

A relação entre estilos de gestão de conflito professor-aluno e autoeficácia do professor

La relación entre estilos de gestión de conflictos profesor-alumno y autoeficacia del profesorado

The Relationship between Teacher-Student Conflict Management Styles and Teacher Self-Efficacy

Ana Paula Monteiro

*Departamento de Educação e Psicologia, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro
Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Universidade do Porto*

Andreia Ribeiro

Departamento de Educação e Psicologia, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

Elisete Correia

*Centro de Matemática Computacional e Estocástica, Universidade de Lisboa
Departamento de Matemática, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro*

Doi: <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.12524>

Resumo

A revisão da literatura sugere que elevada perceção de autoeficácia está relacionada com o emprego dos estilos de gestão de conflitos que representam nível elevado ou intermédio de preocupação com os outros. Assim, o presente estudo pretende contribuir para o aumento do conhecimento sobre os estilos de gestão de conflito entre professor-aluno e sobre a autoeficácia do professor. Analisou-se ainda se as variáveis sociodemográficas e o tempo de serviço influenciam a autoeficácia do professor.

A amostra é constituída por 278 professores portugueses do ensino básico e secundário com idades compreendidas entre os 20 e os 64 anos, aos quais foram aplicados um breve questionário sociodemográfico, a Escala Gestão de Conflito Professor-Aluno e a Escala de Autoeficácia. Os resultados sugerem que os professores com pontuações mais elevadas em autoeficácia utilizam mais os estilos “integração”, “dominação”, “submissão” e “compromisso”. Verificamos que as variáveis sociodemográficas e o tempo de serviço não influenciam

Ana Paula Monteiro. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4082-1474>

Andreia Ribeiro. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7107-6841>

Elisete Correia. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1121-2792>

Não existem conflitos de interesses conhecidos para divulgar.

A correspondência relativa a este artigo deve ser endereçada a Ana Paula Monteiro. Departamento de Educação e Psicologia, Edifício do Pólo I da ECHS, Universidade de Trás-os Montes e Alto Douro, Quinta de Prados, 5000-801 Vila Real, Portugal.

E-mail: apmonteiro@utad.pt

Para citar este artigo: Monteiro, A. P., Ribeiro, A., & Correia, E. (2024). A relação entre estilos de gestão de conflito professor-aluno e autoeficácia do professor. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 42(2), 1-18. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.12524>

significativamente a autoeficácia do professor. Esses resultados são objeto de reflexão, sendo apresentadas sugestões de investigação futura e implicações para a formação dos professores.

Palavras-chave: estilos de gestão de conflito; autoeficácia; professores; relação professor-aluno.

Resumen

La revisión de la literatura sugiere que una alta percepción de autoeficacia está relacionada con el uso de estilos de gestión de conflictos que representan un nivel alto o intermedio de preocupación por los demás. Por tanto, este estudio pretende contribuir a aumentar el conocimiento sobre los estilos de gestión de conflictos profesor-alumno y la autoeficacia docente. También se analizó si las variables sociodemográficas y la antigüedad en el puesto influyen en la autoeficacia docente. La muestra consistió en 278 profesores portugueses de primaria y secundaria con edades comprendidas entre los 20 y los 64 años, a los que se les administró un cuestionario sociodemográfico breve, la Escala de Gestión de Conflictos entre Profesores y Alumnos y la Escala de Autoeficacia. Los resultados sugieren que los profesores con puntuaciones más altas en autoeficacia utilizan más los estilos de “integración”, “dominación”, “sumisión” y “compromiso”. Se observó que las variables sociodemográficas y la antigüedad en el servicio no influían significativamente en la autoeficacia de los profesores. Estos resultados son objeto de reflexión, con sugerencias para futuras investigaciones e implicaciones para la formación del profesorado.

Palabras clave: estilos de gestión de conflictos; autoeficacia; profesores; relación profesor-alumno.

Abstract

A review of the literature suggests that a high perception of self-efficacy is related to the use of conflict management styles that represent a high or intermediate level of concern for others. Thus, the present study intends to contribute to the knowledge about teacher-student conflict management styles and teacher self-efficacy. The influence of sociodemographic variables and length of service on teacher's self-efficacy

was also analyzed. The sample consists of 278 Portuguese primary and secondary school teachers aged between 20 and 64 years, who answered a brief sociodemographic questionnaire, the Teacher-Student Conflict Management Scale and the Self-Efficacy Scale. The results suggest that teachers with higher scores in self-efficacy use more “integration”, “domination”, “submission” and “compromising” styles. We found that sociodemographic variables and length of service do not significantly influence teachers' self-efficacy. These results are the subject of reflection, and suggestions for future research and implications for teacher training are presented.

Keywords: conflict management styles; self-efficacy; teachers; teacher-student relationship.

O conflito é um fenómeno inerente às organizações escolares e, quando resolvido de forma adequada, propicia um ambiente de entusiasmo, trabalho em equipa e melhoria dos relacionamentos interpessoais (Cordeiro et al., 2022; Cunha & Monteiro, 2018; Doğan, 2016). No entanto, quando o conflito não é gerido de forma eficaz, pode levar ao aumento de disputas e perturbações no ambiente escolar (Doğan, 2016).

O conflito pode ser definido como um processo interativo e uma consequência da reação dos comportamentos humanos entre os indivíduos. Os conflitos são atribuídos a divergências em atitudes e percepções, necessidades e valores, tarefas e políticas, interesses limitados ou conflituosos num projeto, comportamentos e reações negativas dos membros da organização (Rahim, 2001). A ocorrência de conflitos é mais elevada quando existem diferentes objetivos, uma interdependência de funções dos indivíduos ou um nível elevado de discussões (Tjosvold & Hui, 2001). A gestão das relações com e entre os alunos é uma das principais tarefas dos professores, assim precisam ter competências para lidar com os potenciais conflitos que possam ocorrer durante as aulas, devido às diferenças de cultura, valores e visão do mundo

(Evans et al., 2019; Han & Han, 2019; Kunemund et al., 2020; Valente, 2019; Zurlo et al., 2020).

Uma das variáveis importantes a considerar no desenrolar do processo de conflito é o estilo de gestão que cada pessoa utiliza. Entende-se por estilos de gestão de conflito os tipos mais básicos de comportamento individual que os sujeitos adotam no sentido de enfrentar um conflito (Rahim & Bonoma, 1979; Rahim, 2011). Entre as diversas tipologias de estilos de gestão de conflito presentes na literatura, ao longo deste trabalho, destacaremos o modelo bidimensional de cinco estilos proposto por Rahim e Bonoma (1979), dado este constituir o modelo teórico de base do instrumento de medida utilizado nesta investigação. Os cinco estilos de gestão de conflito são “integração”, “submissão ou anuência”, “dominação”, “evitamento” e “compromisso” (Rahim, 2011). A diferenciação entre os cinco estilos baseia-se em duas dimensões principais: o interesse pelo próprio (grau em que uma das partes tenta satisfazer os próprios interesses) e o interesse pelo outro (grau de cooperação que o indivíduo utiliza, de modo a satisfazer os interesses da outra parte). O estilo de integração representa nível alto de preocupação pelo interesse próprio e pelo outro; o estilo de gestão de submissão representa baixa preocupação por si mesmo e grande preocupação pelos outros; o estilo “dominação” é caracterizado por elevada preocupação pelo próprio e por baixo nível de preocupação com os outros; o estilo “evitamento” apresenta baixo nível de preocupação por si e pelos outros; e o estilo “compromisso” corresponde a níveis intermédios de preocupação pelo interesse próprio e pelo interesse com o outro (Rahim, 2011). Referindo apenas à dimensão do interesse pelo outro, os estilos podem ser divididos em dois grupos: o primeiro grupo inclui os estilos “integração”, “compromisso” e “submissão”, que são caracterizados por alto nível de preocupação ou médio pelos outros, o segundo grupo inclui os estilos “dominação” e “evitamento”, que são caracterizados pelos baixos níveis de preocupação pelos outros (Pinchevsky & Bogler, 2014; Rahim, 2002).

O estilo “integração” significa gerir um conflito através da troca de conhecimentos, da utilização de diferentes opções e da avaliação das diferenças existentes, de forma a encontrar uma solução aceitável para ambas as partes. O estilo “submissão” implica a satisfação do interesse do outro em detrimento do interesse próprio e frequentemente pressupõe certo grau de sacrifício para a parte em conflito que o utiliza. O estilo “dominação” está associado ao comportamento competitivo em que uma parte se esforça para atingir os seus objetivos, não tendo em atenção a vontade ou as preocupações da outra parte. O estilo “evitamento” representa uma atitude de evasão ou de negação do problema existente. Por fim, o estilo “compromisso” posiciona-se na interceção dos quatro estilos de gestão e implica um intercâmbio de concessões na procura de uma solução intermédia para ambas as partes (Rahim, 2002).

A escolha de qualquer abordagem depende não apenas do tipo de conflito e das circunstâncias, mas também do conhecimento e da percepção do estilo de gestão de conflitos e da maturidade das partes envolvidas. No entanto, estudos sobre gestão de conflitos (eg., Trudel & Reio Jr, 2011; Valente, 2019) referem que as abordagens de integração e compromisso são os dois estilos preferidos pelas pessoas quando o conflito ocorre.

É importante destacar que diversos estudos sobre estilos de gestão de conflitos, focados em variáveis sociodemográficas e profissionais, como sexo, idade, formação académica e tempo de serviço (e.g., Brewer et al., 2002; Rahim & Katz, 2019; Morris-Rothschild & Brassard; 2006), têm oferecido resultados relevantes, embora nem sempre consistentes. Tal evidencia a importância de continuar a investigar o papel dessas variáveis na utilização dos estilos de gestão de conflito.

A autoeficácia pode ser definida como uma crença na capacidade de organizar e executar os cursos de ação necessários para realizar uma determinada tarefa (Bandura, 1997, 2010; Miller et al., 2017). Essas crenças relativas à capacidade

e às competências do professor são importantes no contexto educacional (Goddard & Kim, 2018; Tschannen et al., 1998). Klassen e Chiu (2010) utilizaram o conceito de autoeficácia de Tschannen e Woolfolk (2001) num modelo que distingue três principais áreas nas quais a autoeficácia é manifestada: gestão da sala de aula, aplicação de estratégias educacionais adequadas e capacidade de aperfeiçoar o envolvimento dos alunos. Essas três dimensões refletem uma abordagem importante na conceituação da autoeficácia do professor (Klassen et al., 2011).

A autoeficácia está associada ao comportamento dos professores no que diz respeito à motivação, ao entusiasmo, ao planeamento, à organização e ao esforço (Tschannen-Moran & WoolfolkHoy, 2001). A confiança dos professores na capacidade de realizar as ações que levam à aprendizagem dos professores —autoeficácia— é das poucas características individuais dos professores que prevê de forma confiável a prática do professor, os dados e os resultados dos alunos (Pendergast et al., 2011; Zee et al., 2016). Desse modo, a autoeficácia dos professores é importante construção motivacional que molda os pensamentos, comportamentos e emoções dos professores (Bandura, 1997; Pendergast et al., 2011). As crenças (autoeficácia) dos professores são visíveis no desempenho de tarefas e em contextos específicos (Chao et al., 2017; Dicke et al., 2014), podendo variar de acordo com o tipo de tarefa, com os alunos e com as circunstâncias de sala de aula (Raudenbush et al., 1992; Tschannen-Moran et al., 2001). Professores com níveis mais elevados de autoeficácia estão mais dispostos a experimentar novas e diferentes metodologias com o objetivo de satisfazer de melhor forma as necessidades dos alunos (Goddard & Kim, 2018; Ross & Bruce, 2001; Holzberger et al., 2013; Suprayogi et al., 2017).

Contrariamente, nível menor de autoeficácia está relacionado a maior recurso à punição (Woolfolk & Hoy, 1990). Maior autoeficácia está ligada de forma positiva às interações cooperativas que

visam encontrar compromissos (Morris-Rothschild & Brassard, 2006; Zee et al., 2016), professores com níveis mais elevados de autoeficácia oferecem aos alunos mais apoio e reforço positivo do que professores com níveis inferiores de autoeficácia (Gibson & Dembo, 1984). A autoeficácia percebida pelos professores é direcionada para melhorar os resultados dos alunos, com o intuito de fazer a diferença na sua aprendizagem (Kelm & McIntosh, 2012; Short, 1994) e preparar e desenvolver uma perspectiva centrada no aluno (Husband & Short, 1994). Estudos sugerem que uma eficaz gestão de sala de aula é um pré-requisito para um bom ensino e aprendizagem dos alunos (Jones & Jones, 2012; Marzano et al., 2003), uma vez que ambos não ocorrem num ambiente de sala de aula onde a autoeficácia não exista. E, se o professor não conseguir gerir construtivamente os problemas resultantes do comportamento indisciplinado e conflitante dos alunos, todo o processo de ensino e aprendizagem será afetado (Valente, 2019).

Acresce que a autoeficácia do professor não é estática, mas dinâmica, influenciada por experiências passadas, feedback dos pares e dos alunos e pelo contexto escolar (Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

Estilos de gestão de conflitos e autoeficácia

No que concerne à gestão do conflito, a investigação aponta que alta perceção de autoeficácia está relacionada com a aplicação dos estilos de gestão de conflitos que representam nível alto ou intermédio de preocupação com os outros, especificamente a integração, o compromisso e a submissão (Rahim, 2011; Rothschild & Brassard, 2006).

Professores com alta perceção de autoeficácia utilizam uma abordagem centrada no aluno (Pendergast et al., 2011; Ramsey & Fitzgibbons, 2005), mostrando, assim, níveis elevados de preocupação pelos alunos (Davidovitch, 2013; Emmer & Hickman, 1991; Husband & Short, 1994;

Short, 1994), preferindo adotar os estilos de gestão de conflito “integração”, “compromisso” e “submissão”.

Os professores que percebem que o seu nível de autoeficácia é elevado sentem que têm a capacidade e a competência para ajudar os alunos (Kelm & McIntosh, 2012; Short, 1994). Os professores com elevado nível de autoeficácia são capazes de ajudar os alunos a fortalecer as suas capacidades e desenvolvem uma perspectiva mais centrada no aluno (Davidovitch, 2013; Husband & Short, 1994; Koçoğlu, 2011), acreditam que são capazes de fazer o seu trabalho e fazer a diferença na vida escolar dos alunos (Short & Greer, 2002).

Os professores que percebem que têm altos níveis de autoeficácia sentem-se mais confiantes sobre as suas capacidades e transmitem essa confiança aos alunos (Goyne et al., 1999), tendem a lidar de forma mais eficaz com comportamentos problemáticos, a adotar estratégias de comportamento em sala de aula proativas e centradas no aluno e a estabelecer relações menos conflituosas com os mesmos (Zee et al., 2016).

Estes professores são competentes e possuem as capacidades necessárias para alcançar os resultados esperados (Short, 1994). Esse tipo de professor é caracterizado por alto nível de responsabilidade, motivação e autoconhecimento, e por uma perspectiva centrada no aluno (Husband & Short, 1994; Zee et al., 2016). Essas características são mostradas num alto nível de preocupação consigo e com os outros, o que é característico do estilo “integração” (Rahim & Bonoma, 1979; Rahim, 2002). Portanto, é esperado que os professores com altos níveis de autoeficácia percebida tendam a relatar a adoção do estilo “integração”. A utilização do estilo “compromisso”, por parte do professor traduz-se em estabelecer concessões e na procura de uma solução favorável para ambas as partes (Rahim et al., 2000; Rahim, 2011). Os professores que utilizam este estilo capacitam os seus alunos, permitindo que eles tomem grande parte das decisões favoráveis para ambos. Esses

professores demonstram grande preocupação com os seus alunos (Guo et al., 2014; Kelm & McIntosh, 2012), sendo capazes de construir programas eficazes com o objetivo de os motivar, influenciar a sua aprendizagem (Short, 1994), controlar e prevenir comportamentos problemáticos (Guo et al., 2014). Dado que os professores com níveis elevados de autoeficácia são caracterizados por serem altamente responsáveis na criação de um ambiente escolar mais positivo (Guo et al., 2014) e terem a aptidão de capacitar os alunos para uma melhor aprendizagem (Husband & Short, 1994), é expectável a adoção do estilo de gestão de conflito “compromisso”. Assim, altos níveis de percepção de eficácia preveem a utilização de três estilos de gestão de conflito que representam nível elevado ou intermédio de preocupação com os outros: integração, compromisso e submissão (Rahim, 2011).

Com relação ao estilo de gestão de conflito “evitamento”, a investigação de Clunies-Ross et al. (2008) aponta que o comportamento menos próprio, ainda que mínimo, dos alunos representa preocupação para os professores, e que estes perdem quantidade considerável de tempo nas questões relacionadas com o comportamento daqueles. O estilo de gestão de conflito “evitamento” é utilizado para lidar com questões triviais ou quando existe a necessidade de ganhar tempo para entender numa determinada situação quais as decisões mais eficazes antes de resolver um problema mais complexo (Brewer & Lam, 2009; Rahim, 2002). Os professores que percebem que o seu nível de autoeficácia é elevado, sentem-se suficientemente competentes para adiar a resolução de pequenos comportamentos desadequados, para um momento mais apropriado, entendendo-se, assim, o porquê de estes professores adotarem do estilo de gestão de conflito “evitamento” (Pinchevsky & Bogler, 2014).

A autoeficácia dos professores, nomeadamente, na gestão de eficácia em sala de aula continua a ser uma área pouco estudada. No entanto, alguns estudos têm sustentado que a autoeficácia pode ter um impacto sobre os comportamentos, crenças e

resultados dos professores (Klassen & Chiu, 2010; Morris-Rothschild & Brassard, 2006). Professores com níveis baixos de autoeficácia demonstram tendência para desistir facilmente quando confrontados com situações difíceis (Gibson & Dembo, 1984).

Do mesmo modo, Ashton e Webb (1986) mencionam que o comportamento e crenças dos professores com baixa autoeficácia estão ligados a técnicas de disciplina orientada, utilização da posição autoritária e utilização de desaprovações verbais. Em oposição, professores com níveis elevados de autoeficácia dedicam mais tempo às necessidades dos alunos e utilizam elogios frequentemente (Gibson & Dembo, 1984). A alta autoeficácia está associada à utilização de ideologias mais humanistas com os alunos (Woolfolk & Hoy, 1990), a metodologias de ensino adequadas a cada aluno (Guskey & Passaro, 1994) e à capacidade de ajudar os estudantes no desenvolvimento de relações interpessoais (Rich et al., 1996). De acordo com Rosenholtz (1989), se o professor tem consciência do seu alto nível de autoeficácia, então os resultados dos alunos tendem a ser positivos. Além disso, professores com crenças de alta autoeficácia conseguem gerir melhor experiências afetivas negativas, como podem ser as situações de conflito, do que professores com baixas crenças de eficácia que podem experimentar maiores níveis de ansiedade (Koçoğlu, 2011).

No decorrer da revisão de literatura sobre a gestão de conflitos, duas questões emergiram assumindo papel de relevo: 1) existe um corpo teórico sólido na área dos estilos de gestão de conflitos, mas pouca pesquisa que apresente resultados em contexto escolar; e 2) não existem estudos que convoquem variáveis sociocognitivas, motivacionais ou ambientais que, em interação, possam explicar a forma como professores e/ou alunos fazem a gestão dos conflitos e os estilos que utilizam para os gerir.

Assim, o presente estudo pretende compreender a relação entre os estilos de gestão de conflito

professor-aluno definidos no modelo bidimensional de cinco estilos proposto por Rahim e Bonoma (1979) e a autoeficácia do professor.

Objetivos

A presente investigação tem como objetivo geral contribuir para aumentar o conhecimento das questões da gestão de conflito entre professor-aluno e a gestão de eficácia do professor. Assim, como objetivos específicos, apresentamos os seguintes: 1) analisar a relação entre os estilos de gestão de conflito professor-aluno (integração, submissão, dominação, evitamento e compromisso), a autoeficácia do professor e o tempo de serviço; 2) investigar o efeito preditor da autoeficácia, das variáveis sociodemográficas (sexo e idade) e do tempo de serviço nos estilos de gestão de conflito professor-aluno e 3) verificar se as variáveis sociodemográficas (sexo e formação académica) e o tempo de serviço influenciam significativamente a autoeficácia do professor.

Método

O presente estudo é de carácter quantitativo e transversal, tendo em conta que o objetivo é quantificar fenómenos através de procedimentos estatísticos, tendo os dados sido recolhidos num único momento. A investigação é, também, correlacional, uma vez que pretende explorar a associação entre as variáveis analisadas (Sampieri et al., 2006).

Participantes

A amostra foi constituída por 278 professores, 184 (66.2 %) do sexo feminino e 94 (33.8 %) do sexo masculino, do ensino básico e secundário do Norte e Centro de Portugal, com idades compreendidas entre os 20 e os 64 anos ($M = 48.95$; $DP = 7.54$). Quanto à formação académica, 196 (70.5 %) possuíam licenciatura, 78 (28.1 %) mestrado e 4 (1.4 %) bacharelato. Relativamente ao tempo de

serviço, os participantes tinham um mínimo de 1 ano e um máximo de 42 ($M = 24.11$; $DP = 7.98$).

Instrumentos

Na recolha de dados, foi utilizado um questionário sociodemográfico breve de elaboração própria, com o intuito de obter informações sobre dados pessoais dos participantes, como sexo, idade, formação académica e tempo de serviço.

Para avaliar a gestão de conflitos, foi utilizada a Escala Gestão de conflito Professor-Aluno (Rahim Organizational Conflict Inventory — II Portuguese Version in School Context, ROCI-II-PViSC [Valente et al., 2017]). O ROCI-II-PViSC constitui uma adaptação e validação do Rahim Organizational Conflict Inventory — II (ROCI-II) para o contexto educativo levada a cabo por Valente et al. (2017). Esse instrumento é constituído por 28 itens que medem os cinco estilos de gestão de conflito — integração, compromisso, dominação, submissão e evitamento — postulados no modelo de Rahim e Bonama (1979).

A resposta é efetuada através de uma escala de Likert com cinco opções, sendo que o 1 corresponde a “discordo fortemente” e o 5, a “concordo fortemente”. De acordo com os autores, a escala possui características psicométricas que a tornam instrumento fiável para avaliar os respetivos constructos (Valente et al., 2017). A escala possui alfa de Cronbach de .87 para o estilo “integração”; .82 para “submissão”; .79 para “dominação”; .82, para “evitamento” e .81 para “compromisso”.

No presente estudo, a fiabilidade do instrumento revelou valores de alfa de Cronbach para as dimensões “integração”, “evitamento”, “dominação”, “submissão” e “compromisso” de .58, .70, .70, .64, .57, respetivamente. A estrutura fatorial proposta pelo Rahim Organizational Conflict Inventory — II Portuguese Version in School Context: ROCI-II-PViSC foi avaliada pela análise fatorial confirmatória com estimação de máxima verosimilhança. Para verificar a adequabilidade do modelo

aos dados, foram usadas as seguintes medidas de avaliação de ajustamento: proporção qui quadrado/graus de liberdade (χ^2/df), índice de ajustamento (GFI), índice de ajustamento comparativo (CFI), raiz do erro quadrático médio de aproximação (RMSEA) e a probabilidade (P) (Arbuckle, 2005; Marôco, 2014; McDonald & Ho, 2002).

O modelo fatorial confirmatório da subescala “integração” revelou qualidade de ajustamento de muito bom ($\chi^2/df = 1.839$, CFI = .061, GFI = .975, RMSEA = .044, $P[rmsea \leq .05] = .363$ [Marôco, 2014]). Relativamente à subescala do estilo “evitamento”, o modelo fatorial confirmatório revelou qualidade de ajustamento muito boa ($\chi^2/df = 1.525$; CFI = .987; GFI = .987; RMSEA = .044, $P[rmsea \leq .05] = .522$ [Marôco, 2014]). O modelo fatorial confirmatório da subescala “dominação” revelou qualidade de ajustamento boa ($\chi^2/df = 4.558$, CFI = .942, GFI = .968, RMSEA = .113, $P[rmsea \leq .05] = .012$ [Marôco, 2014]). Quanto à subescala referente ao estilo “submissão”, o modelo fatorial confirmatório revelou qualidade de ajustamento boa ($\chi^2/df = 1.918$, CFI = .957, GFI = .979, RMSEA = .058, $P[rmsea \leq .05] = .334$ [Marôco, 2014]). O modelo fatorial confirmatório da subescala “compromisso” revelou qualidade de ajustamento muito boa ($\chi^2/df = .980$, CFI = 1, GFI = .997, RMSEA = 0, $P[rmsea \leq .05] = .589$ [Marôco, 2014]).

A Escala de Autoeficácia (Araújo & Moura, 2011) é um instrumento de autorrelato que avalia o sentimento geral de competência pessoal do professor para lidar de forma eficaz perante diversas situações estressantes. Essa escala constitui uma adaptação e validação da Self-Efficacy Scale de Schwarzer e Jerusalem (1995). É constituída por 10 itens respondidos numa escala com quatro alternativas de resposta, de 1 (“De modo nenhum é verdade”) a 4 (“Exatamente verdade”), com pontuação entre 10 e 40 pontos. Os itens estão formulados de forma positiva. É uma escala unidimensional tendo obtido alfa de Cronbach de .90. No presente estudo, a análise de consistência interna revelou valores de alfa de Cronbach de .80

e a análise fatorial confirmatória revelou qualidade de ajustamento muito boa ($\chi^2/df = 1.862$, CFI = .968, GFI = .963, RMSEA = .056, $P[rmsea \leq .05] = .317$ [Marôco, 2014]).

Procedimentos

O presente projeto de investigação foi sujeito à aprovação por parte da comissão de ética da universidade e submetido à aprovação pela direção-geral da educação do Ministério da Educação. Após a obtenção das devidas autorizações, procedeu-se ao envio de e-mails aos respetivos diretores das escolas do Norte e Centro de Portugal, com vista à colaboração dos docentes na presente investigação. No e-mail referido anteriormente, foi descrito o objetivo da investigação e a sua pertinência, assim como a garantia de confidencialidade e anonimato dos dados recolhidos. Após o pedido de colaboração ser aceite, procedeu-se à recolha dos dados nas escolas.

Estratégia de análise de dados

Procedeu-se, inicialmente, à realização de estatísticas descritivas, tais como mínimo, máximo, média (M) e desvio-padrão (DP), relativamente às variáveis avaliadas. De modo a aferir a normalidade das variáveis estudadas, foram calculados os coeficientes de *skeweness* (assimetria) e *kurtosis* (achatamento).

A associação entre os estilos de gestão de conflito, a autoeficácia e o tempo de serviço foi medida através do coeficiente de correlação linear de Pearson. Foram efetuadas regressões lineares múltiplas com seleção de variáveis pelo método *stepwise* para obter um modelo mais parcimonioso que permitisse prever a utilização de cada um dos estilos de gestão de conflito em função das variáveis “autoeficácia”, “idade” e “sexo”. Para tal, foram analisados os pressupostos do modelo, nomeadamente a normalidade, a homogeneidade e a independência dos erros.

Realizaram-se, ainda, análises de variância para determinar o efeito do tempo de serviço, o sexo e a formação académica sobre a autoeficácia, após a validação dos pressupostos de normalidade e homogeneidade de variâncias.

Todas as análises estatísticas foram realizadas através do programa IBM SPSS v.28 e AMOS v. 22. Em todas as análises estatísticas, foram considerados valores de significância de 5 %.

Resultados

Esta secção inicia-se com a apresentação dos valores mínimo (Min.), máximo (Máx.), média (M), desvio-padrão (DP), *skeweness* (Sk) e *kurtosis* (Ku) para as variáveis mensuráveis estudadas.

A análise das medidas descritivas, Tabela 1, permite-nos constatar que a autoeficácia varia entre 20 e 40 numa amplitude de valores compreendidos entre 10 e 40. Quanto aos estilos, esses valores variam entre 5 e 24 para o estilo “dominação” e entre 22 e 51 para o estilo “integração”; entre 7 e 20 para o estilo “compromisso”; entre 6 e 29 para o estilo “evitamento” e entre 13 e 29 para o estilo “submissão”. Quanto à normalidade, os valores de *skeweness* e *kurtosis* encontram-se num intervalo associado a uma distribuição aproximadamente normal (Kline, 2011).

Relação entre estilos de gestão de conflito, autoeficácia e tempo de serviço

A associação entre a os estilos de gestão de conflito professor-aluno —nomeadamente integração (Int.), compromisso (Comp.), evitamento (Evit.), submissão (Sub.) e dominação (Dom.)—, a autoeficácia (Autoef.), o tempo de serviço (TServ.) e a idade foi determinada através do coeficiente de correlação linear de Pearson.

Os resultados obtidos, Tabela 2, indicam correlações positivas e significativas entre integração e autoeficácia ($r = .127$, $p = .03$), dominação e

autoeficácia ($r = .210$, $p < .001$); submissão e autoeficácia ($r = .182$, $p = .002$), compromisso e autoeficácia ($r = .187$, $p = .002$). Desse modo, podemos constatar que os professores com pontuações mais elevadas em autoeficácia utilizam mais os estilos “integração”, “dominação”, “submissão” e “compromisso”.

No que diz respeito ao tempo de serviço os resultados indicam correlações negativas e significativas entre tempo de serviço e evitamento ($r = .125$, $p = .04$) e dominação ($r = -.195$, $p = .001$).

Quanto à idade, existem correlações negativas e significativas entre o evitamento ($r = .199$, $p = .001$) e a dominação ($r = -.185$, $p = .002$). Assim, os re-

sultados permitem-nos constatar que quanto maior é o tempo de serviço e a idade dos professores menor é a utilização dos estilos “evitamento” e “dominação” no conflito professor-aluno.

Predição dos estilos de gestão de conflito em função da autoeficácia e variáveis sociodemográficas e profissionais

Para determinar o modelo preditor para cada um dos estilos de gestão de conflito professor-aluno em função da autoeficácia, das variáveis sociodemográficas, tais como idade e sexo (*dummy*, correspondendo 1 ao sexo masculino e 0, ao sexo

Tabela 1
Medidas descritivas e normalidade univariada

Variáveis	Min.	Máx.	M	DP	Sk	Ku
Autoeficácia	20	40	31.68	3.65	-.01	.15
Integração	22	51	29.85	3.02	1.19	7.69
Compromisso	7	20	15.81	1.76	-.69	1.84
Evitação	6	29	20.40	3.99	-.56	.69
Submissão	13	29	20.69	2.94	-.06	-.03
Dominação	5	24	14.43	3.68	-.04	-.45
Tempo de serviço	1	42	24.11	7.98	-.19	.08

Tabela 2
Correlações entre estilos de gestão de conflito, autoeficácia, tempo de serviço e idade

	Int.	Evit.	Dom.	Sub.	Comp.	Autoef.	TServ.	Idade
Int.	1	.037	-.057	.257**	.253**	.127*	.003	-.020
Evit.		1	.410**	.305**	.159**	.104	.125*	.199**
Dom.			1	.288**	.105	.210**	-.195**	-.185**
Sub.				1	.448**	.182**	-.004	-.005
Comp.					1	.187**	.076	.069
Autoef.						1	-.047	-.094
TServ.							1	.877**
Idade								1

Nota. ** $p < .001$, * $p < .05$.

feminino) e profissionais, especificamente, o tempo de serviço (TServ.), realizaram-se análises de regressão linear múltipla.

Pela análise da Tabela 3, verificamos que os modelos finais ajustados para os estilos de gestão de conflito são significativos, com exceção do modelo para a integração, e explicam uma percentagem de variabilidade entre 6 % e 9 %.

Análises diferenciais comparativas: variáveis sociodemográficas, tempo de serviço e autoeficácia

Com o intuito de avaliar se o sexo e a formação académica (tendo sido excluídos desta análise os

professores com bacharelato dado serem apenas quatro) têm um efeito estatisticamente significativo sobre a autoeficácia, realizou-se análise de variância a dois fatores com interação. A análise das médias e dos desvios-padrão, de acordo com o sexo e com a formação académica que constituem a amostra (Tabela 4), permite-nos constatar os professores licenciados do sexo masculino apresentam valores médios ligeiramente mais baixos do que os do sexo feminino. Já nos professores com mestrado, verifica-se que são as mulheres que apresentam valores ligeiramente mais baixos.

Para avaliar se o sexo e a formação académica afetam significativamente a autoeficácia, recorreu-se a uma ANOVA *two-way*. Os pressupostos da

Tabela 3
Estilos de gestão de conflito em função das variáveis autoeficácia, tempo de serviço, idade e sexo

	β	R^2	F	p
Integração				
Autoeficácia	.099	.03	1.959	.101
TServ.	.024			
Idade	-.027			
SexoMasc	-.668			
Evitação				
Autoeficácia	.086	.09	6.524	<.001
TServ.	.099			
Idade	-.187**			
SexoMasc	-1.480**			
Compromisso				
Autoeficácia	.094**	.06	4.079	.003
TServ.	.0007			
Idade	.016			
SexoMasc	-.436*			
Dominação				
Autoeficácia	.203**	.09	6.697	<.001
TServ.	-.082			
Idade	-.002			
SexoMasc	-.799			
Submissão				
Autoeficácia	.150**	.06	4.455	.002
TServ.	-.025			
Idade	-.037			
SexoMasc	-1.018**			

Nota. ** p < .001, *p < .05.

Tabela 4
Medidas descritivas para a variável autoeficácia

		M(DP)	N
Masculino	Licenciatura	31.508(3.715)	63
	Mestrado	31.793(3.599)	29
Feminino	Licenciatura	31.511(3.759)	133
	Mestrado	31.698(3.452)	49

normalidade e homogeneidade de variâncias para cada um dos grupos foram validados. Para todos os grupos, obtiveram-se valores de *skeweness* e *kurtosis* entre -1 e 1.

O pressuposto de homogeneidade de variâncias foi validado com o teste de Levene ($F_{(3, 270)} = .046, p = .987$). De acordo com os resultados obtidos, é possível afirmar que quer o sexo ($F_{(1, 273)} = .162, p = .688$), quer a formação acadêmica ($F_{(1, 273)} = .902, p = .343$), quer a interação entre os dois fatores ($F_{(1, 273)} = .157, p = .692$) não apresentam valores estatisticamente significativos.

Com o propósito de verificar se o tempo de serviço, agrupado em três classes ([1, 19]; [19, 29]; [29, 42]), tem efeito estatisticamente significativo sobre a autoeficácia, efetuou-se uma ANOVA após validados os pressupostos da normalidade (valores de *skeweness* e *kurtosis* entre -1 e 1) e homogeneidade de variâncias ($F_{(1, 271)} = .659, p = .518$). Os resultados mostram que as diferenças não são estatisticamente significativas ($F_{(1, 273)} = 1.317, p = .270$).

Discussão

A presente investigação teve como objetivos analisar a relação entre os estilos de gestão de conflito professor-aluno (integração, submissão, dominação, evitamento e compromisso), a autoeficácia do professor e o tempo de serviço; estudar o efeito preditor da autoeficácia, das variáveis sociodemográficas (sexo e idade) e do tempo de serviço nos

estilos de gestão de conflito professor-aluno e ainda investigar se as variáveis sociodemográficas (sexo e formação acadêmica) e o tempo de serviço influenciam significativamente a autoeficácia do professor.

No que diz respeito à correlação entre estilos de gestão de conflito, autoeficácia e tempo de serviço, os resultados obtidos indicaram correlações positivas e significativas entre integração e autoeficácia, dominação e autoeficácia, submissão e autoeficácia e compromisso e autoeficácia. Os resultados obtidos possibilitaram averiguar que os professores com pontuações mais elevadas em autoeficácia utilizam mais os estilos “integração”, “dominação”, “submissão” e “compromisso”.

Num estudo com professores, realizado por Morris-Rothschild e Brassard (2006), os resultados indicaram que os professores com elevados níveis de autoeficácia estavam associados à utilização dos estilos de gestão de conflito “integração” e “compromisso”, tal como foi observado no nosso estudo. Os professores que percebem que o seu nível de autoeficácia é elevado sentem que têm a capacidade e a competência para ajudar os alunos (Goyne et al., 1999; Guskey & Passaro, 1994; Kelm & McIntosh, 2012; Short, 1994; Zee et al., 2016). Esses professores são caracterizados por elevado nível de responsabilidade, motivação e por adotarem uma perspectiva centrada no aluno (Husband & Short, 1994; Pendergast et al., 2011; Suprayogi et al., 2017; Zee et al., 2016). Essas características demonstram elevada preocupação com o interesse próprio e com o interesse pelo outro, características

particulares do estilo de gestão de conflito “integração” (Rahim & Bonoma 1979; Rahim et al., 2000; Rahim 2002). Assim, é expectável que professores com níveis altos de autoeficácia tendencialmente utilizem o estilo “integração”. Segundo alguns autores (Benz et al., 1992; Evans & Tribble, 1986; Ross, 1995), níveis elevados de autoeficácia estão correlacionados de forma significativa com a adoção dos estilos de gestão de conflito “integração” e “compromisso”, como observado na nossa investigação. Morris-Rothschild e Brassard (2006) enfatizaram a relevância de considerar as necessidades e perspectivas dos alunos, a fim de gerir conflitos de forma construtiva e promover um ambiente de sala de aula positivo, utilizando estilos de gestão de conflito como a integração e o compromisso.

Quanto à relação entre o estilo “dominação” e a autoeficácia, este resultado pode ser explicado pelo facto de os professores poderem usar abordagens mais diretivas na gestão de conflitos, nomeadamente quando sentem a necessidade de afirmar a sua autoridade para lidar com uma situação e manter o controlo da sala de aula (Doğan, 2016).

A adoção de um estilo específico de gestão de conflito pode estar relacionada com a percepção que o professor tem do seu papel como regulador e líder do ambiente da sala de aula. Essa percepção, por sua vez, pode influenciar as decisões do professor, pois este procura alcançar simultaneamente os objetivos de aprendizagem e a manutenção de um clima grupal satisfatório na aula (Zurlo et al., 2020). Não obstante, a relevância da utilização contingencial no emprego dos estilos de gestão de conflito, a integração e o compromisso representam os estilos considerados tradicionalmente como mais construtivos por conduzirem a uma maior satisfação entre as partes em conflito bem como à melhoria da relação futura entre as partes (Cunha & Monteiro, 2018). Consideramos ainda, em concordância com Cunha e Monteiro (2018), que a colaboração deve ser um pressuposto fundamental em contexto educativo, no sentido de construir uma cultura de paz nas escolas.

No que diz respeito às análises preditivas, estas indicaram que a variável sexo masculino contribui negativamente para o emprego do estilo “evitamento”, “submissão” e “compromisso”. Um estudo de Rahim e Katz (2019), no qual se efetua análise retrospectiva das investigações dedicadas à relação entre sexo e estilos de gestão de conflitos em contexto laboral nas décadas de 1980 a 2010, destaca a tendência de os homens se centrarem nos resultados do conflito, enquanto as mulheres, geralmente, evitam conflitos em consideração pelos outros, não sendo, todavia, de descuidar a importância que a pertença geracional das pessoas possa representar na adoção dos estilos de gestão do conflito.

Com relação ao tempo de serviço, os nossos resultados indicaram que os professores com mais tempo de serviço adotam menos o estilo “dominação” e mais o estilo “evitamento”. Os nossos resultados são parcialmente confirmados por Morris-Rothschild e Brassard (2006), os quais observaram que, à medida que os professores adquiram mais experiência no trabalho com os alunos, a tendência para utilizar estilos de gestão de conflitos do tipo “ganhar-ganhar” (integração) aumentou significativamente, enquanto a utilização de estilos tipo “ganhar-perder” (dominação) diminuiu.

Das variáveis sociodemográficas e profissionais, destacamos o resultado referente à autoeficácia do professor e o tempo de serviço, que, ao contrário da literatura analisada, não se mostrou uma variável relevante. A esse propósito, Dembo e Gibson (1985) concluíram que os professores com menos tempo de serviço e com menos confiança nas suas capacidades demonstravam níveis mais elevados de autoeficácia. No entanto, esses níveis diminuíam com a experiência adquirida. Por sua vez, Shen et al. (2009) verificaram que os professores com mais experiência profissional percebem e gerem a indisciplina dos alunos com mais rapidez do que professores com menos experiência.

Os professores com elevados níveis de autoeficácia sentem que são capazes de lidar de

forma eficaz com fatores ambientais estressantes, como, por exemplo, os conflitos com os alunos, preocupando-se menos com as suas próprias falhas, o que lhes permite criar estratégias de gestão de conflitos que sejam benéficas para ambas as partes (Bandura, 1980; Pendergast et al., 2011). Alguns estudos demonstraram que professores com níveis mais elevados de autoeficácia despendem mais tempo a ajudar os alunos, de forma individual, a resolverem os problemas do que os professores com baixos níveis de autoeficácia (Dembo & Gibson, 1985; Gutkin & Ajchenbaum, 1984; Hughes et al., 1990).

Limitações, implicações práticas e pistas futuras

O estudo apresenta algumas limitações, como o emprego de apenas instrumentos de autorresposta na análise das variáveis em estudo. Por sua vez, a natureza transversal do estudo também pode ser considerada outra limitação, uma vez que não permite a comparação dos resultados ao longo do tempo nem o estabelecimento de relações de causalidade.

Além disso, deparámo-nos com a escassez de literatura nessa matéria, pois a autoeficácia por parte dos professores e a gestão de conflitos são ainda pouco estudadas, e os autores que abordam esses temas fazem-no separadamente. Pode referir-se, ainda, algumas características da própria amostra, nomeadamente o tamanho desta e a sua delimitação geográfica. O aumento do tamanho da amostra e a sua expansão geográfica poderiam possibilitar a generalização dos resultados ao contexto português.

Assim, seria pertinente no futuro realizar investigações mais alargadas sobre essa temática, incluindo agrupamentos em diversas áreas geográficas do país. A utilização conjunta de metodologias qualitativas (por exemplo, entrevistas) poderia ter sido uma mais-valia para o estudo, no sentido em que este poderia ter sido reforçado.

Para além dessas sugestões, será, ainda, relevante a realização de estudos que relacionem os estilos de gestão de conflito com outras dimensões, como, por exemplo, a personalidade dos professores tendo como objetivo central analisar as relações existentes entre essas dimensões.

Considera-se também que a tarefa educativa requer do professor competências adicionais nas áreas da tomada de decisões, da interação social e da resolução de conflitos (Kunemund et al., 2020). De facto, apesar de um número cada vez maior de situações exigir dos professores competências para a gestão de conflitos, normalmente estes não recebem suficiente formação nesse sentido (Valente, 2019). Assim, revela-se pertinente o desenvolvimento de ações de formação para os professores, em gestão de conflitos, nomeadamente, tipologia e fatores geradores de conflitos na escola e competências conducentes a uma gestão construtiva de conflitos. A formação inicial e contínua dos professores, por meio de programas que fomentem o desenvolvimento de competências em gestão de conflitos e estimulem a reflexão crítica sobre práticas pedagógicas, pode fortalecer a autoeficácia do professor.

Reafirma-se que, no emprego dos estilos de gestão do conflito, a sua utilização deve ser adequada à situação. Acreditamos, assim, que o conhecimento dos estilos mais apropriados a cada situação pode contribuir para a eficácia dos professores em situações de conflito real ou potencial, sendo fundamental que o professor perceba as condições em que cada um dos estilos se torna o mais adequado, de acordo com o tipo de conflito, com as pessoas envolvidas e com as características da situação, no sentido de promover um bom ambiente escolar.

Espera-se que este estudo, mesmo atendendo às limitações apresentadas, possa representar, de alguma forma, contribuição profícua para o estudo da importância dos estilos de gestão e da autoeficácia dos professores.

Referências

- Araújo, M., & Moura, O. (2011). Estrutura factorial da general self-efficacy scale (escala de auto-eficácia geral) numa amostra de professores portugueses. *Laboratório de Psicologia*, 9(1), 95-105. <https://doi.org/10.14417/lp.638>
- Arbuckle, J. L. (2005). *Amos™ 6.0 user's guide*. Amos. Development Corporation.
- Ashton, P., & Webb, R. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. Longman.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Bandura, A. (1980). Gauging the relationship between self-efficacy judgment and action. *Cognitive Therapy and Research*, 4, 263-268. <https://doi.org/10.1007/BF01173659>
- Bandura, A. (2010). Self-efficacy. In I. B. Weiner & W. E. Craighead (Eds.), *The Corsini encyclopedia of psychology* (pp. 1-3). John Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy0836>
- Benz, C. R., Bradley, L., Alderman, M. K., & Flowers, M. A. (1992). Personal teaching efficacy: Developmental relationships in education. *The Journal of Educational Research*, 85(5), 274-285. <https://doi.org/10.1080/00220671.1992.9941127>
- Brewer, B., & Lam, G. K. (2009). Conflict handling preferences: A public-private comparison. *Public Personnel Management*, 38(3), 1-14. <https://doi.org/10.1177/009102600903800301>
- Brewer, N., Mitchell, P., & Weber, N. (2002). Gender role, organizational status, and conflict management styles. *International Journal of Conflict Management*, 13(1), 78-94. <https://doi.org/10.1108/eb022868>
- Chao, C. N. G., Chow, W. S. E., Forlin, C., & Ho, F. C. (2017). Improving teachers' self-efficacy in applying teaching and learning strategies and classroom management to students with special education needs in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 66, 360-369. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.004>
- Clunies-Ross, P., Little, E., & Kienhuis, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behavior. *Educational Psychology*, 28(6), 693-710. <https://doi.org/10.1080/01443410802206700>
- Cordeiro, J. P., Cunha, P., & Lourenço, A. A. (2022). Estilos de gestão de conflitos, comprometimento e cidadania organizacional: Estudo empírico numa instituição de ensino superior portuguesa. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 74, Artigo e015. <https://revistas.ufrj.br/index.php/abp/article/view/56097>
- Cunha, P., & Monteiro, A. P. (2018). *Gestão de conflitos na escola*. Pactor.
- Davidovitch, N. (2013). Learning-centered teaching and backward course design — from transferring knowledge to teaching skills. *Journal of International Education Research*, 9(4), 329-338. <https://doi.org/10.19030/jier.v9i4.8084>
- Doğan, S. (2016). Conflicts management model in school: A mixed design study. *Journal of Education and Learning*, 5(2), 200-219. <https://doi.org/10.5539/jel.v5n2p200>
- Dembo, M., & Gibson, S. (1985). Teachers' sense of efficacy: An important factor in school improvement. *The Elementary School Journal*, 86, 173-184. <https://doi.org/10.1086/461441>
- Dicke, T., Parker, P. D., Marsh, H. W., Kunter, M., Schmech, A., & Leutner, D. (2014). Self-efficacy in classroom management, classroom disturbances, and emotional exhaustion: A moderated mediation analysis of teacher candidates. *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 569-583. <https://doi.org/10.1037/a0035504>

- Emmer, E. T., & Hickman, J. (1991). Teacher efficacy in classroom management and discipline. *Educational and Psychological Measurement*, 51(3), 755-765. <https://doi.org/10.1177/0013164491513027>
- Evans, D. R., Hearn, M. T., Uhlemann, M. R., & Ivey, A. E. (2019). How to work with diversity. In A. M. Nickson, M. A. Carter & A. P. Francis (Eds.), *Supervision and professional development in social work practice* (pp. 120-139). Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9789353885908.n7>
- Evans, E., & Tribble, M. (1986). Perceived teaching problems, self-efficacy, and commitment to teaching among preservice teachers. *Journal of Educational Research*, 80(2), 81-85. <https://doi.org/10.1080/00220671.1986.10885728>
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.569>
- Goddard, Y., & Kim, M. (2018). Examining connections between teacher perceptions of collaboration, differentiated instruction, and teacher efficacy. *Teachers College Record*, 120(1), 1-24. <https://doi.org/10.1177/016146811812000102>
- Goyne, J., Padgett, D., Rowicki, M. A., Mark, A., & Triplitt, T. (1999). *The journey of teacher empowerment*. Auburn University. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED434384.pdf>
- Guo, Y., Dynia, J. M., Pelatti, C. Y., & Justice, L. M. (2014). Self-efficacy of early childhood special education teachers: Links to classroom quality and children's learning for children with language impairment. *Teaching and Teacher Education*, 39, 12-21. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.11.005>
- Guskey, T. R., & Passaro, P. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31, 627-643. <https://doi.org/10.3102/00028312031003627>
- Gutkin, T., & Ajchenbaum, M. (1984). Teachers' perceptions of control and preferences for consultative services. *Professional Psychology, Research and Practice*, 15(4), 565-570. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.15.4.565>
- Han, J., & Han, Y. (2019). Cultural concepts as powerful theoretical tools: Chinese teachers' perceptions of their relationship with students in a cross-cultural context. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 13(1), 8. <https://doi.org/10.20429/ijsoitl.2019.130108>
- Holzberger, D., Philipp, A., & Kunter, M. (2013). How teachers' self-efficacy is related to instructional quality: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 774-786. <https://doi.org/10.1037/a0032198>
- Hughes, J., Grossman, P., & Barker, D. (1990). Teachers' expectancies, participation in consultation, and perceptions of consultant helpfulness. *School Psychology Quarterly*, 5(3), 167-179. <https://doi.org/10.1037/h0090611>
- Husband, R. E., & Short, P. M. (1994). Interdisciplinary teams lead to greater teacher empowerment. *Middle School Journal*, 26(2), 58-60. <https://doi.org/10.1080/00940771.1994.11494412>
- Jones, V. F., & Jones, L. S. (2012). *Comprehensive classroom management, creating communities of support and solving problems* (10^a ed.). Pearson/Allyn and Bacon.
- Kelm, J. L., & McIntosh, K. (2012). Effects of school-wide positive behavior support on teacher self-efficacy. *Psychology in the Schools*, 49(2), 137-147. <https://doi.org/10.1002/pits.20624>
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102, 741-756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>

- Klassen, R. M., Tze, V. M. C., Betts, S. M., & Gordon, K. A. (2011). Teacher efficacy research 1998-2009: Signs of progress or unfulfilled promise? *Educational Research Review*, 23, 21-43. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9141-8>
- Kline, R. (2011). *Principles and practice of structural equation modelling* (2^a ed.). The Guilford Press.
- Koçoğlu, Z. (2011). Emotional intelligence and teacher efficacy: A study of Turkish EFL pre-service teachers. *Teacher Development*, 15(4), 471-484. <https://doi.org/10.1080/13664530.2011.642647>
- Kunemund, R. L., Nemer McCullough, S., Williams, C. D., Miller, C. C., Sutherland, K. S., Conroy, M. A., & Granger, K. (2020). The mediating role of teacher self-efficacy in the relation between teacher-child race mismatch and conflict. *Psychology in the Schools*, 57, 1757-1770. <https://doi.org/10.1002/pits.22419>
- Marôco, J. (2014). *Análise de equações estruturais: fundamentos teóricos, software & aplicações* (2^a ed.). ReportNumber.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- McDonald, R. P., & Ho, M. H. R. (2002). Principles and practice in reporting structural equation analyses. *Psychological Methods*, 7(1), 64-82. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.7.1.64>
- Miller, A. D., Ramirez, E. M., & Murdock, T. B. (2017). The influence of teachers' self-efficacy on perceptions: Perceived teacher competence and respect and student effort and achievement. *Teaching and Teacher Education*, 64, 260-269. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.008>
- Morris-Rothschild, B. K., & Brassard, M. R. (2006). Teachers' conflict management styles: The role of attachment styles and classroom management efficacy. *Journal of School Psychology*, 44(2), 105-121. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.01.004>
- Pendergast, D., Garvis, S., & Keogh, J. (2011). Pre-service student-teacher self-efficacy beliefs: An insight into the making of teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(12), 46-57. <https://doi.org/10.14221/ajte.2011v36n12.6>
- Pinchevsky, N., & Bogler, R. (2014). The influence of teachers' perceived self-efficacy and role impact on their preferences in adopting strategies to resolve conflict situations with students. *International Studies in Educational Administration*, 42(2), 111-125. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.008>
- Rahim, M. A. (2002). Toward a theory of managing organizational conflict. *International Journal of Conflict Management*, 13(3), 206-235. <https://doi.org/10.1108/eb022874>
- Rahim, M. A. (2011). *Managing in organizations* (4^a ed.). Transaction Books.
- Rahim, M. A., & Bonoma, T. V. (1979). Managing organizational conflict: A model for diagnosis and intervention. *Psychological Reports*, 44(3), 1323-1344. <https://doi.org/10.2466/pr0.1979.44.3c.1323>
- Rahim, M., & Katz, J. (2019). Forty years of conflict: The effects of gender and generation on conflict-management strategies. *International Journal of Conflict Management*, 31(1), 1-16. <https://doi.org/10.1108/IJCMA-03-2019-0045>
- Rahim, M., A., Manger, N., R., & Shapiro, D., L. (2000). Do justice perceptions influence styles of handling conflict with supervisors? What justice perceptions, precisely? *International Journal of Conflict Management*, 11(1), 9-31. <https://doi.org/10.1108/eb022833>
- Ramsey, V. J., & Fitzgibbons, D. (2005). Being in the classroom. *Journal of Management Education*, 29(2), 333-356. <https://doi.org/10.1177/1052562904271144>

- Raudenbush, S., Bhumirat, C., & Kamali, M. (1992). Predictors and consequences of primary teachers' sense of efficacy and students' perceptions of teaching quality in Thailand. *International Journal of Educational Research*, 17(2), 165-177. [https://doi.org/10.1016/0883-0355\(92\)90006-R](https://doi.org/10.1016/0883-0355(92)90006-R)
- Rich, Y., Lev, S., & Fisher, S. (1996). Extending the concept and assessment of teacher efficacy. *Educational and Psychological Measurement*, 56(6), 1015-1025. <https://doi.org/10.1177/0013164496056006007>
- Rosenholtz, S. J. (1989). Workplace conditions that affect teacher quality and commitment: Implications for teacher induction programs. *The Elementary School Journal*, 89, 421-439. <https://doi.org/10.1086/461584>
- Ross, J. A. (1995). Strategies for enhancing teachers' beliefs in their effectiveness: Research on a school improvement hypothesis. *Teachers College Record*, 97(2), 227-251. <https://doi.org/10.1177/016146819509700205>
- Ross, J., & Bruce, C. (2001). Professional development effects on teacher efficacy: Results of a randomized field trial. *The Journal of Educational Research*, 101, 50-60. <https://doi.org/10.3200/JOER.101.1.50-60>
- Sampieri, R., Collado, C., & Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4ª ed.). McGraw-Hill Interamericana.
- Shen, J., Zhang, N., Zhang, C., Caldarella, P., Richardson, M. J., & Shatzer, R. H. (2009). Chinese elementary school teachers' perceptions of students' classroom behaviour problems. *Educational Psychology*, 29(2), 187-201. <https://doi.org/10.1080/01443410802654909>
- Short, P. M. (1994). Defining Teacher Empowerment. *Education*, 114(4), 488-493.
- Short, P. M., & Greer, J. T. (2002). *Leadership in empowered schools: Themes from innovative efforts* (2ª ed.). Merrill Prentice Hall.
- Suprayogi, M. N., Valcke, M., & Godwin, R. (2017). Teachers and their implementation of differentiated instruction in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 67, 291-301. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.020>
- Tjosvold, D., & Hui, C. (2001). Leadership in China: Recent studies on relationship building. *Advances in Global Leadership*, 2(2), 127-151. [https://doi.org/10.1016/S1535-1203\(01\)002117-7](https://doi.org/10.1016/S1535-1203(01)002117-7)
- Trudel, J., & Reio Jr, T. G. (2011). Managing workplace incivility: The role of conflict management styles — Antecedent or antidote? *Human Resource Development Quarterly*, 22(4), 395-423. <https://doi.org/10.1002/hrdq.20081>
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Valente, S. (2019). Influência da inteligência emocional na gestão de conflitos na relação professor-aluno(s). *Revista de Estudos e Investigação em Psicologia e Educação*, 6(2), 101-113. <https://doi.org/10.17979/reipe.2019.6.2.5786>
- Valente, S., Monteiro, A. P., & Lourenço, A. A. (2017). Adaptação e validação da escala de gestão do conflito entre professor-aluno(s). *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 2, 46-51. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.02.2512>
- Woolfolk, A., & Hoy, W. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82, 81-91. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.81>
- Zee, M., de Jong, P. F., & Koomen, H. M. (2016). Teachers' self-efficacy in relation to individual students with a variety of social-emotional behaviors: A multilevel investigation. *Journal of Educational Psychology*, 108(7), 1013-1027. <https://doi.org/10.1037/edu0000106>

Zurlo, M. C., Vallone, F., Dell'Aquila, E., & Marocco, D. (2020). Teachers' patterns of management of conflicts with students: A study in

five European countries. *Europe's Journal of Psychology*, 16(1), 112. <https://doi.org/10.5964/ejop.v16i1.1955>

Recebido: julho 12, 2023
Aceito: setembro 27, 2024