & Ramírez, 2021; Moreno, 2020; Oliveira & Rolin, 2020; Possato et al., 2016). O que demonstra uma grande ênfase dessa estratégia, principalmente quando se trata de violência na escola, até porque a mediação aborda metodologias construtivas em desfavor de métodos punitivos e competitivos, enfatizando o diálogo e a cultura de paz (Cunha & Monteiro, 2018).

Apesar desses estudos demonstrarem grande interesse e aprofundamento em relação ao tema IE, GC e equipes multiprofissionais, ainda são escassos os trabalhos voltados para a IE e Negociação de Conflitos na escola, como apontado por Andrade et al. (2022); Paiva et al. (2011); Paiva e Lourenço (2011). O que justifica a escolha desta pesquisa em aprofundar uma estratégia pouco habitual para a gestão de conflitos na escola.

No que se referem às equipes multiprofissionais na educação, há, também, investigações sobre a atuação de equipes na educação inclusiva (Maekava, 2020; Mourão & Vilaronga, 2021; Pertile et al., 2022; Silva & Mendes, 2021; Volante, 2023). É possível constatar que há uma crescente demanda pelo trabalho de grupo de especialistas na escola atuando na educação inclusiva, porém há uma dissensão entre a prestação de atendimento terapêutico e clínico enviesado ao atendimento, ao acompanhamento, à orientação e ao apoio pedagógico no trabalho de equipes multiprofissionais.

Diante dos desafios que equipes multiprofissionais encontram para gerir os diversos interesses geradores ou não de conflitos que emanam em uma escola, ainda há uma lacuna em investigações acerca da gestão construtiva de conflitos, sua relação com a inteligência emocional e com o trabalho de equipes multiprofissionais na educação. Se voltada à gestão conflitual, uma maior ênfase está na estratégia de mediação e aos estilos de gestão de conflitos como mencionado anteriormente.

### 3.6. A Inteligência Emocional e a Gestão de Conflitos em equipes multiprofissionais na educação

#### 3.6.1. Inferências legais

Em documentos da educação brasileira, como a Base Nacional Curricular Comum, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, encontram-se referências à inteligência emocional, enquanto competência a ser desenvolvida na escola. Embora não esteja explícita como política pública, muitas iniciativas em escolas públicas têm oferecido programas de desenvolvimento de habilidades emocionais, que alguns classificam como *soft skills*, conforme destacado por Brantes e Gondim (2022). Ainda segundo as autoras e, também conforme Souza (2020), o movimento nas escolas em reconhecer a importância de um indivíduo emocionalmente inteligente, capaz de lidar com as demandas da sociedade atual tem ganhado visibilidade nacional e internacional.

Esse movimento é denominado por Branco (2004, as cited in Brantes & Gondim, 2022) como “pandemia de iliteracia emocional”, que se refere à dificuldade afetiva e relacional encontrada nas escolas, tanto nos alunos quanto nos professores. Em parte devido a uma mudança teórica, que antes se concentrava na inteligência racional, mas agora valoriza a inteligência emocional, embora muitos currículos escolares ainda negligenciam essa questão.

No caso do IFSP, a instituição em estudo nesta pesquisa, os documentos normativos (IFSP, 2018; IFSP, 2016) também preconizam a importância da formação integral do indivíduo, considerando seus aspectos cognitivos, afetivos e socioculturais. Segundo Souza (2020), a escola, enquanto espaço dessa formação, é aquela que valoriza o cuidado, a solidariedade e a responsabilidade, onde se possa crescer intelectualmente, expressar pensamentos e conviver respeitosamente com o outro.

A autora ainda destaca que a falta de uma educação de qualidade é o meio de responsabilizar uma sociedade violenta e desigual. Além disso, a educação emocional implementada nos currículos é uma forma política de preparar o indivíduo para ser autônomo e menos dependente do Estado para resolução de problemas. A ausência de competências como a resiliência, a empatia, a motivação, a solidariedade e a proatividade é perceptível nas relações de mau comportamento nas escolas, de violência, de ansiedade e de estresse, gerados de conflitos micro e macrosociais, tal como indicado no subcapítulo 2.

### **3.6.2. Equipes multiprofissionais na educação**

Os setores estudados nesta pesquisa, nomeadamente CSP e NAPNE, são distintos, entretanto, algumas de suas atividades são comuns, o que permite um trabalho conjunto e colaborativo entre e dentro do grupo. Conforme abordado no subcapítulo 1, entende-se que esses setores são compostos por vários profissionais com diferentes formações, que trabalham em colaboração mútua em prol de um objetivo comum, formando, assim, uma equipe. Por isso, será feita referência à equipe, e não mais ao setor.

Ambas as equipes são responsáveis por atividades de grande demanda ao público estudantil, de suas famílias e dos docentes, além de acompanharem o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com NE permanentes ou temporárias e PAEE. Os documentos normativos (IFSP 2014c; 2016; 2018; 2022) descrevem diversas atividades no escopo de trabalho dessas equipes multiprofissionais, como participação em conselhos de classe, formação continuada, organização e orientação pedagógica e psicossocial, assessoramento e participação no Projeto Político Pedagógico e outros documentos institucionais, análise da aprendizagem dos estudantes, comissões do curso e grupos de trabalho em prol de políticas públicas, entre outros.

Por se tratar de uma equipe multiprofissional, como descrito, Volante (2023) e Silva e Mendes (2021) apontam para uma característica primordial dessas equipes, o trabalho colaborativo, que deve convergir os saberes técnicos de cada profissional de modo a se

distanciar dos atendimentos terapêuticos ou clínicos, que muitas vezes são esperados dessas equipes na escola. Também destacam que equipes multiprofissionais propõem inovações ao aprendizado e bem-estar na instituição, embora nem sempre trabalhem como equipe, o que requer uma mudança na filosofia do grupo.

Vale evidenciar que os profissionais das equipes multiprofissionais, independentemente do cargo, da formação e da função que ocupam na instituição, representam uma parte integrante da comunidade escolar. Nesse sentido, cabe destacar que, em todas as modalidades de ensino, exercem prática pedagógica e são pressionados pela necessidade de corresponder às demandas sociais em torno das relações e da convivência (Leite, 2019).

Outro aspecto relevante é que setores multiprofissionais na educação, enquanto parte da gestão escolar, precisam ter claro seu papel na hierarquia organizacional. Sua função, enquanto extensão desse segmento, é o trabalho colaborativo com outros setores da escola (Mourão & Vilaronga, 2021; Silva, 2022; Silva & Mendes, 2021; Volante, 2023), embora possam enfrentar o estigma de serem supervisores do trabalho docente e de punição aos estudantes, como destaca Souza (2020) ao se referir à atividade das coordenações pedagógicas. Segundo a autora, um desafio para as equipes multiprofissionais é romper com essa ideia que dificulta a qualidade do trabalho em conjunto em prol do ensino-aprendizagem e do bem-estar.

Sabendo que as emoções em um grupo são contagiosas e todos são impactados pelas emoções do outro (Goleman, 2011), para um bom relacionamento interpessoal e intergrupal é necessário inteligência emocional. Nessa perspectiva, um profissional que sabe reconhecer suas habilidades, que sabe agir e se expressar de maneira coerente, desenvolve um trabalho em equipe muito melhor, contribuindo com um ambiente mais harmônico e com uma melhor atividade laboral (Lima et al., 2022). Nesse contexto, Custódio (2021) aponta como a cumplicidade de um grupo é reflexo do quanto se dedicam aos conhecimentos da afetividade, que por sua vez, permite melhorar a cooperação, a eficácia e a confiança entre ele.

Outra atividade em torno das equipes multiprofissionais da educação destacado por Silva e Mendes (2021), Souza (2020) e Volante (2023), refere-se à proposição de ações de formação continuada, uma vez que essas equipes atendem diversas demandas e conhecem

as carências que requerem reflexão e aprendizado do grupo escolar. Segundo esses autores, a qualidade do ensino é notável quando os docentes continuam se aperfeiçoando. É por meio da formação continuada que se atualizam das necessidades discentes e se estabelecem mudanças na forma de ensinar e de aprender. Entretanto, essa ação deve, também, ser direcionada aos agentes e aos colaboradores de outros setores da escola, inclusive aos estudantes e a seus familiares.

Além dos aspectos apontados, por se tratar da inteligência emocional, um profissional que favorece os setores em estudo é o especialista em psicologia na composição da equipe. Esse profissional beneficia o acolhimento individual e coletivo, de modo que a comunidade escolar tenha melhor progresso nas atividades socioemocionais, uma vez que sua formação contribui para que o assunto seja discutido (Souza, 2020).

Uma equipe multiprofissional atenta às emoções oferece condições e suporte a quem a procura. Uma vez que, a IE pode ser aprendida e desenvolvida ao longo da vida (Goleman, 2012; Mayer et al., 2002b), aprender sobre as emoções oportuniza o autoconhecimento, respeito pelos próprios sentimentos e os sentimentos do outro, além de negociar em torno de interesses comuns, proporciona maturidade para reconhecer os próprios erros (Leite, 2019).

Diante do exposto, a negociação ganha destaque porque é um repertório de comportamentos que incluem comunicação, psicologia, sociologia e administração de conflitos (Sá Xavier, 2021; Girard & Koch, 1997). Também porque preconiza o ato democrático, o respeito mútuo pelas ideias do outro e, ainda, porque se relaciona à capacidade de avançar nos propósitos pessoal, profissional, interpessoal e organizacional.

### **3.6.3. Equipe multiprofissional e inclusão**

A inclusão efetiva de todos os alunos em um ambiente escolar requer uma abordagem abrangente que valorize e inclua a educação emocional como nova proposta na formação do sujeito integral. Ainda é um desafio superar o modelo tradicional de educação, que prioriza a transmissão de conhecimentos acadêmicos em prol da preparação para o mundo do trabalho, e não para a vida, incluindo as emoções no processo educativo (Lombardi,

2019; Maekava, 2020; Valente & Monteiro, 2016). Lombardi (2019) ainda acrescenta que o desenvolvimento da autoconsciência e da gestão emocional do estudante são pouco valorizados no modelo tradicional.

Ainda segundo essa autora, uma das justificativas para termos pessoas na atualidade cada vez mais propensas a contrair doenças psíquicas, psicossociais e psicossomáticas é a falta de conscientização e de promoção do autoconhecimento, ausente por décadas da escola (Lombardi, 2019). Leite (2019) corrobora com essa afirmação, destacando que a formação do sujeito integral vai além dos conhecimentos acadêmicos, envolvendo a afetividade, o respeito mútuo, a resolução de conflitos, o sentido ético e o estético, o auxílio na educação de seus semelhantes, das suas culturas e da sua espiritualidade.

Para Mourão e Vilaronga (2021), uma educação inclusiva converge amparos legais e práticas educativas que garantam o acompanhamento e o suporte aos estudantes com necessidades específicas ao longo de toda sua trajetória escolar. Nesse sentido, uma equipe multiprofissional empenhada na inclusão em qualquer nível de ensino, deve desenvolver ações políticas de acessibilidade e de permanência dos estudantes NE na escola.

No que diz respeito aos atendimentos, o diálogo e a empatia são meios de compreender as necessidades dos alunos, dos familiares, dos professores e dos demais agentes educacionais. Afinal, uma equipe que possui inteligência emocional aprimorada e habilidades de gestão de conflitos, é capaz de decifrar códigos emocionais sem avaliações precipitadas, permitindo que o diálogo seja a via para auxiliar os alunos, os professores e os outros agentes escolares, para resolver as dificuldades comuns nesse espaço, que, muitas vezes, são lançadas na equipe, como frustrações, raiva e medo (Lombardi, 2019; Souza; 2020).

Para tanto, é fundamental que a equipe se preocupe com o bem-estar de seus próprios membros, promovendo um ambiente de cuidado mútuo. Quando a inteligência emocional é bem desenvolvida, os profissionais conseguem gerenciar o estresse e a ansiedade, o que proporciona mais assertividade nas decisões. Lima et al. (2022) e Santos et al. (2018) destacam a importância de evitar ações individuais que possam prejudicar a inclusão de todos os alunos, e enfatizam a necessidade de os profissionais estarem alinhados com a política institucional da escola.

Outro aspecto relevante é ter clareza quanto ao escopo de atividades que a equipe desenvolve na escola. Como refere Silva & Mendes (2021), equipes multiprofissionais na escola, muitas vezes, são requisitadas para atendimentos clínicos aos estudantes, devido à tendência de se buscar soluções médico-clínicas para problemas e, conseqüentemente, atuam com atendimentos de emergência às demandas vindas da instituição, do professor, da família e até do estudante. Volante (2023) salienta a importância de romper com essa abordagem, ressaltando que os profissionais das equipes devem buscar novos sentidos para a atuação do grupo, intervindo em conjunto. Nessa perspectiva, evita-se propostas desconexas da realidade dos estudantes, dos professores e da escola em sua compreensão mais ampla, promovendo um trabalho integrado.

Em síntese, a inclusão efetiva dos estudantes na escola demanda uma abordagem que valorize também a educação emocional como parte integral da formação do sujeito. É, portanto, necessário priorizar não só os conhecimentos acadêmicos, como também o desenvolvimento pleno, que inclui a autogestão e regulação das emoções. Dessa maneira, uma equipe engajada nessa proposta promove políticas e práticas educativas que garantem o acompanhamento e o suporte dos estudantes ao longo do percurso escolar. Destarte, o diálogo, a empatia e o desenvolvimento da IE são fundamentais para compreender as necessidades de todos os envolvidos, efetivando a gestão construtiva de conflitos no contexto sociocultural da escola e apoiada pelas equipes multiprofissionais a se desenvolverem como equipes com ações integradas.

## CAPÍTULO 2 - ESTUDO EMPÍRICO

### 4. Metodologia

A observação é a base da investigação científica (Gil, 2002; Oliveira, 2011). Por meio dela, surgiu o desejo de testar empiricamente as hipóteses apresentadas nesta pesquisa. A observação da realidade laboral da pesquisadora permitiu registrar os fenômenos no espaço escolar. Assim, foi possível planejar e sistematizar o projeto em busca de dados que revelassem algo sobre a hipótese levantada.

O método em Gil (2002) confirma a escolha pela metodologia descritiva. Através dela, descrevem-se as características do fenômeno e a sua relação com a variável. Os propósitos deste estudo de caso, ainda conforme o autor, não são de proporcionar o conhecimento preciso das características de uma população, mas sim de identificar os possíveis fatores que influenciam o problema investigado. Nesse sentido, a escolha pela abordagem quantitativa permitiu, através das informações coletadas com um questionário, analisar os dados com maior precisão, por meio de técnicas estatísticas, e verificar se há relação entre as variáveis e o fenômeno observado (Oliveira, 2011).

Para isso, duas etapas ocorreram neste estudo. Primeiramente, o enquadramento teórico por meio da pesquisa bibliográfica, a fim de buscar subsídios para se apropriar do tema, justificar o estudo, fundamentar a teoria e definir o problema. Segundo, o estudo empírico para aprofundar os métodos de análise, o tipo de estudo, a teoria da amostragem, os instrumentos e procedimentos para recolher e analisar os dados e responder à questão de partida dessa investigação.

Antecederam a essas etapas a autorização para pesquisa no âmbito do IFSP, conferidas pelo reitor da instituição. Posteriormente, a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética da UFP. Decorridas essas autorizações e aprovações, deu-se início à redação desta dissertação, paralelamente à sua submissão à Plataforma Brasil.

Considerada etapa um, a pesquisa bibliográfica ocorreu por meio de consultas em livros, de publicações científicas, de dissertações de mestrado e de teses de doutoramento que tinham como temas centrais a gestão de conflitos, a inclusão, a inteligência emocional e equipes multiprofissionais no contexto escolar. O levantamento desse material,

selecionado das plataformas de busca B-On, Google Acadêmico, Periódicos Capes CAFE, Repositório Institucional da UFP e Repositório do IFSP, permitiu encontrar pesquisas empíricas, quantitativas e qualitativas relevantes para este trabalho (Andrade et al., 2022; Dantas, 2017; Custódio, 2021; Freitas 2016; Lombardi, 2019; Maciel, 2012; Paiva & Lourenço, 2011; Silva, 2016; Valente; 2018; Volante, 2023).

Em menor número, as publicações que relacionavam a atividade de equipes multiprofissionais com a gestão de conflitos e inteligência emocional no âmbito da educação inclusiva no IFSP, ofereceram pouco material para um contraponto a este estudo.

Mediante as características dessas equipes e o trabalho que desenvolvem dentro da instituição em torno da inclusão e para responder ao problema levantado, os procedimentos para alcançar as respostas para este estudo foram desenvolvidos num paradigma positivista de natureza correlacional, dado que busca confirmar ou não as relação entre a hipótese em estudo e os conceitos teóricos (Fonseca, 2020). Além disso, é, também, transversal e quantitativo, conforme Oliveira (2011) - a transversalidade ocorre porque os dados foram recolhidos num único momento e o caráter quantitativo devido ao componente estatístico e numérico dos dados.

Enquanto aguardava a aprovação da Plataforma Brasil, aprofundou-se o estudo em torno dos instrumentos de pesquisa. Conforme construtos anteriores, a utilização do QENCE e QCE trouxeram maior confiabilidade, precisão e validade (Andrade et al., 2022; Cunha & Monteiro, 2018; Paiva et al., 2011; Faria & Lima-Santos, 2009; Lima-Santos & Faria, 2005). Por essa razão, foram utilizados para o objetivo 1 o QENCE, presente em Cunha e Monteiro (2018), adaptado de Paiva, Cunha e Lourenço (2011); e para o objetivo 2, o QCE de Faria e Lima-Santos (2009). A escolha de um questionário como método de recolha de dados foi necessária para requerer que a pesquisadora conhecesse a realidade a ser pesquisada, as questões fundamentadas no problema da pesquisa, na hipótese e na teoria pertinente e ter relação com os respondentes (Oliveira, 2011).

A segunda etapa iniciou após a aprovação da referida Plataforma. Como técnica para recolher os dados, o QENCE e o QCE foram transcritos para o Google Forms acadêmico da pesquisadora, disponível de forma on-line por 15 dias. Também nesse período, levantou-se os e-mails dos departamentos multiprofissionais alvo deste estudo,

nomeadamente CSP e NAPNE, dos 37 campus do IFSP, os quais receberam por e-mail um link, convidando-os a participar da pesquisa respondendo ao questionário anonimamente. O preenchimento on-line do instrumento de recolha de dados levou cerca de 15 minutos, tendo a garantia da confidencialidade das respostas e o contato da pesquisadora responsável pela investigação disponibilizado, caso os participantes necessitassem de informações acerca da pesquisa.

Já com os dados obtidos, iniciou-se a análise das informações. As respostas dos questionários foram inseridas no software estatístico *Statistical Package for Social Science* (SPSS). Os procedimentos de análise nesse programa incluíram a estatística descritiva (média, mediana, moda, soma, desvio padrão, mínimo e máximo) e a inferência estatística, para testar a hipótese e a probabilidade de significância, de modo a proceder com a correlação entre a IE e GC.

Para melhor compreensão do desenho (teórico e empírico) da presente pesquisa, consultar os anexos A e B.

#### **4.1. Questão de Investigação**

No espaço escolar, assim como outros, o conflito é inevitável. Como se viu anteriormente, as emoções dos indivíduos e suas características pessoais ganham significativa importância na gestão de conflitos. Dada a relevância e a importância ao tema tratado aqui, o desafio foi levantar informações pertinentes à IE e à GC investigadas na atividade de equipes multiprofissionais atuantes na educação inclusiva.

Ainda que os dados acerca da importância e aplicabilidade da inteligência emocional na esfera da gestão de conflitos em equipes multiprofissionais no contexto escolar sejam insuficientes, os estudos de Galvão (2020); Lombardi (2019); Romanos et al. (2022); Valente, Monteiro e Lourenço (2017); e Valente e Lourenço (2020), acerca da IE e GC demonstram que a IE dos profissionais nas organizações, é um fator determinante para a gestão construtiva dos conflitos, bem como para as relações interpessoais e intrapessoais. Já na esfera educativa, o desenvolvimento da inteligência emocional de professores, gestores e alunos contribui com uma melhora no convívio escolar, proporciona maior bem-estar, diminuição de *burnout*, maior assertividade para resolver problemas, maior responsabilidade social e gerenciamento de impulsos.

Nas pesquisas quantitativas de Freitas (2016); Galvão (2020); Maciel (2012); e Valente (2018), verificou-se que há uma relação desempenhada pelas emoções nos estilos de gestão de conflitos, ou seja, os inquiridos com alta pontuação na IE buscam mais estratégias colaborativas e de integração, ao invés de evitação, anuência e dominação. Além disso, é comum observar nessas pesquisas que a inteligência emocional influencia a gestão dos conflitos.

Embora sejam escassos os estudos da negociação de conflitos aplicados à escola, em Andrade et al., (2022); Cunha e Monteiro (2018); Paiva e Lourenço (2011); Paiva et al. (2011); e Silva (2016), vê-se o quanto é pertinente a negociação de conflitos em contexto escolar. Por isso, tornou-se de fundamental relevância aprofundar e ampliar esses construtos, sobretudo, voltado às equipes multiprofissionais que desempenham suas atividades em torno da educação inclusiva.

Motivados por isso, o problema deste estudo está relacionado a um problema de conhecimento que, a partir da observação da realidade, motivou a encontrar uma resposta em torno da prática e contribuir com o conhecimento, centrando-se nas seguintes questões:

(i) existe relação entre a inteligência emocional e a eficácia negocial de conflitos na escola?

(ii) de que forma as variáveis sociodemográficas pessoais e profissionais, gênero, idade, formação e tempo de trabalho na instituição, influenciam a inteligência emocional e a eficácia negocial de conflitos na escola?

O que se propõe neste estudo é considerado complexo nas Ciências Sociais e Humanas porque os fenômenos observáveis provêm de conceitos abstratos, por isso, o que se observa deve estar atrelado a algo mensurável. A isso se dá o nome de operacionalização (Lakatos & Marconi, 2008). Operacionar um trabalho científico permite ter uma sequência lógica, com procedimentos e métodos que resultarão nas respostas que se busca com a investigação. Dessa forma, para dar resposta às questões propostas, previu-se os objetivos e a hipótese descritos a seguir.

## **4.2. Objetivos**

Um trabalho investigativo requer um planejamento, como referido anteriormente. Este aponta o caminho a percorrer e o cumprimento de metas bem definidas, de forma clara e concisa. O objetivo geral se refere a conceitos mais amplos que os objetivos específicos. Estes detalham e definem o que se pretende investigar (Gil, 2002). Sendo assim, os objetivos definidos para esta pesquisa são:

### **4.2.1. Geral**

OG- Analisar a relação entre a gestão de conflitos e a inteligência emocional de setores multiprofissionais da educação profissional e tecnológica atuantes na educação inclusiva.

### **4.2.2. Específicos**

O1- Identificar as estratégias de eficácia negocial na gestão de conflitos utilizada pelos profissionais.

O2- Identificar as competências emocionais dos profissionais das equipes.

O3- Relacionar a inteligência emocional à eficácia negocial de conflitos na escola.

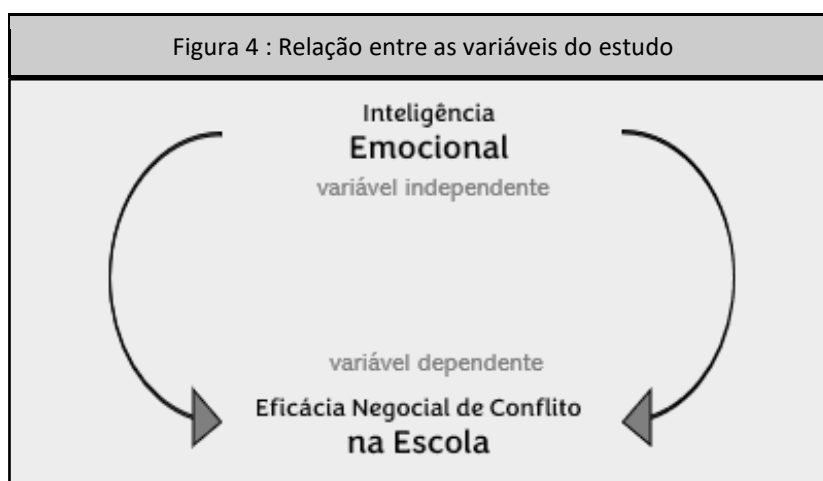
## **4.3. Hipótese**

Nesta investigação, a hipótese gerada advém da observação de padrões do fenômeno observado, GC e a IE, surgidas a partir dos problemas que podem vir a ser solucionados (Gil, 2002). Ainda segundo Gil (2002) e Lakatos e Marconi (2008), hipóteses são proposições testáveis suscetíveis a serem verdadeiras ou falsas e, no caso deste estudo, estabelecem relação de dependência e independência .

Nesse sentido, para este estudo, de forma dedutiva, partiu-se para recolher informações acerca da seguinte hipótese: existe relação entre a Eficácia Negocial de Conflito Escolar (ENCE) e a Competência Emocional (CE).

Para testar essas hipóteses, deve-se considerar a dimensão amostral, segundo Maroco (2010), se superior a trinta se aplica o teorema de limite central numa abordagem paramétrica, utilizado neste estudo.

Subjacente a hipótese desta pesquisa, têm-se duas variáveis que, segundo Lakatos e Marconi (2008), impõe-se pela lógica, o critério de suscetibilidade à influência, em outras palavras, a escolha por classificar as variáveis considera o sentido de relação causal, sendo, então, a variável dependente aquela que é influenciada pela outra. Sendo assim, considera-se nesta pesquisa a seguinte relação entre as variáveis:



#### **4.4. Instrumentos e Procedimentos de Recolha de Dados**

O instrumento para recolha de dados é baseado em dois construtos: o Questionário de Eficácia Negocial de Conflitos na Escola (QENCE) e o Questionário de Competência Emocional (QCE), detalhados nas subseções a seguir. Junto a esses dois questionários incluiu-se outro, sendo o Questionário Sociodemográfico para caracterizar os inquiridos pessoal e profissionalmente. Para aplicação do questionário à amostra pesquisada, foi necessário uma adaptação do português de Portugal para o português do Brasil, realizada pela autora do presente estudo, transcritos para o Google Forms acadêmico da

pesquisadora e enviado por e-mail às equipes investigadas. Os questionários ficaram disponíveis por 15 dias, durante os meses de agosto e setembro.

#### **4.4.1 Questionário Sociodemográfico**

O Questionário Sociodemográfico (anexo H) apresenta onze questões para avaliar e caracterizar a amostra em estudo. Considerando as normativas da carreira profissional da instituição pesquisada (Brasil, 2005; Brasil, 2012), buscou-se identificar informações profissionais, tais como: a área de formação, o nível de escolaridade mais elevado, o cargo, o *campus*, o setor de lotação - CSP ou NAPNE, o tempo de trabalho e a função, de modo a caracterizar a amostra em estudo. Também se buscou informações pessoais, idade e gênero. Os dados recolhidos e analisados são apresentados na caracterização da amostra.

#### **4.4.2. QENCE**

O QENCE é um instrumento português de autorrelato construído, desenvolvido e validado por Paiva et al. (2011) com o objetivo de avaliar a eficácia negocial de conflitos em contexto escolar.

Esse instrumento aplicado como mensuração de opiniões e atitudes a aspectos relacionados com os conflitos no contexto escolar, foi fundamentado pelos autores em construtos teóricos mais referidos na literatura da área, sendo: (i) o CEN (Cuestionario de Eficácia Negociadora), adaptado ao contexto português por Cunha (2000, 2001) subjacente do modelo de Mastebroek (1987, 1989); (ii) o Modelo Bidimensional de Rahim e Bonoma (1979); (iii) o questionário ROCI-II (Rahim Organizational Conflict Inventory-II, 2001); (iv) e CRQ (Conflict Resolution Questionnaire) de McClellan (1997).

Esse questionário, elaborado a partir de entrevistas efetuadas com estudantes em escolas portuguesas, contém itens construídos no comportamento e atitudes que os autores consideraram mais pertinentes para uma resolução de conflitos na escola relatados. Obteve-se nos dois estudos para a construção do QENCE, um exploratório (n = 622) e

outro confirmatório (n = 505) que esse instrumento dispõe de coeficiente *alpha* de 0.84 e 0.87, respectivamente (Paiva et al., 2011). O resultado do QENCE revela características psicométricas que o configura como um instrumento fiável para alcançar o objetivo proposto nesta pesquisa e constitui uma poderosa ferramenta para a intervenção educativa diante do tema estudado.

O QENCE contém 21 itens distribuídos em cinco dimensões, sendo: 05 itens para a Influência Negocial (e.g., “Faço sentir que apenas os meus interesses e necessidades são mais importantes do que os da outra parte”); 05 itens para Clima Negocial (e.g., “Para alcançar um acordo é importante revelar gostos comuns e realçar as afinidades da outra parte”); 04 para Racionalidade Negocial (e.g., “Aceito as alternativas da outra parte do conflito com um espírito aberto”); 04 para Firme-Flexibilidade Comportamental (e.g., “A minha maneira de resolver um conflito, negociando, baseia-se principalmente no bom senso e na minha capacidade de debater os assuntos”) e 03 para Soluções Construtivas (e.g., “Para a solução do conflito é fundamental trabalhar em conjunto para encontrar os interesses comuns às duas partes”).

O formato para as respostas usa uma escala Likert de 5 pontos, desde discordo fortemente (1) até concordo fortemente (5). O valor de cada dimensão é resultado do somatório dos itens, assim a Influência Negocial (IN) e Clima Negocial (CN) têm um máximo de 25 pontos, enquanto Racionalidade Negocial (RN) e Firme-Flexibilidade Comportamental (FFC) de 20 pontos e Soluções Construtivas (SC) de 15 pontos, como mostra o quadro 6.

Quadro 6: QENCE - Valores de referência em cada dimensão					
dimensão	IN	CN	RN	FFC	SC
total	25	25	20	20	15

Fonte: Elaboração a partir de Paiva, Cunha e Lourenço (2011).

Relativamente ao QENCE, a utilização desse questionário nesta investigação tem como principal objetivo avaliar a eficácia negocial de conflitos escolares por profissionais que desempenham suas atividades integral ou parcialmente em setores multiprofissionais do IFSP que atendem e acompanham estudantes com NE, os quais têm idade a partir de 14 anos.

#### 4.4.3. QCE

O QCE é um instrumento de autorrelato adaptado para o contexto português por Lima-Santos e Faria (2005), subjacente do instrumento croata de Taksic, 2000, que por sua vez baseou-se no modelo teórico da IE de Mayer e Salovey, 1997, os quais comprovaram ser um instrumento eficaz para avaliar a IE.

O QCE contém 45 itens distribuídos em três dimensões, sendo: 15 itens para a Percepção Emocional (e.g., “Quando encontro alguém conhecido, percebo logo a sua disposição”); 14 itens para a Expressão Emocional (e.g., “Consigo exprimir os meus sentimentos e emoções em palavras.”) e 16 itens para a Capacidade em lidar com a Emoção (e.g., “Consigo manter-me de bom humor, mesmo que alguma coisa ruim me aconteça”).

O formato para as respostas usa uma escala Likert com 6 pontos, desde nunca (1) até sempre (6). O valor de cada dimensão é resultado do somatório dos itens, assim a Percepção Emocional (PE) tem um máximo de 90 pontos, enquanto Expressão Emocional (EE) tem 84 pontos e Capacidade Emocional (CE) tem 96 pontos (quadro 7).

Quadro 7: QCE - Valores de referência em cada dimensão			
dimensão	PE	EE	CE
total	90	84	96

Fonte: Elaboração a partir de Lima-Santos e Faria (2005).

Obteve-se no estudo para a adaptação ao contexto português uma amostra (n = 730) de estudantes dos diversos anos e turmas, os quais 381 pertenciam ao ensino médio<sup>12</sup> e 349 ao ensino universitário. Foi traduzido da versão inglesa pelos autores portugueses em colaboração com o autor croata. A versão original croata do *Emotional Skills and Competence Questionnaire* (ESCQ) foi desenvolvida e utilizada em diferentes contextos por Taksic (2000), como laboral e académico, fundamentada no modelo de Mayer e Salovey, 1997, tal como indicado anteriormente.

---

<sup>12</sup> Equivalente ao Ensino Secundário em Portugal.

O QCE comprovou ter uma consistência interna satisfatória, visto os resultados indicarem bons valores de *alpha* igual a 0.89, próximos ao encontrado no original, ESCQ, em que os valores de *alpha* foi de 0.88 para uma amostra (n=1027) estudantes também do ensino médio e universitário (Faria & Lima-Santos, 2005).

Assim como o QENCE, o resultado do QCE revela características psicométricas que o configura como um instrumento fiável para alcançar o objetivo proposto nesta pesquisa. Ambos constituem ferramentas para a intervenção educativa diante do tema estudado.

Embora se levante preocupações quanto à validade de instrumentos de autorrelato, vê-se muitos estudos em diversos países a utilizá-lo, por ter convergência e validade simultânea e preditiva em distintas culturas, o que garante a confiabilidade desse instrumento (Valente, 2018).

Em relação ao QCE, a utilização dele nesta investigação tem como principal objetivo avaliar a competência emocional dos profissionais que desempenham suas atividades integral ou parcialmente nos setores multiprofissionais do IFSP, nomeadamente CSP e NAPNE, que desenvolvem suas atividades no contexto inclusivo, abrangendo, na instituição, estudantes com idades a partir de 14 anos.

#### **4.5. Caracterização da amostra**

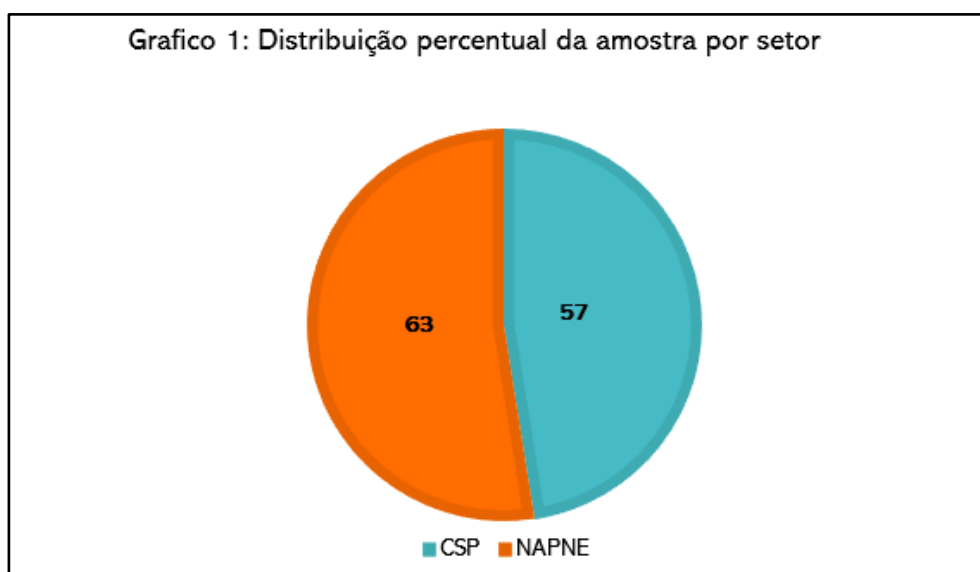
Segundo Maroco (2010), em investigações estatísticas a amostra é um grupo mais restrito, alcançável e representativo da população sob estudo. Para esta pesquisa, aplicou-se a Teoria de Amostragem de Trochim (2000), citado por Maroco (2010), a qual classifica a amostra em estudo como uma Amostragem Não-Probabilística Objetiva, sendo constituída com um elemento muito claro na mente do pesquisador e tendo como objetivo alcançar subgrupos restritos mais receptivos aos objetivos do estudo.

Para a inferência estatística, é de igual importância definir outro fator de classificação da amostra, sendo aqui classificada como amostra independente (Maroco, 2003). Nesse tipo

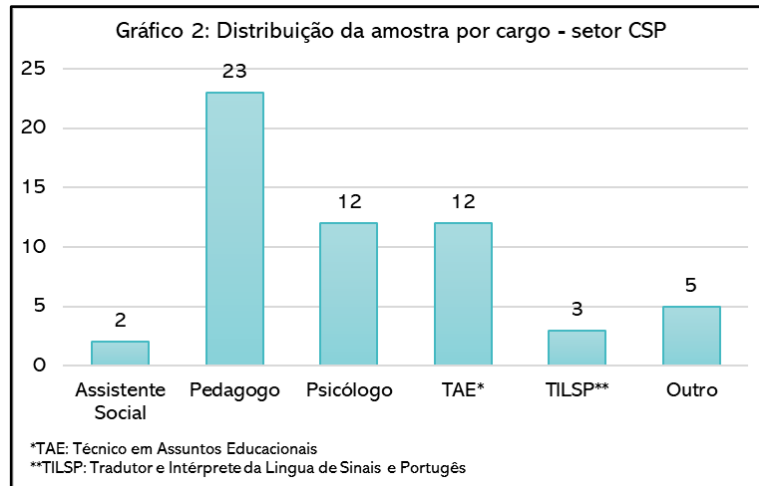
de amostra, não há nenhuma informação recolhida antes e depois para comparação e tratamento dos dados.

A amostra escolhida para este estudo é constituída por 120 servidores públicos federais efetivos e temporários do IFSP, os quais se distinguem em duas categorias: técnicos administrativos e docentes de diversas áreas do conhecimento. Estes desenvolvem suas atividades integral ou parcialmente nos setores investigados.

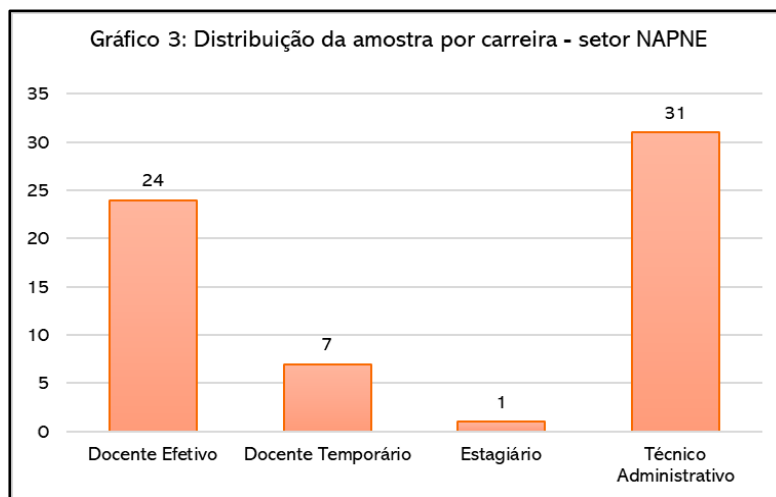
Os profissionais da CSP equivalem a 47,5% dos inquiridos e do NAPNE a 52,5%, conforme o gráfico 1.



A CSP, em sua maioria, é composta por técnicos administrativos com diversas formações (gráfico 2), até pela característica da vaga preenchida em concurso público e plano de carreira dos servidores públicos federais (Brasil, 2005).

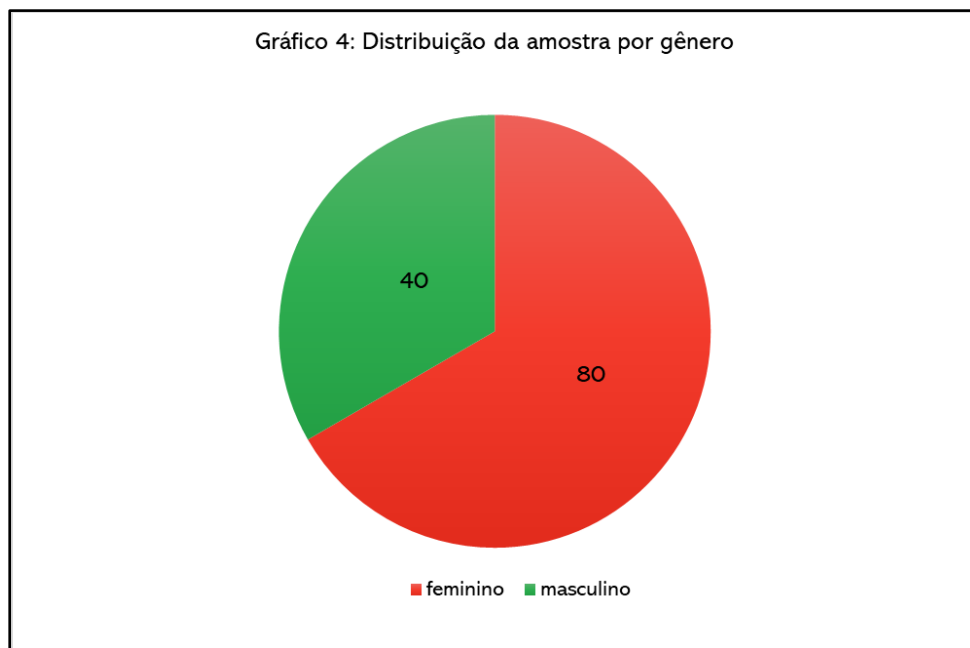


O NAPNE também é composto por diversos profissionais com diferentes carreiras (gráfico 3).

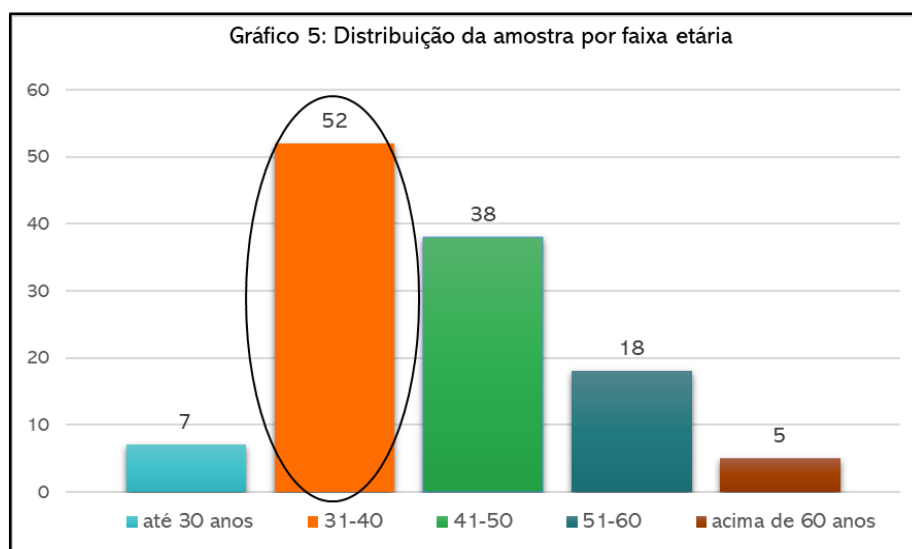


Diferencia-se da CSP em sua composição, primeiramente por ter profissionais que pertencem à coordenação do setor e outros que são membros. Os membros do NAPNE são voluntários, convidados ou aderentes, representam a comunidade interna ou externa escolar, podendo ser estudantes, técnicos administrativos de outros setores, docentes e outras pessoas que se interessam pelas atividades desenvolvidas pelo setor.

Ao analisar a caracterização da amostra em estudo (n=120), é possível observar os dados relativos à distribuição segundo o gênero no gráfico 4. A maioria dos participantes são do gênero feminino (66,7%), e o gênero masculino corresponde a 33,3%.



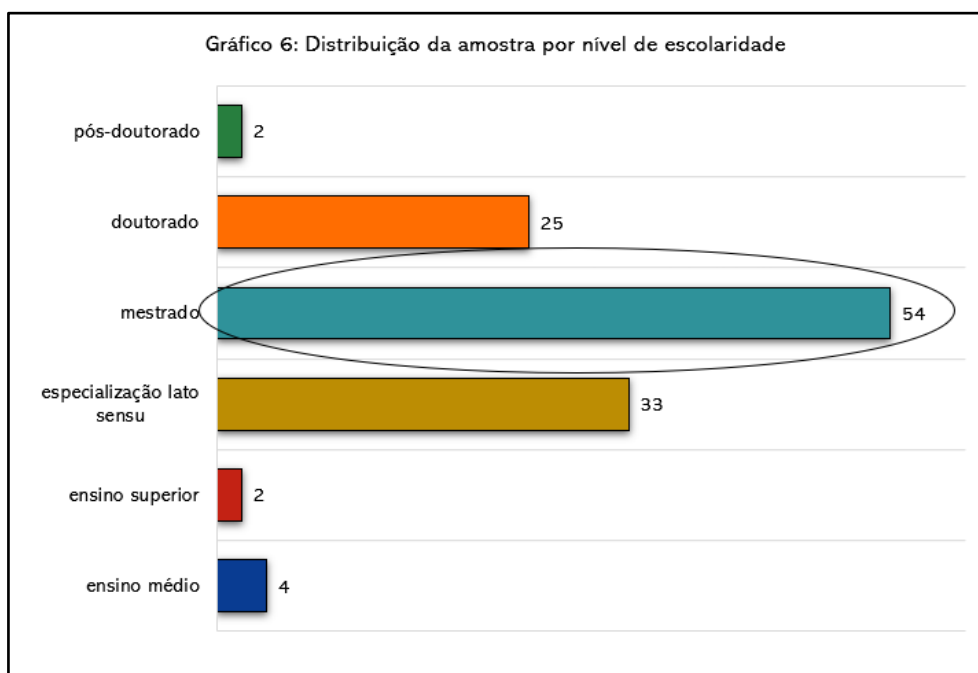
No gráfico 5, encontra-se a distribuição da amostra segundo a idade. Optou-se por criar 5 faixas etárias, compreendidas entre: menos de 30 anos, 31 a 40 anos, 41 a 50 anos, 51 a 60 anos e acima de 61 anos de idade.



Verifica-se no gráfico que o maior número dos inquiridos está na faixa etária dos 31-40 anos, o que corresponde a 43,3% do total da amostra. Seguidamente a faixa etária entre 41-50 anos, o equivalente a 31,7% da amostra. A seguir a faixa etária dos 51-60 anos, representada por 15% da amostra. A faixa etária dos que têm menos de 30 anos equivale

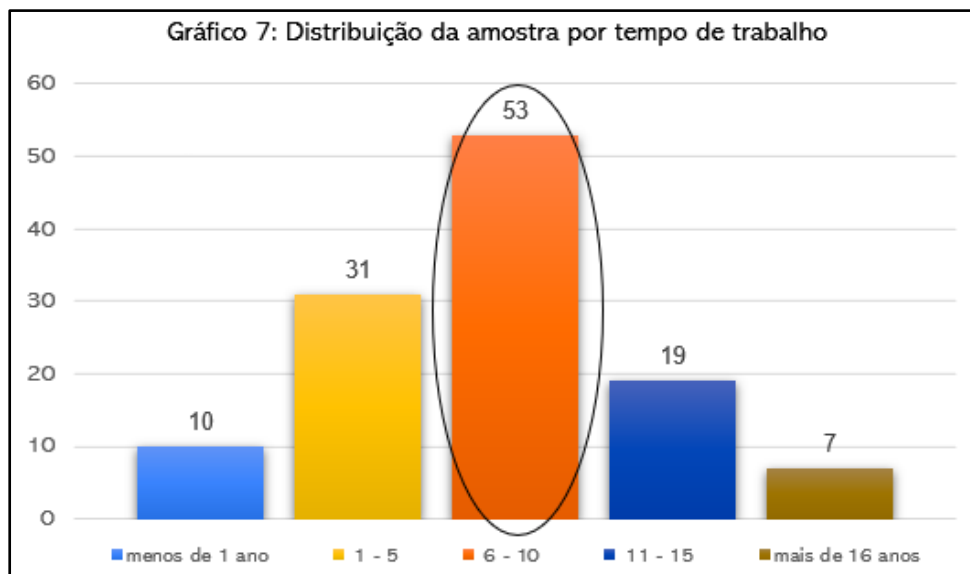
a 5,8% dos inquiridos. Por fim, os que têm mais de 61 anos de idade representam 4,2% da amostra.

No gráfico 6, encontra-se a distribuição da amostra consoante ao nível de escolaridade mais elevado. Optou-se por esses termos, pois, nos documentos da instituição em estudo, entende-se que a formação se refere aos conhecimentos específicos de uma área do conhecimento, a qual preenche o cargo ou vaga disposto para contratação.



Os indivíduos que constituem a amostra consoante ao nível de escolaridade, constituem na maioria mestrado, o equivalente a 45% da amostra, seguido respectivamente da especialização *lato sensu*, 27,5%, doutorado, 20,8%, ensino médio, 3,3%, e pós-doutorado e ensino superior totalizando 1,7% da amostra.

Em relação ao tempo de trabalho na instituição, no gráfico 7 são apresentados cinco grupos, sendo: menos de 1 ano, de 1 a 5 anos, de 6 a 10 anos, de 11 a 15 anos e mais de 16 anos.



Observa-se que o grupo com mais tempo de trabalho na instituição pesquisada são os que estão entre 6 a 10 anos, correspondente a 44,2 % da amostra. Seguidos dos que trabalham entre 1 a 5 anos (25,8%), depois 11 a 15 anos (15,8%), menos de 1 ano (8,3%) e, por último, os que seguem a mais de 16 anos trabalhando no IFSP (5,8%).

Ainda em relação à caracterização da amostra, dos 120 inquiridos, 23,3% exercem a função de chefia, seja nos setores em estudo ou em outros, conforme apresentado na tabela 1. Vale ressaltar que o exercício de coordenador, gerente ou diretor de outro setor permite o desenvolvimento de atividades como membro do NAPNE.

Tabela 1: Estatística descritiva - função de chefia

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	sim	28	23,3	23,3	23,3
	não	92	76,7	76,7	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

É importante destacar, ainda, que há uma intersecção entre profissionais da CSP e do NAPNE, como mostra a tabela 2 (Estatística descritiva - intersecção entre os setores). Dos 57 profissionais da CSP que responderam ao questionário (30,8%) responderam que são membros do NAPNE.

Tabela 2: Estatística descritiva - intersecção entre os setores

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	sim	37	30,8	64,9	64,9
	não	20	16,7	35,1	100,0
	Total	57	47,5	100,0	
Omisso	Sistema	63	52,5		
Total		120	100,0		

#### **4.6. Critérios de inclusão e exclusão**

Esta pesquisa se destinou a investigar os profissionais que desenvolvem suas atividades parcial ou totalmente nos setores multiprofissionais, nomeadamente CSP e NAPNE do IFSP, estes atuam na educação inclusiva. Contudo, sendo o IFSP uma instituição de ensino que contém outros setores multiprofissionais, os critérios utilizados para a exclusão foram: (i) participantes que não preencheram com totalidade o questionário investigativo e (ii) profissionais que desempenham suas atividades laborais em setores distintos do pesquisado neste estudo.

### **CAPÍTULO 3 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

#### **5. Introdução**

Neste capítulo, encontram-se a análise e a discussão dos resultados. Por meio de tabelas e gráficos, serão apresentadas uma análise descritiva do QENCE e as características sociodemográficas pessoais e profissionais, nomeadamente o gênero, a idade, o nível de escolaridade e o tempo de trabalho na instituição em estudo. Logo após, serão apresentadas uma análise descritiva da IE e as características sociodemográficas, já mencionadas e, por último, a relação da ENCE e a IE dos profissionais que trabalham nas equipes multiprofissionais estudadas.

## 5.1 Resultados provenientes da aplicação do QENCE

### 5.1.1 Análise descritiva do QENCE

De acordo com o modelo do QENCE (Paiva et al., 2011) analisado na presente investigação e conforme a tabela 3, verifica-se a média dos inquiridos e o total em cada dimensão da Eficácia Negocial de Conflitos Escolares.

Tabela 3: Estatística descritiva - ENCE

		IN_Total	CN_Total	RN_Total	FFC_Total	SC_Total	QENCE_Total
N	Válido	120	120	120	120	120	120
	Omisso	0	0	0	0	0	0
Média		20,9250	19,1000	15,4167	16,1500	12,6583	84,2500
Mediana		21,0000	19,0000	16,0000	16,0000	12,0000	84,0000
Modo		22,00	20,00	16,00	16,00	12,00	81,00
Erro Desvio		2,93390	2,46795	1,93848	1,94310	1,42897	7,94122
Mínimo		12,00	12,00	10,00	10,00	8,00	59,00
Máximo		25,00	25,00	20,00	20,00	15,00	101,00
Soma		2511,00	2292,00	1850,00	1938,00	1519,00	10110,00

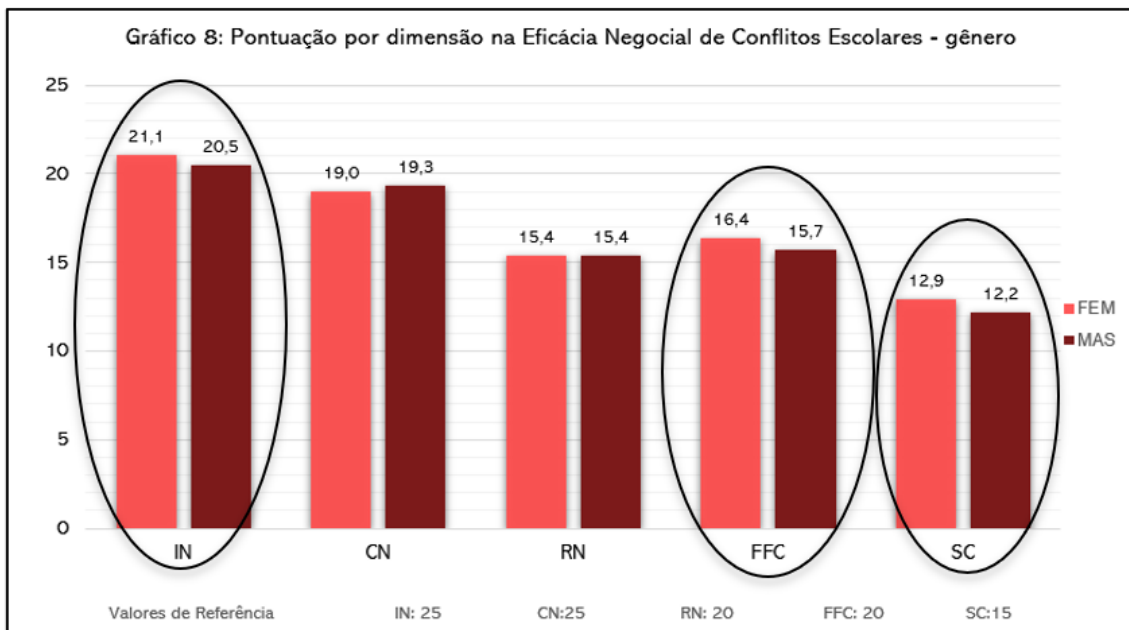
Como pode-se observar nessa tabela e conforme os valores de referência apontados por Paiva et al.(2011), na amostra em estudo, a dimensão que mais se destacou, considerada forte no grupo investigado, é a Influência Negocial (IN) e as Soluções Construtivas (SC). Deve-se ter em consideração que a dimensão IN é constituída por 5 itens e SC por 3 itens. E o valor de cada dimensão é o resultado do somatório dos itens, desse modo, a dimensão IN tem uma pontuação máxima de 25 pontos e SC de 15 pontos.

Em síntese, esse resultado indica que os inquiridos investigados nesta pesquisa, numa situação de conflito na escola e, tal como indicado anteriormente diante dos diversos fatores e tipos de conflitos, tendem a conseguir em sua maioria propor soluções que atendem o grande objetivo da negociação. Em outras palavras, alcançam resultados satisfatórios para todos os envolvidos, procurando manter o ganho conjunto, isto significa que há o desenvolvimento de um processo com opções favorecedoras para ambas as

partes. Além disso, utilizam a influência para alcançar o interesse principal da negociação, mantendo o equilíbrio e estabilidade de domínio entre as partes (sendo esses os colegas do próprio setor, de outros setores, os estudantes, os docentes, bem como a família). No entanto, apesar de alcançar aspectos relevantes para a gestão construtiva dos conflitos escolares, ainda requerem aprimorar as outras dimensões, principalmente a Racionalidade Negocial (RN) e o Clima Negocial (CN). Estes se referem a perspectiva racional de quem negocia o conflito, deve-se evitar decisões enviesadas aos interesses e propostas da outra parte, por último para alcançar uma solução construtiva para o conflito é imprescindível o desenvolvimento de um clima construtivo, no qual se evita atitudes e comportamentos adversos, intimidatórios e ameaçadores a outra parte.

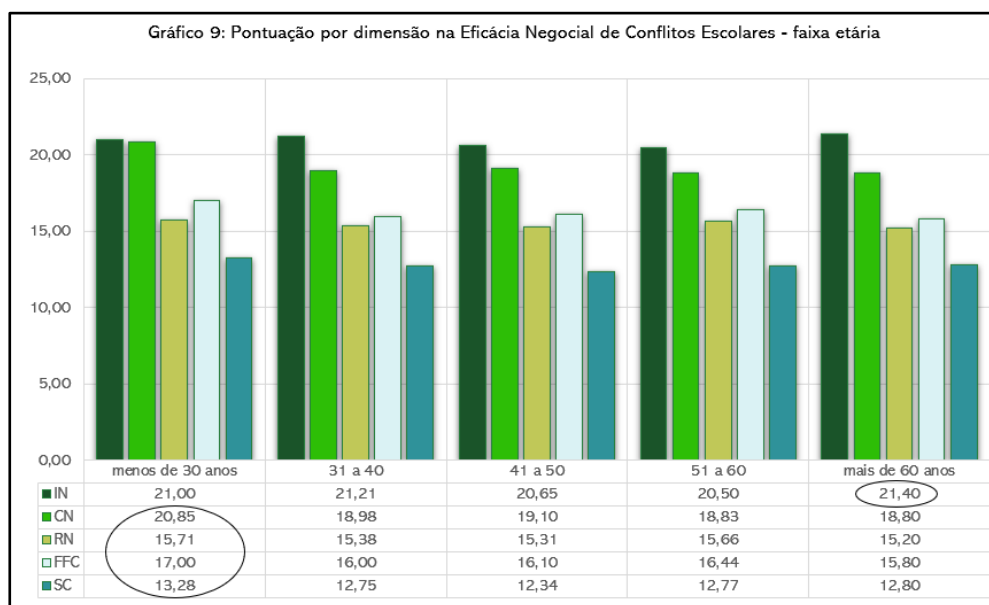
### 5.1.2 Análise descritiva do QENCE e as características sociodemográficas

**Gênero:** A análise da variável dependente (ENCE) com a variável independente gênero, permite inferir que, na amostra, em três das cinco dimensões, os indivíduos do grupo feminino obtiveram valores mais elevados que os do grupo masculino - com exceção à dimensão CN. Na dimensão RN, ambos os grupos pontuaram igualmente, como podemos observar no gráfico 8:

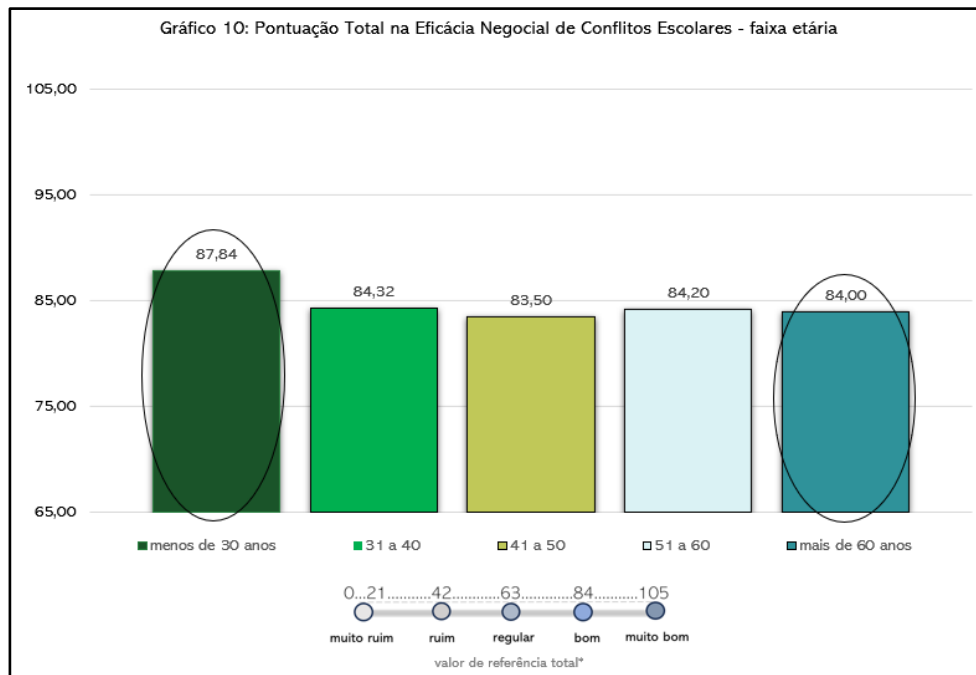


Esse resultado vai ao encontro da literatura encontrada, na qual se pode constatar que o grupo feminino apresenta médias ligeiramente superiores na eficácia negocial (Andrade et al., 2022; Paiva e Lourenço, 2011; Paiva et al., 2011). Isso sugere que, de maneira geral, o grupo feminino busca fazer proposições mais criativas para a solução dos problemas, utilizando do bom senso e do argumento para buscar maneiras de alcançar um acordo mútuo, também porque desenvolvem um ambiente mais construtivo e favorável à negociação, vendo o outro como semelhante a si e não como opositor, sendo empático e desenvolvendo muito mais a escuta ativa (Cunha, 2001). Constata-se na literatura que há uma percepção diferente acerca do conflito, quando este está relacionado ao gênero. O gênero masculino geralmente se volta para a maximização dos resultados, enquanto o gênero feminino para a manutenção das relações (Paiva & Lourenço, 2011).

**Idade:** No que se refere à segunda variável, pode-se inferir a partir dos dados apontados no gráfico 9, que, na amostra em estudo, a faixa etária dos que têm menos de 30 anos se destacam por terem maiores pontuações nas dimensões CN, RN, FFC e SC. Já na dimensão IN, o grupo dos que têm mais de 60 anos obtiveram maior pontuação.



A fim de analisar melhor os dados expostos no gráfico acima, pode-se observar no gráfico 10, a pontuação total dos inquiridos em cada subgrupo amostral.



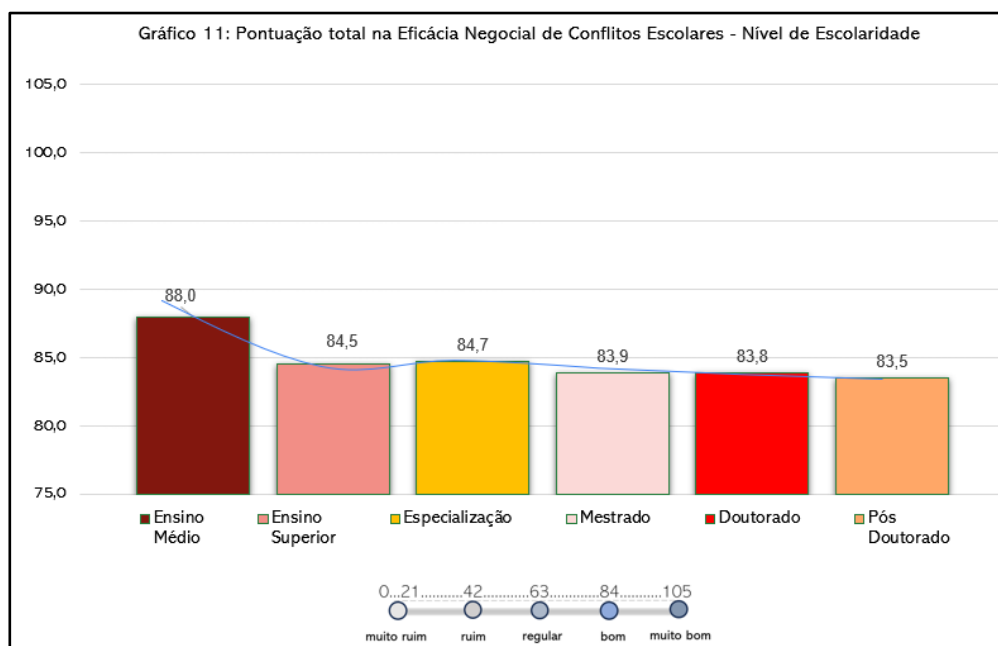
\*Valor de referência total é obtido pela soma de todos os itens das subescalas (Paiva et al, 2011).

No gráfico, verifica-se que são os que possuem idades menores a 30 anos quem apresenta pontuações superiores. Apesar desses resultados contrapor a literatura na área, que afirma que sujeitos mais velhos são mais eficazes a negociar conflitos (Andrade et al., 2022; Cunha et al., 2016; Paiva & Lourenço, 2011), cabe destacar que a análise dessa variável segue uma amplitude e uma variância grande, uma vez que a amostra não segue uma distribuição normal em faixa etária quando relacionada com o QENCE (Anexo N). De igual modo, a amostra em estudo tem uma característica diferenciada do restante da população e de estudos realizados anteriormente com o QENCE.

Ao analisar os dados presentes no gráfico, para esta amostra, as pontuações mais elevadas nas dimensões do QENCE estão associadas a um perfil de indivíduos que, ao utilizar a negociação de conflitos como estratégia para a resolução positiva e colaborativa de conflitos na escola, desenvolve melhor o clima negocial entre as partes do conflito para alcançar o acordo, ou seja, a solução satisfatória para todos, lembrando-se sempre que para esse fim a colaboração é imprescindível. Também há mais flexibilidade e exploração de propostas coerentes e realistas evitando as interpretações que podem dificultar o acordo. Além disso, a flexibilidade comportamental está associada a uma dinâmica de maleabilidade perante a proposta ou interesse da outra parte, importando-se sempre com os objetivos e finalidades dos envolvidos. Por último, referindo-se à pontuação na

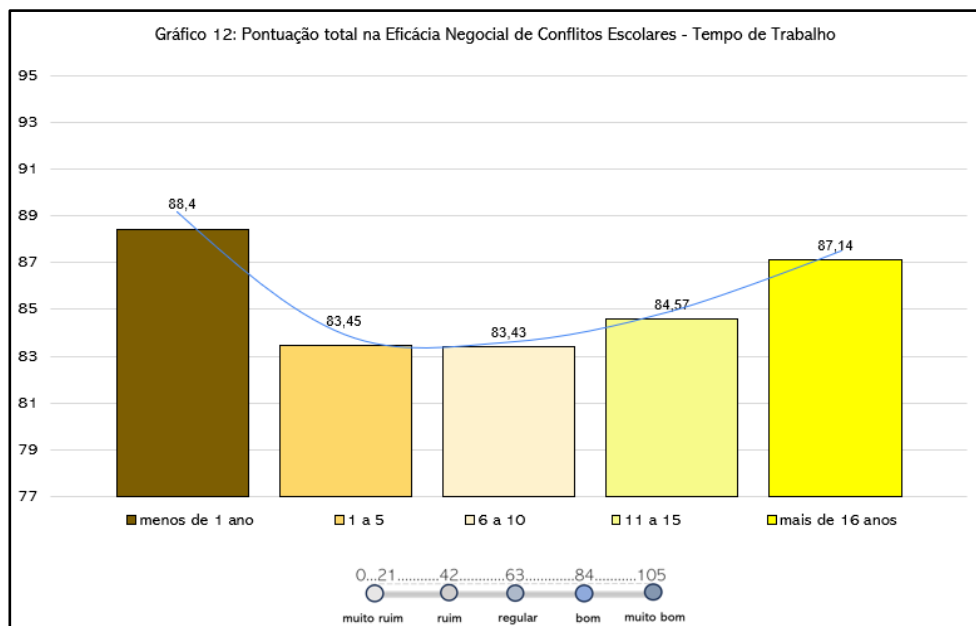
dimensão SC, tem por objetivo alcançar um bom resultado que orientará todas as ações oriundas do acordo.

**Nível de Escolaridade:** Em relação à terceira variável independente, pode-se inferir, a partir dos dados apontados no gráfico 11, que, na amostra em estudo, obtiveram maiores pontuações os que possuem Ensino Médio. No entanto, é necessário apontar que esse subgrupo amostral é composto por 4 elementos, portanto os resultados obtidos têm que ser devidamente ponderados à luz da fraca representatividade dos mesmos num total de 120 inquiridos. Para essa variável, nada se constatou em comparação com os dados apontados pela literatura pesquisada (Andrade et al., 2022; Paiva e Lourenço, 2011; Paiva et al., 2011).



\*Valor de referência total é obtido pela soma de todos os itens das subescalas (Paiva et al, 2011).

**Tempo de trabalho na instituição:** Relativamente à quarta variável, pode-se inferir, observando os dados apontados no gráfico 12, que, na amostra em estudo, os que possuem menos de 1 ano de trabalho na instituição foram os que mais pontuaram na ENCE e, nos outros grupos, há um aumento gradual conforme o tempo de trabalho.



\*Valor de referência total é obtido pela soma de todos os itens das subescalas (Paiva et al, 2011).

Há de se considerar que, para essa variável, não há uma homogeneidade na distribuição dos grupos, conforme apontado na caracterização da amostra. Portanto, observando a pontuação total presente no gráfico e o ligeiro aumento dessa pontuação a partir do segundo subgrupo amostral, é possível inferir que, para esta amostra, com o decorrer da experiência do profissional na instituição, os sujeitos investigados, profissionais da CSP e do NAPNE, apresentam um progresso no uso de suas estratégias para a resolução de conflitos na escola. Parece que os profissionais com a experiência desenvolvida na instituição proporcionam ao ambiente organizacional escolar mais assertividade nas decisões porque passam a conhecer a cultura e a política institucional e organizacional. Além disso, o incentivo da instituição para capacitações leva os colaboradores a investir em especializações para a progressão da carreira, como também para atender às demandas específicas que surgem na escola. Ademais, participam de formações contínuas dentro da instituição que corroboram para uma maior assertividade na solução de problemas, como também para a resolução dos conflitos, considerando o nível, os tipos e os fatores desencadeadores de conflitos com os quais trabalham. Um fator que pode estar associado à elevada pontuação do primeiro subgrupo é o fato de serem profissionais oriundos de outras instituições com práticas, metodologias, cultura e política organizacional diferentes da instituição pesquisa.

## 5.2. Resultados provenientes da aplicação do QCE

### 5.2.1 Análise descritiva do QCE

De acordo com o modelo do QCE (Lima-Santos & Faria, 2005) analisado na presente investigação e conforme a tabela 4, verifica-se a média dos inquiridos e o total em cada dimensão do Questionário Competência Emocional.

Tabela 4: Estatística descritiva - QCE

		PE_Total	EE_Total	CE_Total	QCE_Total
N	Válido	120	120	120	120
	Omisso	0	0	0	0
Média		61,5000	62,1917	69,9083	193,6000
Mediana		63,0000	63,0000	70,0000	198,0000
Modo		66,00	63,00	69,00 <sup>a</sup>	189,00 <sup>a</sup>
Erro Desvio		10,17081	8,36690	7,05321	21,85760
Mínimo		21,00	31,00	51,00	107,00
Máximo		85,00	80,00	91,00	252,00
Soma		7380,00	7463,00	8389,00	23232,00

a. Ha vários modos. O menor valor é mostrado

Como se pode observar nessa tabela, conforme os valores de referência apontados por Lima-Santos e Faria (2005), na amostra em estudo, os inquiridos apresentam nas dimensões Percepção Emocional (PE), Expressão Emocional (EE) e Capacidade Emocional (CE) pontuações entre razoável e boa. Também considerada entre razoável e boa é a pontuação total dos inquiridos. Deve-se ter em consideração que cada dimensão é constituída por uma quantidade de itens diferente, sendo: PE com 15 itens, EE com 14 itens e CE com 16 itens. O valor de cada dimensão é resultado do somatório dos itens. Portanto, a dimensão PE tem uma pontuação máxima de 90 pontos, EE 84 pontos e CE 96 pontos.

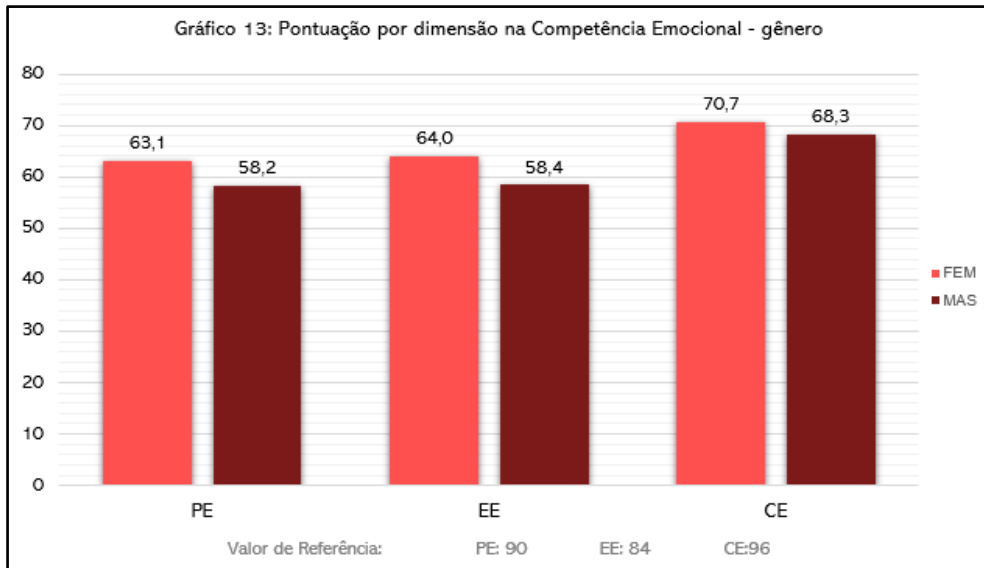
Conforme encontrado na literatura pesquisada, as pontuações obtidas pela amostra estão associadas a um maior índice de pessoas que emocionalmente inteligentes conseguem, de modo geral, manter o equilíbrio pessoal e profissional, com as atividades de casa e do

trabalho, também entre as obrigações e o prazer. Em sua grande maioria, sabem controlar a impulsividade, automotivar-se e motivar seus pares e, ainda, manter uma atitude positiva e realista diante de problemas e situações difíceis. Esses resultados indicam atributos de profissionais que possuem uma maior consciência organizacional, de serviço, de autoconfiança e autoconsciência emocional, de regulação emocional, de adaptabilidade, de proatividade, de colaboração e trabalho em equipe (Goleman, 2011, 2012; Miguel et al., 2008; Martín & Boeck, 2002; Mayer et al., 2002b; Valente & Monteiro, 2016). Em conformidade com esses teóricos, sujeitos emocionalmente inteligentes usam a razão para compreender as próprias emoções e a dos outros, conseguem lidar com elas e tomam decisões mais racionais porque avaliam as situações recorrendo às emoções.

No que se refere ao trabalho de equipes multiprofissionais, esses resultados permitem sintetizar o que Miguel et al. (2008), Sá Xavier (2022) e Souza (2020) afirmam: as emoções contagiam e num ambiente de grupo todos da equipe são influenciados pelas emoções de mal-estar e bem-estar de seus membros, cabe às equipes multiprofissionais criar um ambiente de cumplicidade para melhorar a cooperação e o desempenho por meio da cultura colaborativa. Ademais, porque é um desafio manter um ambiente pacífico, motivador, integrador e construtivo no local de trabalho se se tornar emocionalmente inteligente não for alvo de conhecimento e aprimoramento do grupo para se preparar para situações imprevisíveis e difíceis de gerenciar no contexto escolar (Valente & Monteiro, 2016).

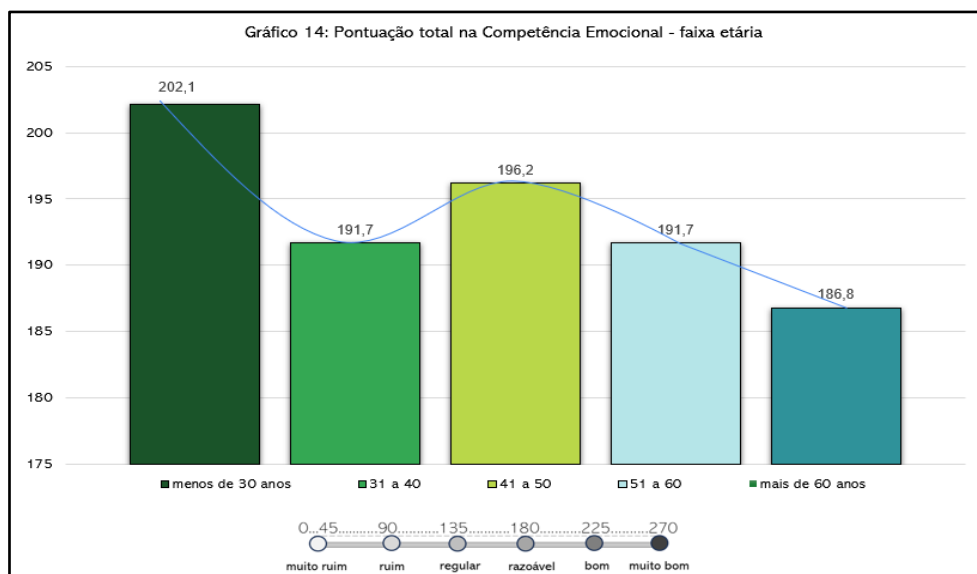
### **5.2.2 Análise descritiva do QCE e as características sociodemográficas**

**Gênero:** A análise da variável independente IE com a variável dependente gênero, permite inferir que, na amostra, o grupo feminino obteve valores ligeiramente mais elevados em comparação ao grupo masculino, em todas as dimensões, como se observa no gráfico 13:



Esse resultado vai ao encontro da literatura encontrada, na qual se pode constatar que o grupo feminino apresenta médias ligeiramente superiores ao grupo masculino (Dantas, 2017; Freitas, 2016; Lima-Santos & Faria, 2005). Já nas pesquisas de Andrade et al. (2019); Maciel (2012) e Peixoto e Muniz (2020), nota-se que essa diferença não tem uma relação significativa quando correlacionadas. Ao encontro da literatura na área, Bar-On et al. (2002), Goleman (2011; 2012) Mayer et al. (2002b), Martín & Boeck (2002) sugerem que, de maneira geral, ambos os grupos possuem um quociente emocional semelhante e que a IE pode ser aprendida, praticada e evoluída ao longo do tempo, dependendo mais de cada indivíduo do que determinado pelo gênero.

**Idade:** No que se refere à segunda variável, pode-se identificar no gráfico 14 que a pontuação total dos inquiridos apresenta um declínio conforme o avanço da idade.



\*Valor de referência total é obtido pela soma de todos os itens das subescalas (Lima-Santos & Faria, 2005).

A partir do gráfico, pode-se inferir que há uma tendência, ao aumentar a faixa etária, diminuir a pontuação total dos inquiridos, com exceção do subgrupo amostral entre 31-40 anos, com 52 elementos. Cabe destacar que, para o grupo amostral, não há uma homogeneidade, o subgrupo menos de 30 anos é composto por 7 elementos, enquanto o subgrupo entre 41-50 anos tem 38 elementos, o subgrupo entre 51-60 anos tem 18 elementos e os que tem mais de 60 anos por 5 elementos, portanto, esses dados devem ser devidamente ponderados.

Entretanto, ao analisarmos a pontuação desses subgrupos por dimensão (tabela 5), encontramos resultados semelhantes a de outras pesquisas, que, apesar de utilizarem instrumentos de autorrelato diferentes do aplicado nessa amostra e terem uma homogeneidade amostral, fundamentaram-se no instrumento de Mayer e Salovey (1997), Mayer et al. (2022b). Em Peixoto e Muniz (2020) e Lima-Santos e Faria (2005), os sujeitos mais novos obtiveram maiores pontuações em PE e CE, assim como os encontrados nesta pesquisa.

Tabela 5 : Pontuação por dimensão na Competência Emocional - faixa etária

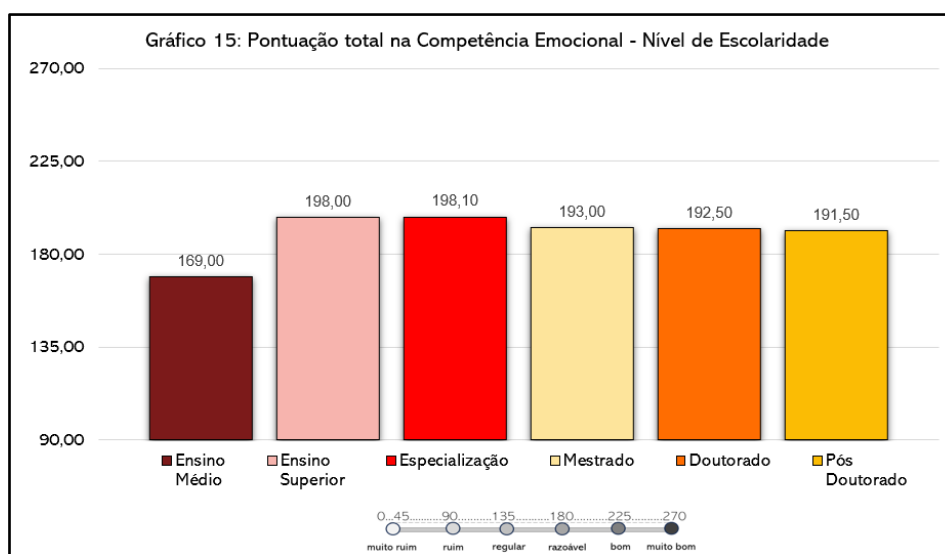
	menos de 30 anos	31 a 40	41 a 50	51 a 60	mais de 60 anos
PE	66,8	60,4	63,1	60,2	57,8
EE	61,4	62,0	63,0	61,8	59,8
CE	73,8	69,3	70,1	69,6	69,2

valor de referência por dimensão: PE: 90 EE: 84 CE: 96

Os estudos de Freitas (2016), Galvão (2020) e Maciel (2012) encontraram relação positiva e significativa entre a idade e a IE, no entanto, há outros que contrapõem esses resultados (Andrade et al., 2019; Amable & García, 2010; Peixoto & Muniz, 2020) . Cabe destacar que todos os subgrupos amostrais merecem ser melhor investigados.

Em síntese, o resultado da presente pesquisa pode estar relacionado com as experiências culturais e sociais dos inquiridos, também se deve levar em consideração os aspectos da geração, uma vez que a amostra engloba 5 gerações e a maneira que cada uma tem de perceber suas emoções, expressá-las e compreendê-las, isso pode ter influenciado o resultado desta pesquisa. Outro aspecto relevante e que cabe uma investigação mais profunda, é a forma como cada geração se percebe e se posiciona diante do envelhecimento.

**Nível de Escolaridade:** No que se refere à essa variável, observando os dados no gráfico 15, é possível inferir que há um aumento da pontuação total dos inquiridos do subgrupo ensino superior, em comparação à pontuação total do subgrupo ensino médio, posteriormente as pontuações tendem a um leve declínio, mantendo-se entre razoável e bom.



\*Valor de referência total é obtido pela soma de todos os itens das subescalas (Lima-Santos & Faria, 2005).

De acordo com Lima-Santos e Faria (2005), à medida que avança o nível de escolaridade, as dimensões da competência emocional tendem a ganhar importância diferente, como também se observa na tabela abaixo:

Tabela 6: Pontuação por dimensão na Competência Emocional -nível de escolaridade

	Ensino Médio	Ensino Superior	Especialização <i>lato sensu</i>	Mestrado	Doutorado	Pós Doutorado
PE	52,52	64,50	62,84	61,40	61,72	54,00
EE	51,75	59,00	64,54	61,50	62,16	66,50
CE	64,75	74,50	70,75	70,14	68,64	71,00

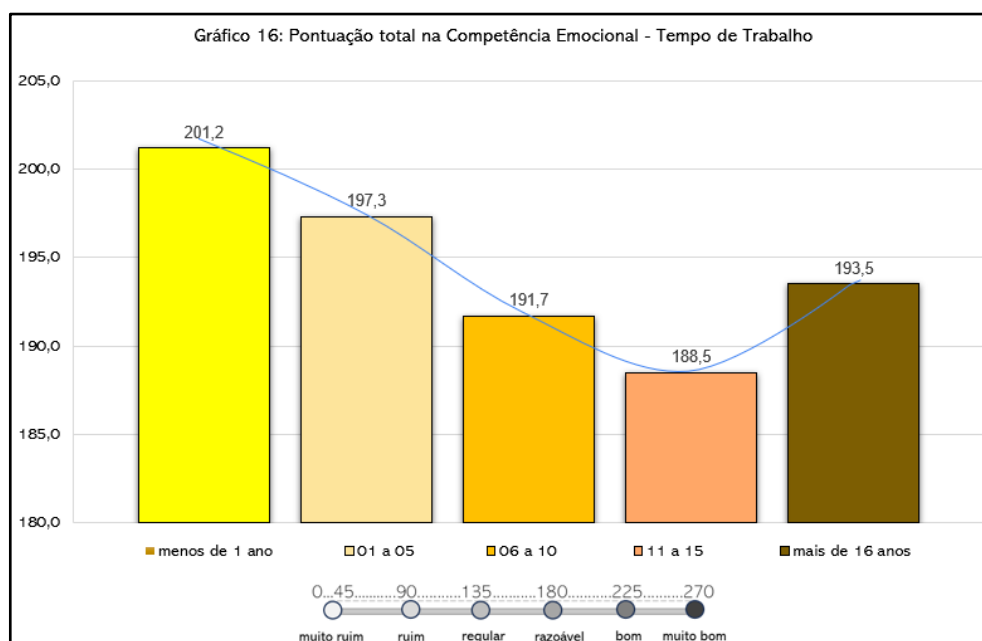
valor de referência por dimensão: PE: 90 EE: 84 CE: 96

Os dados apresentados permitem identificar um aumento na pontuação total nos inquiridos que possuem ensino superior comparados com o subgrupo ensino médio. Resultados semelhantes a esse também foram encontrados nas pesquisas de Andrade et al. (2019); Galvão (2020) e Peixoto e Muniz (2020). Contrariamente, Maciel (2012) não encontrou resultados que permitam deduzir a existência de diferenças entre o nível de escolaridade e a IE.

Os resultados apresentados no gráfico e na tabela reiteram o quanto a educação emancipa o sujeito e é essencial para aquisição de saberes, junto às suas experiências. Por meio da educação, o sujeito tem mais acesso a recursos e a oportunidades que podem torná-lo emocionalmente inteligente, como o desenvolvimento da comunicação eficaz e não violenta, da empatia, do trabalho em equipe, da colaboração, entre outros atributos. Também, por meio da educação, o sujeito interage socialmente, culturalmente e amplia sua experiência de vida. Cabe ponderar que a inteligência emocional pode ser desenvolvida e aprendida com autoconhecimento, leitura, prática e autodesenvolvimento e há, também, contextos culturais que levam o indivíduo a desenvolver suas competências emocionais, independentemente do nível de escolaridade e educação formal que recebe ou tem (Goleman, 2011; 2012).

**Tempo de trabalho na instituição:** Relativamente à essa variável, pode-se inferir, observando os dados apontados no gráfico 16, que, na amostra em estudo, conforme

aumenta o tempo de trabalho, reduz gradualmente a pontuação total, ocorrendo um ligeiro aumento aos que têm mais de 16 anos de trabalho no IFSP.



\*Valor de referência total é obtido pela soma de todos os itens das subescalas (Lima-Santos & Faria, 2005).

Deve-se salientar que, apesar da diminuição da pontuação conforme a distribuição dos subgrupos amostrais, todos apresentam pontuações consideradas razoáveis e boas. Ao observar a diminuição da pontuação total, é possível inferir que, com o decorrer dos anos, a dinâmica do trabalho dos profissionais da educação se torna pouco estimuladoras, estressantes, exigentes e requer um exercício de desempenho emocional constante, vistas às exigências atuais da escola que, para além da formação acadêmica, acresce as pessoais e sociais (Valente & Monteiro, 2016).

Um outro motivo pelo qual a pontuação dos extremos dos subgrupos pode ser ligeiramente mais elevada é a motivação do ingresso na instituição e os benefícios do final da carreira na instituição, conforme o plano de carreira dos servidores públicos federais (Brasil, 2005; 2012). Esses grupos são marcados pela satisfação com o trabalho, pela realização pessoal e profissional, quer seja pela aprovação em concurso público ou pela proximidade da aposentadoria, pelo reconhecimento e projeção de projetos, pela estabilidade financeira e de emprego. Manifestações emocionais em torno da felicidade, como a alegria, a gratidão, o otimismo, o orgulho, a aceitação, a esperança, são emoções presentes no conjunto das capacidades emocionais apresentado por Mayer e Salovey

(1997), Mayer et al. (2002b) que produzem um bem-estar e podem estar mais evidentes nas altas pontuações dos extremos.

Ao contrário desses subgrupos, a diminuição da pontuação total conforme os anos de trabalho apontam para um dado relevante encontrado em outras pesquisas que a relacionam com a IE (Abrantes, 2020; Dornelles & Crispim, 2021). Esses construtos afirmam que os efeitos de estresse no trabalho, como pressões constantes, entrega de relatórios e atividades com curtos prazos, relacionamentos interpessoais ruins, desequilíbrio entre o trabalho e vida pessoal, longas jornadas de trabalho, interação com novas tecnologias, exigências e demandas da atual geração de alunos, para além da instabilidade política educacional e mudanças sócio-históricas tem sido fator de angústia, ansiedade, medo, insatisfação, desmotivação com o trabalho e causa de *burnout*, depressão, dores no peito e outras doenças psicopatológicas do trabalho que também culminam em gastos com planos de saúde, afastamentos e baixa produtividade. Esses dados podem ser um alerta para a instituição pesquisada, para desenvolver programas, treinamentos e atividades que desenvolvam a IE de seus colaboradores.

Outro dado interessante encontrado, exceto no primeiro subgrupo amostral (menos de 1 ano), os subgrupos obtiveram pontuações maiores nas dimensões EE e CE, indicando que os inquiridos têm maior capacidade para lidar com a emoção e expressá-las do que para reconhecer, avaliar e compreender as emoções nos outros, como podemos observar a seguir (Tabela 7). Resultados esses também encontrados por Dornelles e Crispim (2021) ao realizarem sua pesquisa com 416 professores do ensino superior no Brasil.

Tabela 7: Pontuação por dimensão na Competência Emocional - tempo de trabalho

	menos de 1 ano	1 a 5 anos	6 a 10 anos	11 a 15 anos	mais de 16 anos
PE	67,3	63,2	60,5	59,6	57,8
EE	62,8	63,0	61,8	60,4	64,5
CE	71,1	71,0	69,3	68,5	71,1

Valores de referência por dimensão: PE: 90 EE: 84 CE:96

Tratando-se desta variável cabe uma investigação mais profunda para saber a relação implicada entre ela e a IE.

### 5.3. Resultados entre Gestão de Conflitos e Inteligência Emocional

#### 5.3.1 Correlações entre as dimensões do QCE e do QENCE

Este estudo analisa se a competência emocional dos profissionais de setores multiprofissionais da educação influenciam a GC, mais precisamente a ENCE. Após testar a normalidade dos dados, foram realizadas dezesseis correlações e os resultados se encontram detalhados nas tabelas a seguir.

#### - Correlação PE e ENCE

Tabela 8: Correlação PE e ENCE

	IN	CN	RN	FFC	SC
Coefficiente de Correlação	0,096	0,0297**	0,354**	0,391**	0,277**
Sig. (2 extremidades)	0,296	0,001	< 0,001	< ,001	0,002
N	120	120	120	120	120

\*\* A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

Ao realizar o teste de correlação de variáveis a partir do coeficiente de correlação de Spearman, para dados não-paramétricos, constatou-se que há uma correlação positiva e significativa entre a PE e o CN ( $\rho = 0,297$ ), RN ( $\rho = 0,354$ ), FFC ( $\rho = 0,391$ ) e SC ( $\rho = 0,277$ ). O que indica que, quanto maior a Percepção Emocional, maior o Clima Negocial, a Racionalidade Negocial, a Firme-Flexibilidade Comportamental e a Solução Construtiva.

Ao relacionar a PE com a IN, obteve uma relação positiva e sem significância ( $\rho = 0,96$ ). Com esses dados não é possível inferir que, quanto maior a Percepção Emocional, maior a Influência Negocial.

- **Correlação EE e ENCE**

Tabela 9: Correlação EE e ENCE

	IN	CN	RN	FFC	SC
Coefficiente de Correlação	0,132	,217*	,291**	,482**	,277**
Sig. (2 extremidades)	0,151	0,017	0,001	< 0,001	0,002
N	120	120	120	120	120

\*\* A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

\* A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

Ao realizar o teste de correlação de variáveis a partir do coeficiente de correlação de Spearman, para dados não-paramétricos, constatou-se uma correlação positiva e significativa entre EE e CN ( $\rho = 0,217$ ), RN ( $\rho = 0,291$ ), FFC ( $\rho = 0,482$ ) e SC ( $\rho = 0,277$ ). O que indica que, quanto maior a Expressão Emocional, maior o Clima Negocial, a Racionalidade Negocial, a Firme-Flexibilidade Comportamental e a Solução Construtiva.

Ao relacionar a EE com a IN, obteve uma relação positiva e sem significância ( $\rho = 0,132$ ). Com esses dados não é possível inferir que, quanto maior a Expressão Emocional, maior a Influência Negocial.

- **Correlação CE e ENCE**

Tabela 10: Correlação CE e ENCE

	IN	CN	RN	FFC	SC
Coefficiente de Correlação	0,067	,188*	,294**	,403**	,257**
Sig. (2 extremidades)	0,470	0,040	0,001	< 0,001	0,005
N	120	120	120	120	120

\*\* A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

\* A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

Ao realizar o teste de correlação de variáveis a partir do coeficiente de correlação de Spearman, para dados não-paramétricos, constatou-se uma correlação positiva e significativa entre CE e CN ( $\rho = 0,188$ ), RN ( $\rho = 0,294$ ), FFC ( $\rho = 0,403$ ) e SC ( $\rho = 0,257$ ). O que indica que, quanto maior a Capacidade Emocional, maior o Clima Negocial, a Racionalidade Negocial, a Firme-Flexibilidade Comportamental e a Solução Construtiva.

Ao relacionar a CE com a IN, obteve uma relação positiva e sem significância ( $\rho = 0,067$ ). Com esses dados não é possível inferir que, quanto maior a Capacidade Emocional, maior a Influência Negocial.

### 5.3.2 Correlação QCE e QENCE

Tabela 11: Correlação QCE com QENCE

	QENCE_Total
Coefficiente de Correlação	,366**
Sig. (2 extremidades)	< 0,001
N	120

\*\* A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

Ao realizar o teste de correlação de variáveis a partir do coeficiente de correlação de Spearman, para dados não-paramétricos, constatou-se uma correlação positiva e significativa ( $\rho = 0,366$ ) entre QCE e QENCE. Com esses dados é possível inferir que os maiores valores em Inteligência Emocional estão associados aos maiores valores em Eficácia Negocial de Conflitos Escolares. Portanto, confirma-se a hipótese desta investigação.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

*"Há mais coisas entre o céu e a terra do que sonha a  
nossa vã filosofia,"*

William Shakespeare

A escola é um espaço de convivência de diferentes pessoas, é fato que, nesse espaço, há muitas conflitualidades inerentes à interação dos indivíduos que nela convivem, que só podem ser compreendidos e resolvidos à luz da comunicação, da empatia, do respeito, da tolerância e da liberdade. Por isso, é imprescindível o conhecimento em torno da gestão construtiva dos conflitos, atrelados à inteligência emocional porque os conflitos ativam as emoções, interferem na atenção, na motivação e, por vezes, torna o outro passível de manipulação.

A escola, sendo um local social rico de interações, garante sua qualidade em educação, formação social, emocional, profissional e integral do sujeito, quando prevalece o respeito ao invés de hostilidade, disputa e competição. Em um grupo coeso e harmônico, os envolvidos se tornam mais ativos, proativos e participativos na própria dinâmica escolar, bem como em outros contextos sociais.

Enquanto comunidade é constituída por pessoas com suas habilidades específicas e singularidades, qualidades e defeitos que, num conjunto, caracterizam-na como única. Por isso, torná-la estimulante, inclusiva, atualizada e centrada no desenvolvimento integral dos alunos, formando-os críticos e participativos na sociedade é um desafio, porque já não cabe na escola do novo milênio a rigidez e inflexibilidade, o autoritarismo e o preconceito, a exclusão e a violência, tampouco a memorização de informações, sem compreensão profunda e aplicação prática do conhecimento e, muito menos, sem valorizar a emoção. Ela torna o pensamento mais inteligente cognitivamente e auxilia o indivíduo a pensar sobre si e sobre o outro, tornando-o emocionalmente e socialmente capaz de viver como cidadãos críticos e livres.

No que diz respeito ao trabalho das equipes multiprofissionais na educação, o contributo da inteligência emocional associada à gestão construtiva de conflitos possibilita atender algumas das numerosas necessidades dessa comunidade. Primeiramente, porque entre a equipe amplia as competências dos profissionais, melhora o processo de aprendizagem

mútuo, melhora a comunicação, permite compreender o outro e a si próprio considerando as emoções, aumenta a sensibilidade e a empatia, um dos atributos da IE. Segundo, porque, para a educação do novo milênio, é urgente ter equipes multiprofissionais e integradas para entender o sujeito em sua totalidade, com seus aspectos psíquicos, sociais e culturais, essenciais para a educação, para valorização do pensamento e expressão emocional, ainda ausente em muitas escolas que não dão a importância para as emoções no processo de construção do conhecer e do pensar.

Acerca do que se objetivou com esta pesquisa, embora escassos os construtos em torno da negociação de conflitos na escola, este estudo encontrou resultados em consonância com a literatura científica pesquisada e se espera que contribua com o desenvolvimento de novas investigações. O conhecimento e uso da negociação fomenta uma cultura democrática e de paz nas escolas, porque se centra no sujeito, nas suas relações e interações sociais. Reconhece-se que nem todos conflitos são passíveis de solução por meio da estratégia negocial, por isso, a conciliação, a mediação e a arbitragem são outros meios de promover a gestão construtiva e colaborativa de conflitos na escola.

Na amostra constituída por 120 profissionais de equipes multiprofissionais, 53,33% apresentaram pontuações entre regular e bom e 45,83% entre bom e muito bom. A dimensão influência negocial e solução construtiva são as consideradas mais fortes no grupo pesquisado e a dimensão clima negocial a mais frágil. Relativamente às variáveis sociodemográficas pessoais e profissionais (gênero, idade, nível de escolaridade e tempo de trabalho), as mais relevantes para o cruzamento dos dados obtidos no QENCE foram gênero e tempo de trabalho na instituição.

Os dados apontaram que os que têm menos de 1 ano e mais de 16 anos de trabalho na instituição são aqueles que apresentaram valores mais elevados na pontuação total. No que concerne à variável gênero, os resultados vão ao encontro da literatura pesquisada, que constatou que o gênero feminino possui pontuações um pouco mais elevadas do que o gênero masculino, o que não significa que um seja melhor do que o outro, apenas que há concepções diferentes para a resolver o conflito por meio da negociação.

No que concerne ao QCE, esse inclui as dimensões percepção emocional, expressão emocional e compreensão emocional, dos 120 inquiridos, 28,33% apresentaram pontuações entre regular e razoável, 65,83%, entre razoável e bom, e 5%, entre bom e

muito bom. As dimensões que se destacaram no grupo pesquisado foram, respectivamente, expressão emocional, compreensão emocional e, por último, percepção emocional.

No cruzamento das variáveis sociodemográficas pessoais e profissionais com os resultados obtidos pelos indivíduos no QCE, todas se mostraram relevantes para o que se pretendeu com esta pesquisa.

No que se refere ao gênero, a presente pesquisa constatou que o gênero feminino tem pontuações ligeiramente mais elevadas em comparação ao gênero masculino, no entanto, ambos os grupos têm quociente emocional semelhantes, resultados que vão ao encontro da literatura pesquisada. Tratando-se da idade, o resultado obtido demonstra que o envelhecimento pode influenciar as emoções. Cada geração tende a perceber, expressar e compreender as emoções de maneiras diferentes reveladas pelo declínio da pontuação total dos inquiridos. Acerca do nível de escolaridade, reitera-se o quanto a educação é primordial para a aquisição de novos saberes e como ela contribui com a formação de sujeitos emocionalmente inteligentes. Em relação ao tempo de trabalho, constatou-se que, com o decorrer dos anos, o trabalho dos profissionais da educação se torna desgastante, estressante e pouco estimulador, produzindo mais insatisfação do que satisfação, o que tende a diminuir os estados emocionais de gratidão, felicidade, otimismo e alegria. Esses resultados carecem de futuras investigações, tanto qualitativas como longitudinais.

No que diz respeito à relação entre a Inteligência Emocional e a Gestão de Conflitos na escola, mais precisamente a eficácia negocial, os resultados mostraram que há uma relação estatisticamente significativa entre todas as dimensões do Questionário de Competência Emocional com as dimensões do Questionário de Eficácia Negocial de Conflitos Escolares, exceto a influência negocial que, neste estudo, não apresentou relação estatisticamente significativa. Ao correlacionar o valor total obtido pelos inquiridos no QCE e no QENCE, os resultados permitiram averiguar que há uma relação positiva e estatisticamente significativa entre a Eficácia Negocial de Conflitos Escolares e a Competência Emocional, confirmando a hipótese central desta investigação.

## LIMITAÇÕES E SUGESTÕES PARA INVESTIGAÇÕES FUTURAS

Este estudo apresenta algumas limitações, como o uso de questionários de autorrelato que conduz a possíveis viesamentos, uma vez que se baseiam na percepção dos participantes sobre os seus próprios comportamentos em situações de conflitos e como percebem sua emoção, mas não se verifica *in locu* as atitudes e reações desses indivíduos. Além disso, a natureza transversal do estudo impossibilita a comparação dos resultados ao longo do tempo. A falta de pesquisas relacionadas às variáveis estudadas e a escassez de estudos sobre o tema, sobretudo na instituição pesquisada, também são limitações que impedem um contraponto aos resultados obtidos. Outra limitação também poderá ser encontrada no fato de não se ter obtido acesso, na presente investigação, ao quantitativo de reuniões que as equipes investigadas realizam a fim de discutir e de encontrar soluções para os conflitos que lidam no dia a dia, material esse que enriqueceria a análise realizada neste estudo. De igual modo, a dimensão da amostra sendo muito heterogênea e pequena diante do quantitativo de profissionais que trabalham nos setores multiprofissionais investigados, limitou em certa medida a possibilidade de generalizar os resultados aqui encontrados para o universo da população que foi objeto de estudo.

Com base na revisão da literatura apresentada neste trabalho, fica evidente que existem muitos desafios a serem abordados em futuras investigações. Além de superar as limitações já mencionadas, é importante: (i) realizar mais pesquisas quantitativas e qualitativas acerca da gestão construtiva de conflitos na escola e sua relação com a inteligência emocional, tanto para estudantes quanto para colaboradores; (ii) melhorar a qualidade de trabalho na resolução de problemas relacionados ao tema desta pesquisa, aos participantes e à comunidade institucional investigada; (iii) promover políticas que incentivem a inovação para a resolução de problemas, a gestão de conflitos e a inteligência emocional relacionados às estruturas laborais; (iv) oferecer capacitação sobre o assunto estudado, investindo em treinamentos e na formação profissional; (v) aprimorar o sistema de registro e demanda institucional para identificar fatores e níveis de conflitos, impulsionando um sistema de resolução e análise conflitual assente numa cultura da solução e da negociação; (vi) e contribuir com estudos futuros para complementar esta pesquisa, fornecendo material para uma análise longitudinal.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, D.S.S.(2020). A inteligência emocional: Prevenção de psicopatologias do trabalho. *Revista Arquivos Científicos (IMMES)*. 3(1), 189-197. <https://arqcientificosimmes.emnuvens.com.br/abi/article/view/357/114>
- Amaral, D.E.L. & Ramos, J.F.P. (2018). Mediação de conflitos no ambiente escolar para promover a cultura de paz. *Conhecer: debate entre o público e o privado*, 8(21), 25-44.
- Amable, N. U., & García, C.V. (2010). Una vejez emocionalmente inteligente: retos y desafíos. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. <http://www.eumed.net/rev/cccss/07/uavg.pdf>
- Andrade, P.; Monteiro, A. P.; Cunha, P. & Correira, E. (2022). Eficácia Negocial e Competências Interpessoais: Um Estudo com Alunos do Ensino Secundário. *Revista Ciências Sociais*, 30(2022), 47-68.
- Andrade, A.; Duarte, J.; Albuquerque, C. & Chaves, C. (2019). Inteligência Emocional em Idosos Portugueses. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 331-338.
- André, E.B. (2020). *Conflitos entre docentes e familiares nas escolas públicas do ensino secundário de Cabinda: do conhecimento à criação de um modelo de gestão*. [Unpublished doctoral dissertation]. Universidade de Sevilla.
- BRASIL. Lei nº 11.091/2005. *Dispõe sobre o Plano de Carreira e Cargos Técnico-Administrativos em Educação*. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/111091.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111091.htm)
- BRASIL. Lei nº 12.772/2012. *Dispõe sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério Federal*; [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112772.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112772.htm)
- BRASIL. Lei nº 11.892/2008. *Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica*. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm)
- BRASIL. Ministério da Educação - *Programa TECNEP*. 2006. <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/anaisseminarionacionalTecNep2005.pdf>
- Bar-On, R. (2002). Inteligência Social e Emocional. In: Bar-On, R. & Parker, D.A. 1ª Ed. *Manual da Inteligência Emocional - Teoria e aplicação em casa, na escola e no trabalho*. Porto Alegre - Brasil, ed. Artmed, pp. 266-283. Porto Alegre-Brasil. Ed. Artmed.
- Brantes, C. dos A. A., & Gondim, S. M. G. (2022). Social and Emotional Competencies in Elementary School: A systematic review. *SciELO Preprints*, 1-29. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.4798>
- Campos, S. & Martins, R. (2012). A Inteligência Emocional em Professores de Educação Especial da Região de Viseu. *Rev. Millenium*, 43 (junho/dezembro). 7-28.
- Carvalho, C.G., Junior, D.J.C., & Souza, G.A.D.B. (2019). Neurociência: uma abordagem sobre as emoções e o processo de aprendizagem. *Revista da Universidade Vale do Rio Verde*, 17 (1), 1-10.

Chrispino, A. (2007). Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 15(54), 11-28.

Cunha, P. (2008). *Conflito e Negociação*. Porto-Portugal, ASA.

Cunha, P., & Lopes, C. (2011). Cidadania na gestão de conflitos: a negociação na, para e com a mediação?. *Antropológicas*. 2011(12), 38-43.

Cunha, P., & Monteiro, A.P. (2018). *Gestão de Conflitos na Escola*. (1ªed).Ed. Factor

Cunha, P., & Monteiro, A.P. (2020). *Gestão de Conflitos e Inteligência Emocional em Contexto Escolar*. 19ª Encontro Digital Webinar - 19/11/2020 [NOVOS Encontros Digitais LeYa Educação](#). [19.º Encontro Digital - Gestão de CONFLITOS - Inteligência Emocional em Contexto Escolar](#)

Cunha, P., & Leitão, S. (2021). *Manual de gestão de conflitos*. (3ªed). Ed. Universidade Fernando Pessoa.

Custódio, M.C.A. (2021). *O papel da inteligência emocional na gestão de conflitos* [Unpublished master 's thesis]. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Damásio, A. (2013). *O sentimento de si: Corpo, Emoção e Consciência*. (2ªed). Ed.Temas e Debates.

Dantas, A.P.P. (2017). *O papel da Inteligência Emocional na Gestão de Conflitos*. [Unpublished master 's thesis]. Universidade do Minho.

Deutsh, M.(1977). The resolution of conflict: constructive and destructive processes. In: Azevedo, A. G. *Estudos em Arbitragem, Mediação e Negociação* (431-436) Ed. Grupos de Pesquisa 2003.

David, I.C.M. (2015). *A comunicação na Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais e na Gestão de Conflitos - Percepção da Comunidade Educativa*. [Unpublished master 's thesis]. Universidade Fernando Pessoa.

Dornelles, M.,& Crispim, S. (2021). *Inteligência emocional de professores universitários: um estudo comparativo entre ensino público e privado no Brasil*. 7(1). 1-16.

Fonseca, A. (2020). *Investigação em Educação: A problemática dos Paradigmas*. 5(1).2-15. [https://www.researchgate.net/publication/344545806\\_Investigacao\\_em\\_Educacao\\_A\\_problema\\_tica\\_dos\\_Paradigmas](https://www.researchgate.net/publication/344545806_Investigacao_em_Educacao_A_problema_tica_dos_Paradigmas)

Freitas, T.M.F. (2016). *O Papel da Inteligência Emocional na Gestão de Conflitos e o Sucesso Escolar - estudo de caso nos estabelecimentos militares de ensino não superior*. [Unpublished master 's thesis]. Academia Militar de Lisboa.

Galvão, F.D.B.B. (2020). *Inteligência Emocional e Estilos de Gestão de Conflitos em Trabalhadores Brasileiros*. Lisboa - Portugal. Dissertação (Mestrado em Gestão de Recursos Humanos). Universidade Europeia.

Gil, A.C. (2002 ). *Como elaborar projetos de pesquisa*. (4ª ed). Atlas.

Girard,K. & Koch, S.J. (1997) *Resolución de Conflictos en las Escuelas - Manual para Educadores*. (2ª). Garcia Ediciones.

Goleman, D. (2011). *Inteligência emocional* [recurso eletrônico]. Trad. Marcos Santarrita. Ed. Objetiva.

\_\_\_\_\_(2012). *O cérebro e a inteligência emocional - novas perspectivas* [recurso eletrônico]. Trad. Carlos Leite da Silva. Ed. Objetiva.

Gonçalves, R., & Cardim, H. (2019). Gestão de Conflitos em TI: A Importância da Inteligência Emocional. *Journal On Advances In Theoretical And Applied Informatics*, 5(1). <https://doi.org/10.26729/jadi.v5i1.3070>

IFSP, Sobre o IFSP - Resumo histórico. <https://www.ifspcaraguatatuba.edu.br/sobre-o-ifsp>.

IFSP, Portaria Normativa nº 33/2021. *Regimento Geral da Reitoria e dos Câmpus*. <https://drive.ifsp.edu.br/s/HdNWJTc3BiZufbe#pdfviewer>.

IFSP, *Organização Didática Educação Básica* 2018. <https://portais.ifsp.edu.br/itq/images/CRA/20180807 - Resolucao 62 - Aprova Organizao Didtica Educao Bsica 1.pdf>.

IFSP, *Organização Didática Educação Superior* 2016. [https://portais.ifsp.edu.br/itq/images/Itaquá/Organizao-Didtica-dos-Cursos-Superiores-de-Graduao-do-IFSP\\_2016.pdf](https://portais.ifsp.edu.br/itq/images/Itaquá/Organizao-Didtica-dos-Cursos-Superiores-de-Graduao-do-IFSP_2016.pdf).

IFSP, Portaria nº 38/2022. *Regulamento do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas*. <https://drive.ifsp.edu.br/s/sjtLYKEiXn7axhE>.

IFSP, Resolução nº 08/2014a. Estatuto do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo. [Arquivos - Drive IFSP](#).

IFSP, Resolução nº 138/2014b. *Regulamento do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas*. [Arquivos - Drive IFSP](#).

IFSP, Resolução nº 138/2014c. *Regulamento da Coordenadoria Sociopedagógica*. [Arquivos - Drive IFSP](#).

Lakatos, E.M., & Marconi, M.A. (2008). *Metodologia Científica*. (5ª ed). Atlas.

Lapa, L.D.P., (2021) Testes Estatísticos: breves reflexões. In: Alves, A.T.A.R.A.; et all. Org. Sá, P.; Costa, A.P.; & Moreira, A. (1ª Ed.) *Reflexões em torno de Metodologias e Investigação: recolha de dados* (73-85). vol 2. UA editora.

Leite, R.D. (2019). O papel da escola na apropriação da inteligência emocional. *Revista Científica Educação*. 3(5), 605-621

Lima, L.F.G., Assafrão, V.C.L., Kumanaya, D.R.G., Paro, J.A., & Bonini, L.M.M. (2022). Inteligência emocional nas organizações: uma revisão de literatura. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*. 8(8), 502-513.

Lima-Santos, N., & Faria, L. (2005). Inteligência emocional: Adaptação do “Emotional Skills and Competence Questionnaire” (ESCQ) ao contexto português. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da UFP*, 2, 275-289.

Faria, L. & Lima-Santos, N. (2009). Validation of the Emotional Skills and Competence Questionnaire (ESCQ) in the Portuguese. *Horizons of Psychology*. 18(3), 55-71.

Lombardi, M.R.R.A. (2019). *A inteligência emocional nas Organizações Escolares: uma visão inclusiva*. [Unpublished master 's thesis]. Universidade Católica Portuguesa.

Maciel, D.A.O. (2012). *A importância da inteligência emocional nos estilos de gestão de conflitos*. [Unpublished master 's thesis]. Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro.

Maekava, F.S. (2020). *Os desafios do processo de inclusão no Instituto Federal de São Paulo sob o olhar de estudantes com deficiência, professores e membros do NAPNE*. [Unpublished doctoral dissertation]. Universidade Estadual Paulista.

Märtin, D; & Boeck, K. (2002). *O que é a Inteligência Emocional*. (3ª reimpressão). Ed. Pergaminho.

Maroco, J. (2010). *Análise Estatística - com a utilização do SPSS (3a Edição)*. Lisboa: Edições Sílabo.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? In P. Salovey & J. Sluyter (1ª Ed.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (p.3-31). Basic Books.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D.R. (2002). Inteligência Emocional como Zeitgeist, como Personalidade e como Aptidão Mental. In: Bar-On, R., & Parker, D.A. (1ª Ed.) *Manual da Inteligência Emocional - Teoria e aplicação em casa, na escola e no trabalho* (81-98). Artmed.

Mayer, J. D.; Salovey, P. & Caruso, D.R. (2002). Seleccionando uma medida para a inteligência emocional: em defesa das escalas de aptidão. In: Bar-On, R., & Parker, D.A. (1ª Ed.) *Manual da Inteligência Emocional - Teoria e aplicação em casa, na escola e no trabalho* (237-251). Artmed.

Miguel, A., Rocha, A., & Röhrich, O. (2008). *Gestão Emocional de Equipas em ambiente de Projecto*. Ed. FCA.

Mejia, C. Y. U., Benítez, M. M. V. & Ramírez, L. F. (2021). Educación para la Paz, Convivencia Escolar y Resolución de Conflictos: un estado del arte sobre Programas de Intervención Escolar. *Ciudad Paz-ando*, 14(2), 32-48. <https://doi.org/10.14483/2422278X.18217>

Mourão, R.S., & Vilaronga, C.A.R. (2022, September 21-24). *Formação e atuação da equipe multiprofissional para atuar no apoio ao estudante PAEE* [Paper presentation]. Encontro Nacional sobre Inclusão Escolar da Rede Profissional Tecnológica (ENIERPT). 1(1). Instituto Federal Catarinense, Santa Catarina, Brasil. <https://publicacoes.ifc.edu.br/index.php/enierpt/article/view/3178>

Moreno, F.J.B. (2020). *Enfoques y campos temáticos de la investigación actual en mediación escolar: mapeamiento informacional bibliográfico*. 1(1), 151-171. <https://redipe.org/wp-content/uploads/2020/07/libro-congreso-cemun-2020-v2.pdf#page=151>

Oliveira, M.M. (2011). *Como fazer projetos, relatórios, monografias, dissertações e teses*. 5.ed. Elsevier.

Oliveira, R.S., & Rolin, P.D.S. (2020). A mediação de conflitos no ambiente escolar: um olhar da psicologia. *Research, Society and Development*. 9(4), 1-16. [10.33448/rsd-v9i3.2773](https://doi.org/10.33448/rsd-v9i3.2773)

Paiva, M.O.A., & Lourenço, A.A., (2011) Estudo empírico sobre a eficácia negocial de conflitos em ambiente escolar. *Ciências & Cognição*, 16 (3), 151-166.

- Paiva, M.O., Cunha, P., & Lourenço, A. (2011). Questionário de Eficácia Negocial de Conflitos na Escola (QENCE): validação de um instrumento para a construção de Paz nas escolas. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 3(3),23-31. [https://www.researchgate.net/publication/260259421\\_Questionario\\_de\\_Eficacia\\_Negocial\\_de\\_Conflitos\\_na\\_Escola\\_QENCE\\_validacao\\_de\\_um\\_instrumento\\_para\\_a\\_construcao\\_de\\_Paz\\_nas\\_escolas](https://www.researchgate.net/publication/260259421_Questionario_de_Eficacia_Negocial_de_Conflitos_na_Escola_QENCE_validacao_de_um_instrumento_para_a_construcao_de_Paz_nas_escolas)
- Peixoto, I. & Monalisa, M. (2020) Inteligência emocional: relação com inteligência, variáveis sociodemográficas e habilidades sociais. *Psico*, Porto Alegre, 51(3), 1-13.
- Pereira, F. E., Muniz, M., & Miguel, F. K. (2022). Evidências de validade para o teste informatizado de percepção de emoções primárias. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 40(1), 1-20. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.10139>
- Pertile, E. B., Rottava, A., & Puker, R. (2022, September 21-24). *A atuação do professor de educação especial na educação profissional* [Paper presentation]. Encontro Nacional sobre Inclusão Escolar da Rede Profissional Tecnológica (ENIERPT), 1(1). Instituto Federal Catarinense, Santa Catarina, Brasil. <https://publicacoes.ifc.edu.br/index.php/enierpt/article/view/3153>
- Possato, B. C., Rodríguez-Hidalgo, A. J., Ortega-Ruiz, R., & Zan, D. D. P. (2016). O mediador de conflitos escolares: experiências na América do Sul. *Psicologia Escolar E Educacional*, 20(2), 357-366. <https://doi.org/10.1590/2175-353920150202992>
- Redorta, J. (2011). *Cómo analizar los conflictos. La tipología de conflictos cómo herramienta de mediación*. (Ed.) Paidós.
- Romanos, B.V.M., Souza, E.V., Paro, J.A., & Bonini, L.M.M. (2022). Inteligência Emocional como ferramenta na prevenção e resolução de conflitos. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 8(5), 577-588. <https://doi.org/10.51891/rease.v8i5.5251>
- Sá Xavier, J.F. (2022). A relevância da inteligência emocional na gestão de conflitos no ambiente escolar. *Revista Gestão e Conhecimento*, 16(1) 206-219. <https://doi.org/10.55908/RGCV16N1-014>
- Santos, J., Lima, D.C., Sartori, R.M., Schelini, P.W., & Muniz, M. (2018). Inteligência emocional: revisão internacional da literatura. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 9(2), 78-99. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2236-64072018000200006&lng=es&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-64072018000200006&lng=es&tlng=pt).
- Santuchi, N.G., Oliveira, A.D., Catarino, R.C.C., Osborne, R., & Santos, R.F. (2022). Questões sempre atuais na nossa escola: uma revisão sobre violência e inclusão. *Research, Society and Development*, 11(12), 1-19. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i12.34862>.
- Simões. E. (2008). *Negociações nas Organizações, contextos sociais e processos psicológicos* (1º Ed). RH
- Silva, D. O. (2022, September 21-24). *Educação Inclusiva por meio dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs): possibilidades e limites a partir dos regulamentos dos NAPNEs da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica do centro-oeste do Brasil*. [Paper presentation]. Encontro Nacional sobre Inclusão Escolar da Rede Profissional Tecnológica (ENIERPT), 1(1). Instituto Federal Catarinense, Santa Catarina, Brasil. <https://www.publicacoes.ifc.edu.br/index.php/enierpt/article/view/3168>

Silva, M.E.V., (2016). *Disrupção Escolar e Rendimento Acadêmico em alunos do 3º ciclo e a sua interação com o Autoconceito: um olhar sobre a eficácia negocial de conflitos na adolescência*. [Unpublished master's thesis]. Universidade Fernando Pessoa.

Silva, M.A.B., & Mendes, E.G. (2021). A atuação de uma equipe multiprofissional no apoio à inclusão escolar. *Revincluso - Revista Inclusão & Sociedade*, 1(1), 33-56. <https://periodicos.ufabc.edu.br/index.php/revincluso/article/view/609>

Souza, L.K.O.V. (2020). *Concepções de educação emocional e a coordenação pedagógica*. *Revista Caparaó*, 2(2), 1-27. <https://revistacaparao.org/caparao/article/view/25>

Strongman, K.T. (1998). *A Psicologia da emoção* (4ªed).Climepsi.

Ury, W.; Brett, J. & Goldberg, S. (2009). *Resolução de Conflitos*. (Ed). Actual.

Valente, M.S.M.N. (2018). *A influência da Inteligência Emocional na gestão do conflito entre professor-aluno*. [Unpublished doctoral dissertation]. Universidade Trás-Montes e Alto Douro.

Valente, M.N.,& Monteiro, A.P. (2016). Inteligência Emocional em Contexto Escolar. *Revista Eletrônica de Educação e Psicologia*, 7(2016),1-11. [https://www.researchgate.net/publication/315037489\\_Inteligencia\\_Emocional\\_em\\_Contexto\\_Escolar](https://www.researchgate.net/publication/315037489_Inteligencia_Emocional_em_Contexto_Escolar)

Vasconcelos, C.E.(2008). *Mediação de conflitos e práticas restaurativas*. (Ed).Método.

Vinyamata, E. & colaboradores. (2005). *Aprender a partir do Conflito - Conflitologia e Educação*. Tradução de Ernani Rosa. (Ed.)Artmed.

Vinyamata, E. (2010). *Introducción a la Conflictología*. (2ªEd.) Editora UOC.

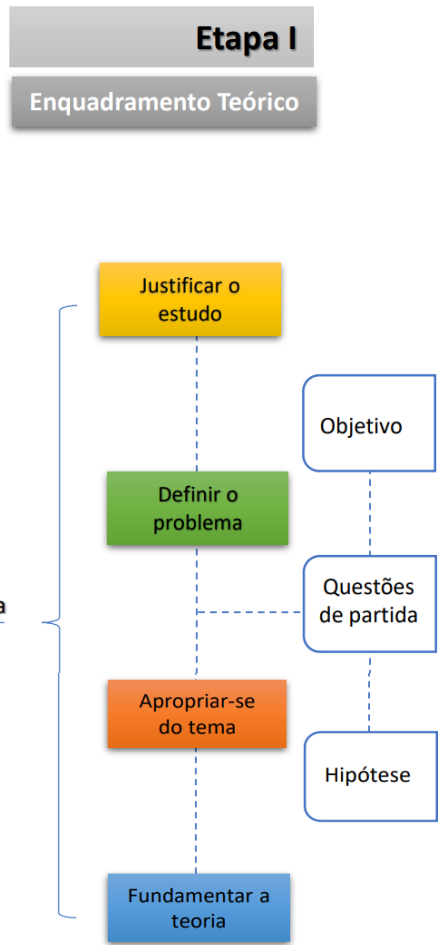
Volante, D.P. (2023). *A atuação da equipe multiprofissional dos Institutos Federais com os estudantes público-alvo da educação especial*. [Unpublished master's thesis]. Universidade Federal de São Carlos.

**ANEXOS**

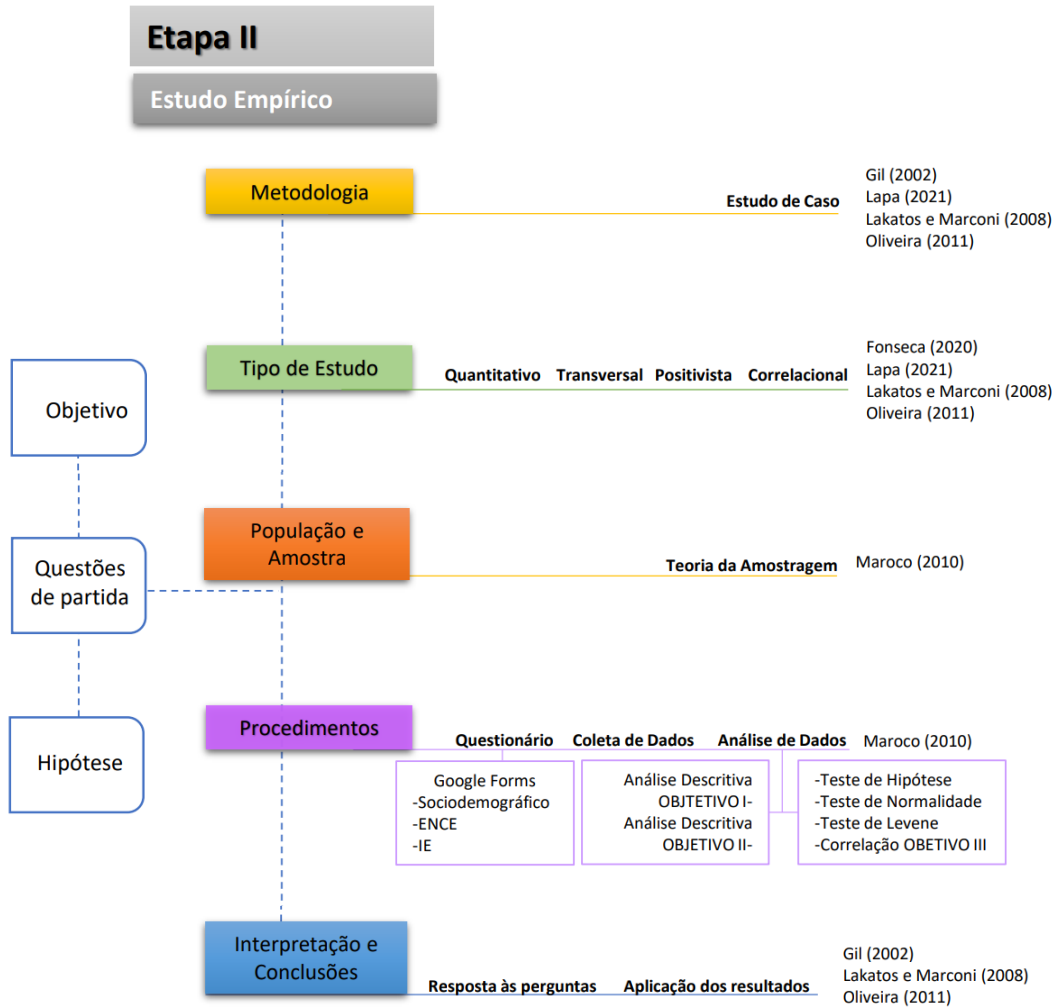
**Anexo A - Desenho do estudo - Etapa I**

Brasil (2005)	IFSP (2021)	<b>Documentos da Instituição</b>
Brasil (2012)	IFSP (2018)	
Brasil (2008)	IFSP (2016)	
Brasil (2006)	IFSP (2022)	
	IFSP (2014abc)	
	Cunha (2008)	
Cunha e Monteiro (2018, 2020)		
Cunha e Leitão (2021)		
Cunha e Lopes (2011)		
Chripino (2007)		
	Deutsch (1977)	<b>Gestão de Conflito</b>
Girard e Koch (1997)		
Miguel et al (2008)		
Redorta (2011)		
Vasconcelos (2018)		
Vinyamata (2005,2010)		
Ury et al. (2009)		
Paiva e Lourenço (2011)		
André (2020)		
Romanos (2022)		
Sá Xavier (2022)		
Simões (2008)		
Abrantes (2020)		<b>Inteligência Emocional</b>
Amable e García (2010)		
Bar-On (2002)		
Carvalho et al. (2019)		
Damáσιο (2013)		
Dornelles e Crispim (2021)		
Goleman (2011, 2012)		
Leite (2019)		
Lima-Santos e Faria (2005)		
Lima et al (2022)		
Mayer e Salovey (1997)		
Mayer et al. (2002)		
Märтин e Boeck, (2002)		
Miguel et al (2008)		
Pereira et al. (2002)		
Peixoto e Monalisa (2020)		
Romanos et al (2022)		
Strongman (1998)		
Santos (2018)		
Brantes e Gondim (2022)		<b>Inteligência Emocional e Gestão de Conflito</b>
Custódio (2021)		
Cunha e Monteiro (2020)		
Dantas (2017)		
Freitas (2016)		
Galvão (2020)		
Gonçalves e Gardin (2019)		
Maciel (2012)		
Miguel et al (2008)		
Romanos (2022)		
Sá Xavier (2022)		
Santuchi (2022)		
Souza (2020)		
Valente e Monteiro (2016)		
Valente et al (2017)		
Valente (2018)		
Andrade et al (2022)		<b>Inteligência Emocional e Eficácia Negocial de Conflito</b>
Cunha e Monteiro (2020)		
Paiva e Lourenço (2011)		
Paiva, Cunha e Lourenço (2011)		<b>Mediação de Conflitos na Escola</b>
Cunha e Monteiro (2018)		
Amaral (2018)		
Mejira et al (2021)		
Moreno (2020)		
Oliveira e Rolin (2020)		
Possato et al (2016)		<b>Inclusão, Equipe multiprofissional e Gestão Escolar</b>
Campos e Martins (2012)		
David (2015)		
Lombardi (2019)		
Maekava (2020)		
Mourão e Vilaronga (2021)		
Pertile et al (2022)		
Silva e Mendes (2021)		
Volante (2023)		

**Desenho do Estudo**



Anexo B- Desenho do Estudo - Etapa II



## **Anexo C - Autorização para uso e adequação do questionário investigativo**

---

**Pedro Cunha** <pcunha@ufp.edu.pt>

16 de janeiro de 2023 às 12:35

Para: Mariana Aparecida de Oliveira Rosa <40667@ufp.edu.pt>

Cara Dra. Mariana Rosa,

Informo que autorizo a utilização do referido instrumento na sua pesquisa.

Melhores cumprimentos,

[Citação ocultada]


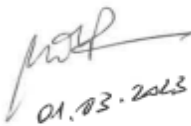
--

Pedro Cunha

Professor Catedrático  
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais  
Universidade Fernando Pessoa

Psicólogo/Psicoterapeuta  
Hospital-Escola Universidade Fernando Pessoa  
Avenida Fernando Pessoa, 150 :: 4420-096 Gondomar, Portugal  
TLF: 222 455 455 <http://he.ufp.pt>

Anexo D - Aprovação Comitê de Ética da Universidade Fernando Pessoa

	<b>Universidade Fernando Pessoa</b>	<i>dar conhecimento à aluna e orientador(a).</i>	 01.03.2023
		Exmo. Senhor Prof. Doutor Pedro Reis Diretor da FCHS	
<b>Nº</b>	<b>Data</b>		
FCHS/ECG - 372/23	28 de Fevereiro de 2023		

Exmo. Senhor Professor Doutor,

A Comissão de Ética apreciou o projeto de Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial apresentado por Mariana Aparecida de Oliveira Rosa, intitulado "Gestão de Conflitos e Inteligência Emocional no contexto inclusivo: estudo sobre a atuação de sectores multiprofissionais".


O estudo tem o objetivo de investigar a relação entre a gestão de conflitos e a inteligência emocional de sectores multiprofissionais de educação profissional e tecnológica que atuam na inclusão. Pretende identificar as estratégias de eficácia negocial na gestão de conflitos utilizadas pelos profissionais; identificar as competências emocionais dos profissionais das equipas; relacionar a inteligência emocional com a eficácia negocial na gestão de conflitos.


Uma vez que o instrumento a utilizar é um questionário, não deverá existir um consentimento informado, uma vez que tal documento tem sempre de ser assinado. Recomenda-se que, no cabeçalho do questionário seja colocada a possibilidade de o participante dar o seu assentimento, visto que tal não implica assinatura.

Lembra-se igualmente que a existência de um parecer da Comissão de Ética da Universidade Fernando Pessoa não substitui a apresentação do projeto à Plataforma Brasil.

A Comissão de Ética considera o estudo pertinente, no entanto, solicita a resubmissão, tendo em atenção o referido acima.

Com os melhores cumprimentos,

A Presidente da  
Comissão de Ética da UFP  
  
Inês Lopes Cardoso

 **Fundação Ensino e Cultura "Fernando Pessoa"**  
NIPC 522 957 892 - Reg. Comercial nº 26 Conservatória do Registo Comercial do Porto  
UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA (FEITORIA) - FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA - FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
Praça 3 de Abril, 348 - 4249-004 Porto - Portugal - T. +351 22 567 5100 (chamada para a rede fixa nacional)  
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA SAÚDE (FCS) - Rua Carlos da Maia, 286 - 4200-160 Porto - Portugal - T. +351 22 507 4630 (chamada para a rede fixa nacional)  
02121/www.ufp.pt - geral@fundacaofernandopessoa.pt

ESCOLA SUPERIOR DE SAÚDE FERNANDO PESSOA  
Rua D. João de Melo, 234 - 4200-260 Porto - Portugal  
T. +351 22 509 6371 (chamada para a rede fixa nacional)  
http://ess.fundacaofernandopessoa.pt - geral@ess.fundacaofernandopessoa.pt

**Gestão de Conflitos e Inteligência Emocional no Contexto Inclusivo: Estudo sobre a Atuação de Setores Multiprofissionais na Educação**



Universidade Fernando Pessoa

*Da comissão à aula e  
orientada (=)*

*[Signature]*  
13.03.2023

Exmo. Senhor  
Prof. Doutor Pedro Reis  
Diretor da FCHS

Nº	Data
FCHS/ECG - 372/23-2	10 de Março de 2023

Exmo. Senhor Professor Doutor,

A Comissão de Ética apreciou a resubmissão do projeto de Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial apresentado por Mariana Aparecida de Oliveira Rosa, intitulado "Gestão de Conflitos e Inteligência Emocional no contexto inclusivo: estudo sobre a atuação de sectores multiprofissionais".

Nesta nova submissão foram esclarecidos os pontos solicitados no ofício anterior.

Deste modo, a Comissão de Ética considera nada haver a opor quanto à realização deste estudo.

Com os melhores cumprimentos,

A Presidente da  
Comissão de Ética da UFP

*Inês Lopes Cardoso*  
Inês Lopes Cardoso



Fundação Ensino e Cultura "Fernando Pessoa"

N.º 502 057 602 - Reg. Comercial n.º 26 Conservatória do Registo Comercial de Porto

UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA (REITORIA) | FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA | FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

Praca 9 de Abril, 349 - 4200-084 Porto - Portugal - T. +351 22 507 1100 (chamada para a rede fixa nacional)

FACULDADE DE CIÊNCIAS DA SAÚDE | Rua Carlos da Maia, 296 - 4200-150 Porto - Portugal - T. +351 22 507 4630 (chamada para a rede fixa nacional)

<https://www.ufp.pt> - [geral@fundacaofernandopessoa.pt](mailto:geral@fundacaofernandopessoa.pt)

ESCOLA SUPERIOR DE SAÚDE FERNANDO PESSOA

Rua Delfino Mala, 234 - 4200-253 Porto - Portugal

T. +351 22 509 6371 (chamada para a rede fixa nacional)

<https://www.fernandopessoa.pt> - [geral@ess.fernandopessoa.pt](mailto:geral@ess.fernandopessoa.pt)

## Anexo E - Autorização para pesquisa no âmbito do IFSP



Ministério da Educação  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo  
Câmpus Jacareí  
COORDENADORIA DO SETOR SOCIOPEDAGÓGICO

DECLARAÇÃO N.º 4/2023 - CSP-JCR/DAE-JCR/DRG/JCR/IFSP

Ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do (a) da Universidade Fernando Pessoa.

Prezado Comitê de Ética em Pesquisa do (a) Universidade Fernando Pessoa.

Na função de representante legal do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - IFSP, informo que o projeto de pesquisa intitulado GESTÃO DE CONFLITOS E INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NO CONTEXTO INCLUSIVO: ESTUDO SOBRE A ATUAÇÃO DE SETORES MULTIPROFISSIONAIS NA EDUCAÇÃO, apresentado pelo (a) pesquisador (a) MARIANA APARECIDA DE OLIVEIRA ROSA e que tem como objetivo principal "analisar a relação entre a gestão de conflitos e a inteligência emocional de setores multiprofissionais da educação profissional e tecnológica que atuam na inclusão", desde que siga os preceitos éticos descritos pela Resolução 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, fica autorizada a sua realização após a apresentação do parecer favorável emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do (a) DA UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA e do IFSP – Instituição coparticipante.

"Declaro estar de acordo com a realização desta pesquisa, caso ela seja aprovada pelo Comitê de Ética do(a) UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA e pelo CEP do IFSP – Instituição coparticipante, assim como que conheço e cumpro as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12 e CNS 510/2016. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Eu MARIANA APARECIDA DE OLIVEIRA ROSA (pesquisadora responsável), antes do início das coletas da pesquisa, me comprometo a apresentar o parecer de aprovação ético do CEP-IFSP junto ao responsável pelo local acima descrito.

Mariana Aparecida de Oliveira Rosa

(nome completo do pesquisador responsável)

Documento assinado eletronicamente por:

- Mariana Aparecida de Oliveira Rosa, PEDAGOGO-AREA, em 13/01/2023 11:59:21.
- Silmario Batista dos Santos, REITOR - CD1 - RET, em 06/02/2023 17:25:56.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 13/01/2023. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifsp.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

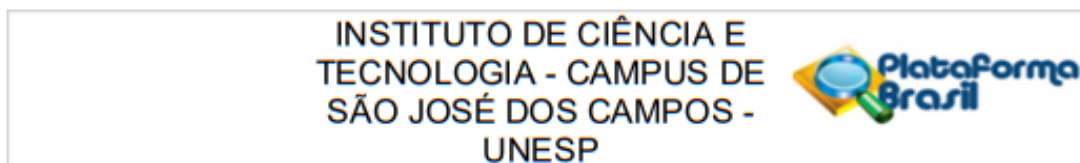
Código Verificador: 476725

Código de Autenticação: 028ed9d46



DECLARAÇÃO N.º 4/2023 - CSP-JCR/DAE-JCR/DRG/JCR/IFSP

Anexo F - Plataforma Brasil - Parecer I



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Gestão de Conflitos e Inteligência Emocional no contexto inclusivo: estudo sobre a atuação de setores multiprofissionais na educação.

**Pesquisador:** MARIANA APARECIDA DE OLIVEIRA ROSA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 68884423.4.0000.0077

**Instituição Proponente:** Universidade Fernando Pessoa/Fundação Ensino e Cultura Fernando Pessoa

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 6.062.596

"Texto extraído do pesquisador"

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Temos a considerar que a pesquisa se apresenta com grande relevância para o mundo atual. Destacando-se principalmente a condição de pós pandemia da COVID-19, na qual as relações sociais passaram por grandes transformações. Consideramos ainda, a polarização política no Brasil, onde as situações de conflito se acirram inclusive nas famílias.

Diante destas situações apresentadas uma pesquisa como esta, que gera dados para melhor gestão de conflitos ganha muita importância no cenário social, contribuindo significativamente para o avanço nas relações sociais, ou pelo menos num maior aprofundamento das propostas para esta situação.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

"Vide campo Conclusões ou Pendências"

**Recomendações:**

"Vide campo Conclusões ou Pendências"

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Avallamos que a pesquisa tem a sua relevância no cenário atual, porém, encontramos uma divergência conceitual em relação ao projeto apresentado.

Entendemos que Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE é documento no qual é explicitado o consentimento livre e esclarecido do participante e/ou de seu responsável legal, conforme determina a Resolução 466/12 do CNS. Entendemos que assentimento livre e esclarecido é o documento de anuência do participante da pesquisa, criança, adolescente ou legalmente incapaz, para participar da pesquisa.

## Gestão de Conflitos e Inteligência Emocional no Contexto Inclusivo: Estudo sobre a Atuação de Setores Multiprofissionais na Educação

Continuação do Parecer: 6.062.596

Portanto, esta pesquisa não pode prescindir do TCLE, pois, é o documento que dá legitimidade ao aceite do participante da pesquisa, sendo o Termo de Assentimento utilizado apenas para criança, adolescente ou legalmente incapaz.

### Pendência:

01) Elaboração do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido conforme prevê a Resolução 466/12 do CNS

### Considerações Finais a critério do CEP:

(A) pesquisador(a) deverá atentar para o item "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações" e encaminhar via Plataforma Brasil respostas às pendências no prazo de 30 (trinta) dias após a emissão do parecer consubstanciado, conforme segue:-

A) A(s) resposta(s) da(s) pendências obrigatoriamente deverá(ão) ser enviada(s) através de formulário O específico (form.resp.de pendências), que se encontra no site No site <https://www.ict.unesp.br> – Sobre o ICT – Comissões e Comitês - Comitê de Ética Envolvendo Seres Humanos

B) O(a) pesquisador(a), deverá fazer a resposta tanto neste formulário, como fazer as modificações necessárias no sistema da plataforma brasil, bem como no projeto ou tcle.

C) O formulário, bem como os documentos modificados deverão ser anexados no sistema da Plataforma Brasil

### Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2106061.pdf	04/04/2023 06:43:38		Aceito
Folha de Rosto	Mestrado_Folha_de_Rosto_Plataforma_Brasil_MarianaRosa.pdf	04/04/2023 06:40:10	MARIANA APARECIDA DE OLIVEIRA ROSA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Mestrado_Projeto_de_Investigacao_Plataforma_Brasil_MarianaRosa.pdf	04/04/2023 06:27:13	MARIANA APARECIDA DE OLIVEIRA ROSA	Aceito
Cronograma	Mestrado_Cronograma_Plataforma_Brasil_MarianaRosa.pdf	04/04/2023 06:26:38	MARIANA APARECIDA DE	Aceito

**Endereço:** Av. Engº Francisco José Longo 777 - Ramal 9028  
**Bairro:** Jardim São Dimas **CEP:** 12.245-000  
**UF:** SP **Município:** SAO JOSE DOS CAMPOS  
**Telefone:** (12)3947-9078 **Fax:** (12)3947-9000 **E-mail:** ceph.ict@unesp.br

## Anexo G - Resposta ao Parecer I

INSTITUTO DE CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA - CAMPUS DE  
SÃO JOSÉ DOS CAMPOS -  
UNESP



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Gestão de Conflitos e Inteligência Emocional no contexto inclusivo: estudo sobre a atuação de setores multiprofissionais na educação.

**Pesquisador:** MARIANA APARECIDA DE OLIVEIRA ROSA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 68884423.4.0000.0077

**Instituição Proponente:** Universidade Fernando Pessoa/Fundação Ensino e Cultura Fernando Pessoa

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.128.229

#### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Temos a considerar que a pesquisa se apresenta com grande relevância para o mundo atual. Destacando-se principalmente a condição de pós pandemia da COVID-19, na qual as relações sociais passaram por grandes transformações. Consideramos ainda, a polarização política no Brasil, onde as situações de conflito se acirraram inclusive nas famílias. Diante destas situações apresentadas uma pesquisa como esta, que gera dados para melhor gestão de conflitos ganha muita importância no cenário social, contribuindo significativamente para o avanço nas relações sociais, ou pelo menos num maior aprofundamento das propostas para esta situação.

#### Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

"Vide campo Conclusões ou Pendências"

#### Recomendações:

"Vide campo Conclusões ou Pendências"

#### Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Como já citado anteriormente, reconhecemos o valor do presente trabalho e constatamos que o pesquisador atendeu ao solicitado pelo CEP.

01) Elaboração do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido conforme prevê a Resolução 466/12/ do CNS, em substituição ato TALE apresentado.

Resposta:- Foram realizadas as crreções necessárias, emitidno o TCLE e excluindo o TALE do protocolo.

Parecer CEPH:- ATENDIDO.

**Gestão de Conflitos e Inteligência Emocional no Contexto Inclusivo: Estudo sobre a Atuação de Setores Multiprofissionais na Educação**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2106061.pdf	17/05/2023 15:28:09		Aceito
Outros	c_Mestrado_Questionarios_Investigativos_MarianaRosa_modificado.pdf	17/05/2023 15:25:31	MARIANA APARECIDA DE OLIVEIRA ROSA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	a_Mestrado_Projeto_de_Investigacao_MarianaRosa_modificado.pdf	17/05/2023 15:20:07	MARIANA APARECIDA DE OLIVEIRA ROSA	Aceito
Outros	d_formulario_resposta_pendencia_MarianaRosa.pdf	17/05/2023 15:12:00	MARIANA APARECIDA DE OLIVEIRA ROSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	b_Mestrado_TCLE_MarianaRosa_modificado.pdf	17/05/2023 13:44:21	MARIANA APARECIDA DE OLIVEIRA ROSA	Aceito
Folha de Rosto	Mestrado_Folha_de_Rosto_Plataforma_Brasil_MarianaRosa.pdf	04/04/2023 06:40:10	MARIANA APARECIDA DE OLIVEIRA ROSA	Aceito
Cronograma	Mestrado_Cronograma_Plataforma_Brasil_MarianaRosa.pdf	04/04/2023 06:26:38	MARIANA APARECIDA DE OLIVEIRA ROSA	Aceito
Declaração de concordância	Mestrado_Carta_Instituicao_coparticipante_MarianaRosa.pdf	21/03/2023 18:22:23	MARIANA APARECIDA DE OLIVEIRA ROSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Parecer_Comite_de_Etica_UFP_TCLE.pdf	21/03/2023 18:04:43	MARIANA APARECIDA DE OLIVEIRA ROSA	Aceito

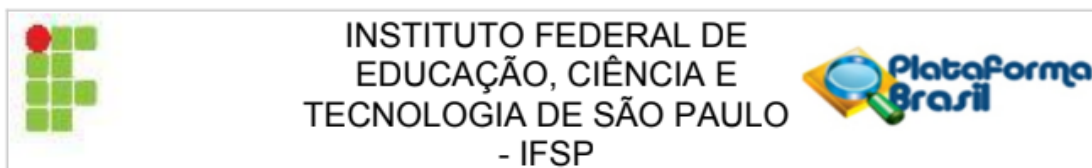
**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

<p><b>Endereço:</b> Av. Engº Francisco José Longo 777 - Ramal 9028  <b>Bairro:</b> Jardim São Dimas <b>CEP:</b> 12.245-000  <b>UF:</b> SP <b>Município:</b> SAO JOSE DOS CAMPOS  <b>Telefone:</b> (12)3947-9078 <b>Fax:</b> (12)3947-9000 <b>E-mail:</b> ceph.ict@unesp.br</p>
--

## Anexo H - Plataforma Brasil - Parecer II



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Elaborado pela Instituição Coparticipante

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Gestão de Conflitos e Inteligência Emocional no contexto inclusivo: estudo sobre a atuação de setores multiprofissionais na educação.

**Pesquisador:** MARIANA APARECIDA DE OLIVEIRA ROSA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 68884423.4.3001.5473

**Instituição Proponente:** INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DE SAO

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.227.467

#### Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo: "Conclusões ou pendências e lista de inadequações".

#### Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise realizada por este Comitê solicitamos as seguintes adequações:

Pendência 1 - No arquivo Mestrado\_TCLE\_MarianaRosa\_modificado\_II.pdf, de 15/07/2023, é dito que "Essa pesquisa não apresenta riscos previsíveis." e que "Nesta pesquisa não há benefícios diretos aos que participam.". Corrigir o termo de modo a acrescentar a gradação dos riscos (mínimos?) visto que toda pesquisa possui um risco (Exemplo: "Nesta pesquisa, os riscos para você são mínimos, tais como desconforto ao responder uma pergunta. Caso isso ocorra você poderá deixar de responder a pergunta ou interromper o processo"). Incluir os benefícios aos participantes da pesquisa, ainda que indiretos.

Pendência 2 - No arquivo Mestrado\_TCLE\_MarianaRosa\_modificado\_II.pdf, de 15/07/2023, incluir os direitos a indenizações e cobertura material decorrentes da pesquisa, ainda que não previstos inicialmente (Exemplo: Neste projeto não está previsto nenhum custo a você, porém, você terá direito a pedir indenização e/ou solicitar cobertura material se algo inesperado acontecer.")

Modelo de TCLE e orientações da legislação em [www.ifsp.edu.br/cep](http://www.ifsp.edu.br/cep) aba "Submissão de Projetos".

## Gestão de Conflitos e Inteligência Emocional no Contexto Inclusivo: Estudo sobre a Atuação de Setores Multiprofissionais na Educação

Continuação do Parecer: 6.227.467

Pendência 3 - Ajustar a descrição de riscos e benefícios nos diversos documentos do protocolo (PB Informações Básicas do Projeto, Projeto Detalhado e TCLE) de forma a uniformizá-los.

Pendência 4 - Explicar como serão abordados os participantes da pesquisa e como se dará o processo de obtenção do consentimento (TCLE por e-mail?). Como será garantido ao participante da pesquisa a via assinada pelo pesquisador do TCLE? Para maiores esclarecimentos acessar o site [www.ifsp.edu.br/cep](http://www.ifsp.edu.br/cep) aba "Orientações Pesquisas Online".

Cabe ao pesquisador responder às perguntas por meio de Carta-Resposta (modelo disponível no site do CEP) dentro do prazo solicitado. Proceder com a atualização dos documentos, procurando destacar os trechos modificados para facilitar a conferência.

### Considerações Finais a critério do CEP:

De acordo com a Resolução CNS n.º 510, de 2016, a Resolução CNS n.º 466, de 2012, e a Norma Operacional n.º 001, de 2013, do CNS, as pendências devem ser respondidas exclusivamente pelo pesquisador responsável, no prazo de 30 dias, a partir da data de envio do parecer pelo CEP. Após esse prazo, o protocolo de pesquisa poderá ser arquivado, e a tramitação encerrada. Tão logo as correções solicitadas sejam implementadas, seu projeto poderá ser aprovado ad referendum.

### Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2164965.pdf	15/07/2023 08:18:28		Aceito
Outros	2_formulario_resposta_pendencia_IFSP_MarianaRosa.doc	15/07/2023 08:16:28	MARIANA APARECIDA DE OLIVEIRA ROSA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Mestrado_Projeto_MarianaRosa_modificado_II.pdf	15/07/2023 08:15:27	MARIANA APARECIDA DE OLIVEIRA ROSA	Aceito
Cronograma	Mestrado_Cronograma_MarianaRosa_	15/07/2023	MARIANA	Aceito
Cronograma	modificado_II.pdf	08:14:56	APARECIDA DE OLIVEIRA ROSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Mestrado_TCLE_MarianaRosa_modificado_II.pdf	15/07/2023 08:14:19	MARIANA APARECIDA DE OLIVEIRA ROSA	Aceito
Outros	c_Mestrado_Questionarios_Investigativos_MarianaRosa_modificado.pdf	17/05/2023 15:25:31	MARIANA APARECIDA DE OLIVEIRA ROSA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	a_Mestrado_Projeto_de_Investigacao_MarianaRosa_modificado.pdf	17/05/2023 15:20:07	MARIANA APARECIDA DE OLIVEIRA ROSA	Aceito
Outros	d_formulario_resposta_pendencia_MarianaRosa.pdf	17/05/2023 15:12:00	MARIANA APARECIDA DE OLIVEIRA ROSA	Aceito

**Gestão de Conflitos e Inteligência Emocional no Contexto Inclusivo: Estudo sobre a Atuação de Setores Multiprofissionais na Educação**

Outros	d_formulario_resposta_pendencia_MarianaRosa.pdf	17/05/2023 15:12:00	MARIANA APARECIDA DE OLIVEIRA ROSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	b_Mestrado_TCLE_MarianaRosa_modificado.pdf	17/05/2023 13:44:21	MARIANA APARECIDA DE OLIVEIRA ROSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Parecer_Comite_de_Etica_UFP_TCLE.pdf	21/03/2023 18:04:43	MARIANA APARECIDA DE OLIVEIRA ROSA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Pendente

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

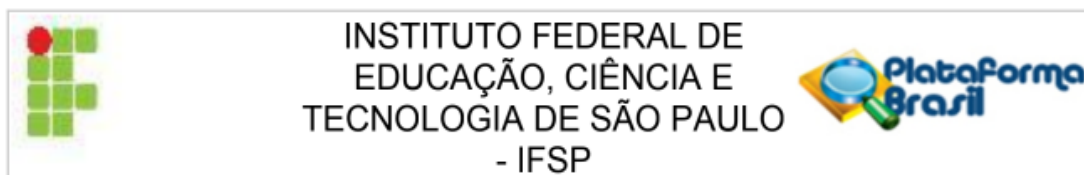
SAO PAULO, 08 de Agosto de 2023

---

**Assinado por:**

**SARA DERESTE DOS SANTOS PERSEGHINI**  
(Coordenador(a))

## Anexo I - Resposta ao Parecer II



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Elaborado pela Instituição Coparticipante

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Gestão de Conflitos e Inteligência Emocional no contexto inclusivo: estudo sobre a atuação de setores multiprofissionais na educação.

**Pesquisador:** MARIANA APARECIDA DE OLIVEIRA ROSA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 68884423.4.3001.5473

**Instituição Proponente:** INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DE SAO

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.241.396

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2164965.pdf	14/08/2023 16:45:21		Aceito
Cronograma	Cronograma_pesquisa_MarianaRosa.pdf	14/08/2023 16:43:51	MARIANA APARECIDA DE OLIVEIRA ROSA	Aceito
Outros	_formulario_resposta_pendencia_IFSP_MarianaRosa.pdf	14/08/2023 16:39:34	MARIANA APARECIDA DE OLIVEIRA ROSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Mestrado_TCLE_MarianaRosa_modificadoll.pdf	14/08/2023 16:37:01	MARIANA APARECIDA DE OLIVEIRA ROSA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Pesquisa_MarianaRosa_modificado.pdf	14/08/2023 16:36:08	MARIANA APARECIDA DE OLIVEIRA ROSA	Aceito
Outros	c_Mestrado_Questionarios_Investigativos_MarianaRosa_modificado.pdf	17/05/2023 15:25:31	MARIANA APARECIDA DE OLIVEIRA ROSA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	a_Mestrado_Projeto_de_Investigacao_MarianaRosa_modificado.pdf	17/05/2023 15:20:07	MARIANA APARECIDA DE OLIVEIRA ROSA	Aceito
Outros	d_formulario_resposta_pendencia_MarianaRosa.pdf	17/05/2023 15:12:00	MARIANA APARECIDA DE OLIVEIRA ROSA	Aceito
TCLE / Termos de	b_Mestrado_TCLE_MarianaRosa_modi	17/05/2023	MARIANA	Aceito

## Gestão de Conflitos e Inteligência Emocional no Contexto Inclusivo: Estudo sobre a Atuação de Setores Multiprofissionais na Educação

---

Continuação do Parecer: 6.241.396

Assentimento / Justificativa de Ausência	ficado.pdf	13:44:21	APARECIDA DE OLIVEIRA ROSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Parecer_Comite_de_Etica_UFP_TCLE.pdf	21/03/2023 18:04:43	MARIANA APARECIDA DE OLIVEIRA ROSA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SAO PAULO, 15 de Agosto de 2023

---

**Assinado por:**  
**SARA DERESTE DOS SANTOS PERSEGHINI**  
**(Coordenador(a))**

## Anexo J - Termo de Consentimento Livre-Esclarecido conforme Parecer II

Ministério da Educação  
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
Instituto Federal Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo  
Comitê de Ética em Pesquisa

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

O/A sr/sr<sup>a</sup> está sendo convidado/a para participar do projeto de pesquisa intitulado **Gestão de Conflitos e Inteligência Emocional no contexto inclusivo: estudo sobre a atuação de setores multiprofissionais na educação** a ser realizado no Instituto Federal de São Paulo, cujo/a pesquisador/a responsável é Mariana Aparecida de Oliveira Rosa. O objetivo do projeto visa analisar a relação entre a gestão de conflitos e a inteligência emocional de setores multiprofissionais da educação profissional e tecnológica que atuam na inclusão. O convite se estende aos profissionais que trabalham em setores multiprofissionais, no caso o Sociopedagógico e o Napne. O sr<sup>o</sup>/sr<sup>a</sup> tem plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma para o tratamento que recebe neste serviço. **Como não é possível sua identificação no questionário há a impossibilidade de exclusão dos dados fornecidos durante o processo de registro.** Sua participação não é obrigatória, nem remunerada. Participando do estudo você responderá a um questionário online. As respostas são anônimas e confidenciais com duração de 15 minutos. **Nesta pesquisa, os riscos para o sr<sup>o</sup>/sr<sup>a</sup> são mínimos, tais como desconforto ao responder uma pergunta, cansaço, medo e quebra de sigilo. Além disso, existem os riscos característicos de pesquisas em ambiente virtual e meios eletrônicos que podem ser violadas por não terem garantia de controle total e integral da plataforma utilizada. O sr<sup>o</sup>/sr<sup>a</sup> poderá deixar de responder a pergunta e/ou interromper sua participação na pesquisa fechando a janela do questionário do Google Forms, caso algum desconforto aconteça. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se interromper sua participação em qualquer fase da pesquisa. Os benefícios ao sr<sup>o</sup>/sr<sup>a</sup> são indiretos e posteriores. Após análise e publicação dos resultados, os participantes e a comunidade institucional poderão se beneficiar com a promoção de qualidade no trabalho, na resolução de problemas relacionados com o tema desta pesquisa, compreensão e entendimentos das estruturas laborais possibilitando o fomento de políticas em torno da qualidade do trabalho, construção de saberes impulsionando o progresso e a inovação. Também permitirá promover capacitações em torno do tema estudado, aprimoramento do sistema institucional de registros e demandas da instituição, além de futuro aprofundamento e contribuição às atividades de trabalho dos profissionais atuantes das unidades escolares em estudo e outras que se interessam pelo tema.** Há total garantia de que as informações não requerem identificação e se identificável será mantido sigilo à identidade do participante, e não será fornecido a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. A qualquer momento poderá entrar em contato para esclarecimentos e assistência sobre qualquer aspecto da pesquisa, através dos

contatos registrados abaixo. Receberá assistência integral e imediata, de forma gratuita, pelo tempo que for necessário em caso de danos decorrentes da pesquisa, sejam diretos/indiretos e imediatos/tardios decorrentes da participação no estudo pelo tempo que for necessário. **Reitero que não está previsto nenhum custo ao sr<sup>o</sup>/sr<sup>a</sup> para participar desta pesquisa, no entanto, terá direito a pedir indenização e/ou solicitar cobertura material se algo inesperado acontecer. Também o sr<sup>o</sup>/sr<sup>a</sup> não receberá pagamentos por ser participante. Todas as informações obtidas por meio de sua participação serão de uso exclusivo para esta pesquisa e ficarão sob os cuidados da equipe de pesquisadores/a responsável.** Ao sr<sup>o</sup>/sr<sup>a</sup> é garantida a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e, posteriormente, na divulgação científica. Esta pesquisa não requer uso de imagem nem som. Os materiais coletados serão mantidos armazenados. Após a coleta de dados a pesquisadora fará o download desses dados para seu computador pessoal, deletando todos os registros na nuvem; a pesquisadora assegura que fará o armazenamento adequado dos dados coletados, bem como irá assegurar o sigilo e a confidencialidade das informações dos participantes da pesquisa por um período mínimo de cinco anos após o término da pesquisa, sendo posteriormente apagados/descartados dos dispositivos de armazenamento. A qualquer momento, o sr<sup>o</sup>/sr<sup>a</sup> participante desta pesquisa pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, do Instituto Federal de São Paulo (CEP/IFSP), e com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando pertinente. O CEP/IFSP situa-se à Rua Pedro Vicente, 625, Canindé – São Paulo - SP, telefone: (11) 3775-4665, e-mail: [cep\\_ifsp@ifsp.edu.br](mailto:cep_ifsp@ifsp.edu.br) e/ou com a pesquisadora por meio do e-mail [40667@ufp.edu.pt](mailto:40667@ufp.edu.pt) e do telefone: +55(12) 982570670. **Ao declarar e consentir sua participação dará sua anuência para participar desta pesquisa. É importante que o sr<sup>o</sup>/sr<sup>a</sup> guarde em seus arquivos uma cópia deste termo, salve e/ou imprima este documento caso precise destas informações no futuro.**

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Mariana Ap. de Ol. Rosa

Pesquisadora

**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**  
Rua Pedro Vicente, 625 Canindé – São Paulo/SP  
Telefone: (11) 3775-4665  
E-mail: [cep\\_ifsp@ifsp.edu.br](mailto:cep_ifsp@ifsp.edu.br)

**Anexo K - Questionário Sociodemográfico**

Gênero	Qual é a sua idade?
<input type="checkbox"/> masculino <input type="checkbox"/> feminino <input type="checkbox"/> outro	
Qual é o nível de escolaridade mais elevado que completou?	Qual é sua área de formação?
<input type="checkbox"/> ensino médio <input type="checkbox"/> ensino superior <input type="checkbox"/> especialização <i>lato sensu</i> <input type="checkbox"/> mestrado <input type="checkbox"/> doutorado <input type="checkbox"/> pós-doutorado	
Você é...	Em qual campus você trabalha?
<input type="checkbox"/> Estagiário <input type="checkbox"/> Técnico Administrativo <input type="checkbox"/> Docente Temporário <input type="checkbox"/> Docente Efetivo <input type="checkbox"/> Outro	
Há quanto tempo trabalha no IFSP?	Em qual setor você está lotado?
<input type="checkbox"/> menos de 01 ano <input type="checkbox"/> de 01 a 05 anos <input type="checkbox"/> de 06 a 10 anos <input type="checkbox"/> de 11 a 15 anos <input type="checkbox"/> mais de 16 anos	<input type="checkbox"/> CSP ou setor equivalente <input type="checkbox"/> NAPNE <input type="checkbox"/> outro
Qual é o seu cargo?	Você é ...
	<input type="checkbox"/> membro do NAPNE <input type="checkbox"/> pertence a Coordenadoria NAPNE
Exerce função de chefia em algum setor?	
<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	

**Anexo L - Questionário de Eficácia Negocial de Conflitos na Escola - QENCE**

<b>QUESTIONÁRIO DE EFICÁCIA NEGOCIAL DE CONFLITOS NA ESCOLA</b>						
<b>Autor: P. Cunha, A. A. Lourenço, M. O. Paiva e A. P. Monteiro (2017)</b>						
<b>objetivo:</b> identificar as estratégias de negociação na gestão de conflitos na escola.						
<b>instruções:</b> as frases que se seguem referem-se a comportamentos que podem estar mais ou menos de acordo com a sua forma de agir perante uma situação de conflito na escola. Deve responder marcando, a alternativa que mais se ajusta ao seu comportamento nos casos que se expõem.						
<b>USE A SEGUINTE ESCALA</b>						
<b>1: discordo fortemente    2: discordo    3: indiferente    4: concordo    5: concordo fortemente</b>						
<b>Responda tendo em consideração uma situação de conflito na escola</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1	A minha maneira de resolver um conflito, negociando, baseia-se principalmente no bom senso e na minha capacidade de debater os assuntos.	1	2	3	4	5
2	Consigo aceitar as críticas da outra parte, oponente no conflito.	1	2	3	4	5
3	Para alcançar um acordo é importante revelar gostos comuns e realçar as afinidades da outra parte.	1	2	3	4	5
4	Para conseguir mais da outra parte envolvida no conflito, por vezes demonstro perder a paciência.*	1	2	3	4	5
5	Normalmente, participo de uma forma ativa na situação negocial, negociando em prol da resolução.	1	2	3	4	5
6	Valorizo as ideias, os comportamentos e os aspectos positivos da outra parte no conflito.	1	2	3	4	5
7	Faço sentir que apenas os meus interesses e necessidades são mais importantes do que os da outra parte.*	1	2	3	4	5
8	Numa negociação, para a solução do conflito é fundamental trabalhar em conjunto para encontrar os interesses comuns às duas partes.	1	2	3	4	5
9	Aceito as alternativas da outra parte do conflito com um espírito aberto.	1	2	3	4	5
10	Para conseguir bons resultados, apresento, tanto quanto possível, várias alternativas para a resolução do problema.	1	2	3	4	5
11	Para alcançar um bom resultado é importante que nenhuma das partes se sinta superior a outra.	1	2	3	4	5
12	Revelo interesse nas ideias da outra parte do conflito, para conseguir um acordo mútuo e coerente.	1	2	3	4	5

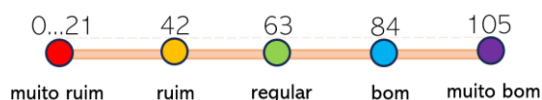
**Gestão de Conflitos e Inteligência Emocional no Contexto Inclusivo: Estudo sobre a Atuação de Setores Multiprofissionais na Educação**

13	Quando não se consegue avançar numa solução, é fundamental fazer um intervalo e abordar os assuntos num ambiente mais descontraído.	1	2	3	4	5
14	Para se alcançar bons resultados, deve-se incutir agitação e ansiedade na outra parte envolvida no conflito. *	1	2	3	4	5
15	No final do conflito, é importante que haja um acordo mútuo.	1	2	3	4	5
16	Procuo ser uma pessoa flexível, não esquecendo dos principais objetivos no alcance da resolução do conflito, negociando-o.	1	2	3	4	5
17	Para a boa negociação de um conflito, deve-se considerar que a outra parte não tem razão.*	1	2	3	4	5
18	É importante criar segurança na outra parte, quando se pretende obter um acordo satisfatório e duradouro.	1	2	3	4	5
19	Habitualmente, quando a outra parte não aceita a minha proposta, ameaço a não resolver a questão.*	1	2	3	4	5
20	Procuo deixar a outra parte à vontade durante a resolução do conflito.	1	2	3	4	5
21	De forma a chegar ao acordo, nunca desisto de encontrar um resultado positivo para o problema.	1	2	3	4	5

\*Itens de cotação invertida

**MATRIZ DE COTAÇÃO**

- Influência Negocial (IN): itens 04, 07, 14, 17 e 19.
- Clima Negocial (CN): itens 03, 06, 13, 18 e 20.
- Racionalidade Negocial (RN): itens 02, 09, 12 e 21.
- Firmeza-Flexibilidade Comportamental (FFC): itens 01, 05, 10 e 16.
- Soluções Construtivas (SC): itens 08, 11 e 15.



**Anexo M - Questionário de Competência Emocional - QCE**

<p align="center"><b>QUESTIONÁRIO DE COMPETÊNCIA EMOCIONAL</b>  <b>Autor: Vladimir Taksic' (2000)</b>  <b>Adaptação Portuguesa: L. Faria &amp; N. Lima Santos (2001)</b></p>							
<p align="center">objetivo: identificar as competências emocionais.</p>							
<p align="center">O presente Questionário é CONFIDENCIAL e ANÔNIMO.  Vai encontrar um conjunto de afirmações, às quais pedimos que responda espontaneamente, sem pensar muito em cada uma delas, pois o que nos interessa é o que habitualmente se sente e pensa acerca das mesmas.  Isto não é um teste, logo, não há certas ou erradas. O que conta é a sua opinião sincera!</p>							
<p align="center">instruções: leia cada uma das afirmações a seguir e responda conforme a sua opinião.</p>							
<p align="center"><b>USE A SEGUINTE ESCALA:</b></p>							
<p><b>1: nunca    2: raramente    3: poucas vezes    4: algumas vezes    5: frequentemente    6: sempre</b></p>							
		1	2	3	4	5	6
1	Consigo manter-me de bom humor, mesmo que alguma coisa ruim aconteça.	1	2	3	4	5	6
2	Consigo exprimir os meus sentimentos e emoções em palavras.	1	2	3	4	5	6
3	Quando encontro alguém conhecido, percebo logo da sua disposição.	1	2	3	4	5	6
4	Consigo manter-me de bom humor, mesmo perto de pessoas de mau humor.	1	2	3	4	5	6
5	Quando alguma coisa me desagrada, demonstro-o logo.	1	2	3	4	5	6
6	Quando vejo como alguém se sente, geralmente sei o que lhe aconteceu.	1	2	3	4	5	6
7	As experiências desagradáveis ensinam-me o que não devo fazer.	1	2	3	4	5	6
8	Consigo facilmente arranjar maneira de me aproximar das pessoas de quem gosto.	1	2	3	4	5	6
9	Consigo perceber a diferença, se os meus amigos estão tristes ou decepcionados.	1	2	3	4	5	6
10	Trabalho com maior entusiasmo quando recebo um elogio..	1	2	3	4	5	6
11	Consigo facilmente descrever as emoções que sinto.	1	2	3	4	5	6
12	Consigo facilmente notar as mudanças de humor nos meus amigos.	1	2	3	4	5	6
13	Quando não gosto de uma pessoa, arranjo maneira de lhe mostrar.	1	2	3	4	5	6
14	Exprimo bem as minhas emoções.	1	2	3	4	5	6
15	Consigo facilmente fazer feliz um amigo no dia do seu aniversário.	1	2	3	4	5	6
16	Quando estou de bom humor, é difícil ficar mal disposto/a.	1	2	3	4	5	6

**Gestão de Conflitos e Inteligência Emocional no Contexto Inclusivo: Estudo sobre a Atuação de Setores Multiprofissionais na Educação**

17	Consigo exprimir a forma como me sinto.	1	2	3	4	5	6
18	Ao observar uma pessoa junto de outras, sou capaz de descrever bem as suas emoções.	1	2	3	4	5	6
19	Quando estou de bom humor, todos os problemas parecem ter solução.	1	2	3	4	5	6
20	Consigo descrever o meu estado emocional atual.	1	2	3	4	5	6
21	Consigo perceber quando alguém se sente desanimado.	1	2	3	4	5	6
22	Quando estou com alguém que me admira, tenho cuidado com a forma como me comporto.	1	2	3	4	5	6
23	Posso afirmar que conheço bem o meu estado emocional.	1	2	3	4	5	6
24	Consigo descrever os sentimentos de uma pessoa a partir da expressão da sua cara.	1	2	3	4	5	6
25	Estudo e trabalho melhor quando estou feliz e bem humorado(a),	1	2	3	4	5	6
26	O meu comportamento reflete os meus sentimentos mais profundos.	1	2	3	4	5	6
27	Consigo detectar a inveja disfarçada nos outros.	1	2	3	4	5	6
28	Consigo resolver problemas que parecem sem solução quando quero.	1	2	3	4	5	6
29	As pessoas sempre conseguem descrever o meu estado de humor.	1	2	3	4	5	6
30	Percebo quando alguém tenta esconder o seu mau humor.	1	2	3	4	5	6
31	Consigo facilmente persuadir um amigo de que não há razões para se preocupar.	1	2	3	4	5	6
32	Normalmente sei as razões porque me sinto mal.	1	2	3	4	5	6
33	Percebo quando alguém se sente culpado.	1	2	3	4	5	6
34	Procuo moderar as emoções desagradáveis e reforçar as positivas.	1	2	3	4	5	6
35	Considero fácil manifestar carinho a pessoas do sexo oposto.	1	2	3	4	5	6
36	Percebo quando alguém tenta esconder os seus verdadeiros sentimentos.	1	2	3	4	5	6
37	Não há nada de mal com o modo como habitualmente me sinto.	1	2	3	4	5	6
38	Consigo nomear e descrever a maioria dos meus sentimentos.	1	2	3	4	5	6
39	Percebo quando alguém está "pra baixo".	1	2	3	4	5	6
40	Cumpro os meus deveres e obrigações com prontidão, em vez de estar a pensar neles.	1	2	3	4	5	6
41	Consigo reconhecer a maioria dos meus sentimentos.	1	2	3	4	5	6
42	Percebo quando o comportamento de alguém varia em função do seu humor.	1	2	3	4	5	6

## Gestão de Conflitos e Inteligência Emocional no Contexto Inclusivo: Estudo sobre a Atuação de Setores Multiprofissionais na Educação

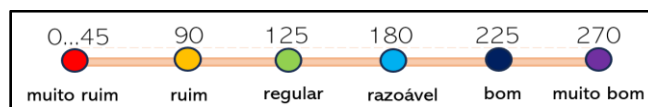
43	Tento manter o bom humor.	1	2	3	4	5	6
44	Sei como surpreender de forma agradável cada um dos meus amigos.	1	2	3	4	5	6
45	No que me diz respeito, é normal sentir o que sinto agora.	1	2	3	4	5	6

### MATRIZ DE COTAÇÃO

Percepção Emocional (PE): itens 03, 06, 09, 12, 15, 18, 21, 24, 27, 30, 33, 36, 39, 42 e 44.

Expressão Emocional (EE): itens 02, 05, 08, 11, 14, 17, 20, 23, 26, 29, 32, 35, 38 e 41.

Capacidade em lidar com a emoção (CL): itens 01, 04, 07, 10, 13, 16, 19, 22, 25, 28, 31, 34, 37, 40, 43 e 45.



ANEXO N - Histogramas: QENCE - Faixa etárias

