

Influência das relações de poder na inteligência emocional de estudantes universitários

Influencia de las relaciones de poder en la inteligencia emocional de estudiantes universitarios

Influence of power relations on the emotional intelligence of university students

Yosvani Orlando Lao León¹

E-mail: ylaol1986@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7491-3548>

João de Deus Ferraz Vunge²

E-mail: billythetwo@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0009-0000-4696-0590>

Cárine Luzia Nanjaia Canjanguê Satchova Camato²

E-mail: carinedaniel7@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0009-0007-9001-7728>

¹ Universidad de Holguín, Cuba.

² Instituto Politécnico da Universidade Rainha Njinga A Mbande, Malanje, Angola.

Forma de citación en APA, séptima edición.

Lao, Y. O., Ferraz, J. D., Satchova, C. L. (2025). Influência das relações de poder na inteligência emocional de estudantes universitários. *Revista Nova Praxis*, 1(2), 1-17.

Fecha de presentación: 12/08/2025

Fecha de aceptación: 15/09/2025

Fecha de publicación: 03/10/2025

RESUMO

Esta investigação analisou as dinâmicas de poder que emergem na sala de aula entre professores e estudantes universitários, bem como o seu impacto na inteligência emocional destes últimos. O estudo surgiu da observação do exercício de autoridade por parte de docentes do curso de Licenciatura em Turismo do Instituto Politécnico da Universidade Rainha Njinga A Mbande, que utilizam métodos dogmáticos para impor a sua influência. O principal objectivo foi estabelecer como as relações de poder afetam a inteligência emocional dos estudantes deste curso, recorrendo a um desenho misto, não experimental, transversal, com âmbitos descritivo, correlacional, explicativo e etnográfico. A amostra incluiu doze professores e 125 estudantes, tendo sido utilizadas entrevistas estruturadas e questionários para a recolha de dados. Através de análises descritivas, comparativas, correlacionais e de regressão, verificou-se que as práticas de poder fluem em ambos os sentidos: dos professores para os estudantes e, vice-versa, através das respostas que os estudantes geram no processo educativo. Os resultados confirmam a relação e a influência mútua entre as variáveis estudadas, demonstrando o impacto direto destas dinâmicas nas respostas emocionais dos estudantes.

Palavras chave: Dinâmicas de autoridade; inteligência emocional; métodos de execução; resiliência académica.

RESUMEN

En esta investigación se analizaron las dinámicas de poder que emergen en el aula entre docentes y estudiantes universitarios, así como su repercusión en la inteligencia emocional de estos últimos. El estudio nació al observar el ejercicio de autoridad de los docentes de la carrera Licenciatura en Turismo del Instituto Politécnico de la Universidad Rainha Njinga A Mbande, quienes emplean métodos dogmáticos para imponer su influencia. El propósito principal fue establecer de qué manera las relaciones de poder afectan la inteligencia emocional de los estudiantes de dicha carrera, utilizando un diseño mixto, no experimental y transversal, con alcances descriptivo, correlacional, explicativo y etnográfico. La muestra incluyó a doce docentes y 125 estudiantes, aplicándose entrevistas estructuradas y cuestionarios para recopilar datos. Mediante análisis descriptivos, comparativos, correlacionales y de regresión, se comprobó que las prácticas de poder fluyen en ambas direcciones: de los docentes hacia los estudiantes y, a la inversa, a través de las respuestas que los estudiantes generan en el proceso educativo. Los resultados confirman la relación e influencia mutua entre las variables estudiadas, evidenciando el impacto directo de estas dinámicas en las respuestas emocionales del estudiantado.

Palabras clave: Dinámicas de autoridad; Inteligencia emocional; métodos de imposición; resiliencia académica.

ABSTRACT

This research analyzed the power dynamics that emerge in the classroom between teachers and university students, as well as their impact on the latter's emotional intelligence. The study arose from observing the exercise of authority by professors in the Bachelor of Tourism program at the Polytechnic Institute of Rainha Njinga A Mbande University, who employ dogmatic methods to impose their influence. The main objective was to establish how power relations affect the emotional intelligence of students in this program, using a mixed, non-experimental, cross-sectional design with descriptive, correlational, explanatory, and ethnographic scopes. The sample included twelve teachers and 125 students, and structured interviews and questionnaires were used to collect data. Through descriptive, comparative, correlational, and regression analyses, it was found that power practices flow in both directions: from teachers to students and, vice versa, through the responses that students generate in the educational process. The results confirm the relationship and mutual influence between the variables studied, demonstrating the direct impact of these dynamics on students' emotional responses.

Keywords: Authority dynamics; emotional intelligence; methods of enforcement; academic resilience.

INTRODUÇÃO

O sector da educação é reconhecido como um pilar fundamental para o crescimento nacional, sendo o seu aperfeiçoamento condicionado por múltiplas variáveis contextuais que operam continuamente. Em ambientes de aprendizagem, destaca-se o papel dos docentes como facilitadores de processos formativos que promovem uma aprendizagem significativa; no entanto, a dinâmica de autoridade não flui apenas do professor para o estudante; práticas de resistência também emergem dos estudantes, evidenciando a reciprocidade de poder na sala de aula (Bumba, 2016; Lopes et al., 2024).

A gestão adequada destas interações requer o uso da inteligência emocional, entendida como a capacidade de reconhecer e regular as próprias emoções, bem como de interpretar e responder às dos outros nos domínios individual e social (Quarta e Jamba Pedro da fonsa, 2024).

Este estudo surge de observações empíricas no Instituto Politécnico da Universidade Rainha Njinga A Mbande (Malanje, Angola), onde se observou uma tendência para a aplicação rígida de orientações entre os professores, associada a deficiências nas competências sociais dos estudantes (como a empatia e a motivação para o trabalho em equipa). Este estilo de ensino leva a respostas de resistência entre os estudantes, o que se manifesta num baixo nível de autorregulação emocional em alguns.

Assim sendo, o objetivo desta investigação foi compreender como as relações de poder influenciam a inteligência emocional dos estudantes no contexto universitário, com o objetivo de sistematizar referências teóricas e metodológicas sobre os mecanismos de autoridade e o desenvolvimento de competências emocionais em espaços de aprendizagem.

O conceito de relações de poder refere-se ao confronto de forças entre dois ou mais atores que está inevitavelmente presente em todas as interações sociais; não se restringe ao controlo económico ou físico, mas inclui também as respostas de resistência que emergem dos sujeitos subordinados (Muñoz García, 2019; Zuluaga-Gómez, 2018). Numa sala de aula que parece funcionar em equilíbrio, o professor pode exercer implicitamente a sua autoridade, ajustando o comportamento dos seus estudantes para atingir objetivos específicos e reforçando, através destas práticas, os discursos hegemónicos de legitimidade e de conhecimento (Londoño-Restrepo, 2015).

O princípio da persuasão, longe de ser impositivo, é postulado como fundamental na dinâmica universitária, dado que a influência do poder circula em ambos os sentidos: o corpo discente utiliza táticas de oposição às diretrizes pedagógicas, o que demonstra a reciprocidade da autoridade no ambiente de aprendizagem (Gonzalez-Sanchez et al., 2024). No seu estudo sobre o controlo em contextos académicos, Muñoz García (2019) descreve oito estratégias que os professores utilizam frequentemente para estruturar a interação e corresponder às expectativas (Figura 1).



Figura 1. *Estratégias para estruturar a interação e atender às expectativas*

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Muñoz García (2019).

Destas estratégias: normalização, distribuição espacial, totalização e regulação, destacam-se pela recorrência na prática docente, pois servem para estabelecer limites claros, coordenar a atenção e promover comportamentos de acordo com os objectivos de aprendizagem (Zuluaga-Gómez, 2018).

Na perspectiva do estudante, a resistência ao poder percebido como ilegítimo pode ser desencadeada tanto pela inexperience do professor como por factores socioculturais, demonstrando que a origem da autoridade não reside exclusivamente em quem a impõe, mas pode também emanar da resposta coletiva dos estudantes (Londoño Restrepo, 2016; Martins, 2025). Após a análise de Zuluaga-Gómez (2018), considerando a avaliação como um mecanismo de poder simbólico, o professor assume o papel de controlador (que determina prazos, conteúdos e critérios de avaliação) enquanto os estudantes estão sujeitos ao cumprimento destas exigências, refletindo uma relação de dominação que define o acesso ao reconhecimento académico.

Quando estas dinâmicas não são geridas adequadamente, é muitas vezes gerado um desequilíbrio emocional no grupo, o que denota a urgência de os professores desenvolverem competências de inteligência emocional para preservar um ambiente de aprendizagem harmonioso (Otero Bocanegra et al., 2025). A inteligência emocional, neste contexto, é entendida como a capacidade de identificar, compreender e regular os próprios estados afectivos, utilizando esta informação para orientar adaptativamente os comportamentos nas interações quotidianas (Escobar Escudero et al., 2025). Neste estudo, adopta-se a tipologia de competências emocionais proposta por Lagos San Martín et al. (2024)(Figura 2).



Figura 2. *Tipologia de competências emocionais*

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Lagos San Martín et al. (2024).

Ambas as tipologias são susceptíveis de ser moduladas pelo exercício do poder na sala de aula, pelo que a influência do professor pode fortalecer ou enfraquecer estas competências. Em consonância com esta visão, observa-se que a dimensão pessoal da inteligência emocional (autorregulação interna e capacidade de adaptação ao stress) é complementada pela dimensão relacional, baseada na empatia e na consciência social (Lagos San Martín et al., 2024; Otero Bocanegra et al., 2025).

Tanto a autorregulação como a interação empática referem-se a processos evolutivos em que, desde a infância, os indivíduos empregam formas rudimentares de regulação afetiva e de colaboração com os seus pares para satisfazer os seus próprios interesses e os coletivos (Chavez-Fernandez et al., 2024). Por fim, a consciência social é definida como a capacidade de reconhecer a interdependência com o meio envolvente, o que permite a interpretação precisa das exigências do grupo e a geração de respostas colaborativas que favorecem a aprendizagem comunitária (Otero Bocanegra et al., 2025).

MÉTODO

O estudo adoptou uma abordagem de métodos mistos que integrou métodos qualitativos para descrever e compreender as variáveis-chave: inteligência emocional e relações de poder entre professores e estudantes universitários, juntamente com uma componente etnográfica que permitiu observar as suas ações e interações a partir da perspectiva dos próprios participantes. Paralelamente, foram incorporados elementos quantitativos para testar a hipótese proposta, seguindo um desenho transversal não experimental com âmbito descritivo, correlacional e explicativo, uma vez que os dados foram recolhidos num único momento da pesquisa para analisar as características de ambas as variáveis e como se influenciam mutuamente.

A Figura 3 mostra como foram estruturadas as variáveis do estudo. Em relação aos instrumentos, foram realizados os seguintes:

1. Uma entrevista estruturada a doze professores (19 questões) sobre o seu exercício de poder e as experiências de resistência dos estudantes.
2. Um questionário de 22 itens para medir as técnicas de poder e resistência, aplicado ao mesmo grupo de professores.
3. Um questionário de 62 itens para avaliar a inteligência emocional de 125 estudantes.

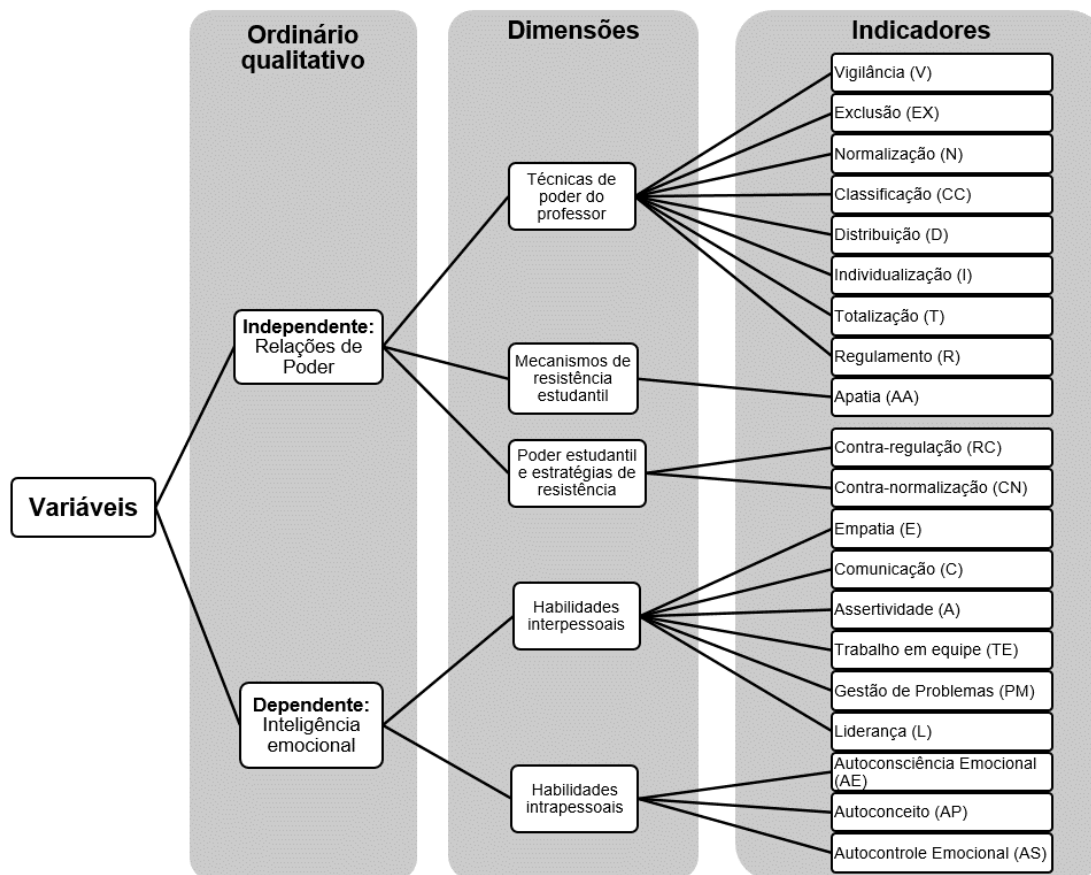


Figura 3. Estruturação das variáveis em estudo

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Santos et al. (2023).

Todos os questionários foram avaliados numa escala do tipo *Likert* com ruptura que varia de 1 (Nunca) a 4 (Sempre). A recolha de dados foi gerida através do *Google Forms*, e a análise quantitativa foi realizada através do *SPSS 24*. Estatísticas descritivas (mediana, mínimo, máximo) e testes não paramétricos, como a correlação de *Spearman* e *Kruskal-Wallis*, foram utilizados devido à falta de normalidade (*Shapiro-Wilk* $p < 0,05$; *Kolmogorov-Smirnov* $p = 0,00$). Além disso, foram construídas tabelas de contingência, calculado o coeficiente *Alfa de Cronbach* para verificar a fiabilidade dos instrumentos e aplicada a regressão logística utilizando os critérios de *Cox e Snell*, *Nagelkerke* e *McFadden* para determinar a influência entre as variáveis.

A hipótese é a seguinte:

H_0 : As relações de poder exercidas pelos professores no ambiente de aprendizagem não influenciam no desenvolvimento da inteligência emocional dos estudantes universitários.

H_1 : As relações de poder exercidas pelos professores no ambiente de aprendizagem influenciam no desenvolvimento da inteligência emocional dos estudantes universitários.

Na componente qualitativa recorreu-se à análise de conteúdo das entrevistas gravadas (com consentimento informado). Após a transcrição, realizou-se a codificação aberta linha a linha para gerar categorias conceptuais vivas; em seguida, utilizando a codificação axial, os códigos foram relacionados e classificados de acordo com o contexto e as estratégias. Por fim, a codificação

seletiva permitiu o desenvolvimento de uma teoria que explica as ligações entre as categorias, moldando o modelo proposto (Dominguez-Lara et al., 2024).

RESULTADOS

Apresentam-se em primeiro lugar os resultados da análise qualitativa, seguindo-se os da análise quantitativa, na qual se demonstrou a consistência interna dos instrumentos utilizados através do coeficiente *Alfa de Cronbach*. O estudo quantitativo das variáveis foi realizado de forma hierarquizada, identificando-se as dimensões e sub dimensões com maior aceitação (medianas: 3 e 4) e as com menor reconhecimento (medianas: 1 e 2), com base em medidas de tendência central. Os resultados foram apresentados separados por dimensões correspondentes a ambas as variáveis. Foram também incluídas tabelas de contingência para examinar se a variável dependente apresentava variações segundo diferentes fatores sociodemográficos. As diferenças entre os níveis académicos por ano foram analisadas através do teste de *Kruskal-Wallis*, para além de se explorar a relação entre as duas variáveis principais.

Relativamente ao questionário utilizado para analisar a dinâmica de poder, foi calculado o coeficiente *Alfa de Cronbach* para cada item, que variou de 0,869 a 0,915, com um valor médio de 0,891. Para a variável inteligência emocional, os índices variaram entre 0,889 e 0,903, registando um coeficiente global de 0,899, o que demonstrou a elevada fiabilidade de ambos os instrumentos. Em seguida, foi realizada uma análise qualitativa da dinâmica de poder com base em entrevistas estruturadas, aplicando a codificação aberta baseada em códigos vivos, como demonstrado na Tabela 1.

Tabela 1. *Exemplos do processo de codificação aberta*

Questões	Categorias resultantes	Códigos	Frequência	Código ao vivo	Memorandos
Como você promove uma comunicação eficaz na sala de aula?	Comunicação	CO	3	"comunicar"	Processo de troca de ideias entre interlocutores
	Escuta ativa	EA	2	"ouvir"	Capacidade de prestar atenção e compreender mensagens
	Opinião	RF	2	"feedback"	Fornecimento de comentários orientadores
	Empatia	EM	1	"empatia"	Capacidade de compreender as emoções de outras pessoas
	Atmosfera	SOU	1	"atmosfera"	Clima propício ao diálogo
Como você adapta suas atividades às diferentes necessidades de aprendizagem?	Diferenciação	DI	2	"diferenciar"	Ajustando o conteúdo a perfis diversos
	Recurso de ensino	DR	1	"recursos"	Vários materiais de apoio à aprendizagem
	Individualização	EM	1	"individualizar"	Adaptação ao ritmo de cada estudante
	Inclusão	UI	1	"incluir"	Garantir a participação de todos
	Avaliação formativa	EF	1	"avaliar"	Avaliação contínua que permite ajustar estratégias

Por exemplo, na discussão dos professores sobre se as decisões no grupo que contradiziam as instruções do professor eram frequentemente tomadas, emergiu a percepção de um clima adverso. Na codificação aberta, o fragmento "questionar tudo" foi rotulado com o código ativo "resistência do grupo". Na codificação axial, foi construído o código "desafio à autoridade", refletindo a recusa dos estudantes em seguir as orientações estabelecidas.

Por fim, na codificação seletiva, foi identificado o padrão "conflito professor-estudante", que evidenciou uma certa tensão e exaustão nas interações (Figura 4). Estes resultados revelaram um ambiente de aprendizagem desfavorável, dado que os mecanismos de poder exercidos pelos professores, por vezes, provocavam resistência e confronto por parte dos estudantes.

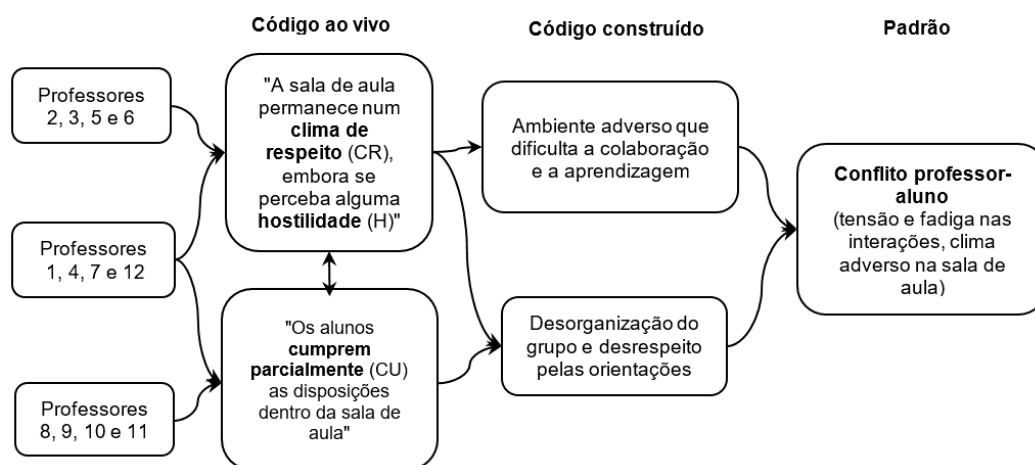


Figura 4. Exemplo de análise de conteúdo realizada

Foram calculadas as frequências com que cada código apareceu no discurso dos professores e a percentagem que cada um representava em relação ao total de ocorrências possíveis, procurando demonstrar o seu grau de representatividade. Estes códigos foram depois associados aos três componentes definidos (Tabela 2).

Tabela 2. Frequência das categorias nas intervenções dos professores

Aspectos acadêmicos, emocionais, axiológicos e físicos		%	Fatores disciplinares e estratégias dos professores	%	Elementos de resistência estudantil	%
Acadêmico	Aquisição de conhecimento	7,42	Conformidade regulatória	7,49	Resistência comportamental	8,10
	Compreensão cognitiva	6,18	Adaptação individual	6,71	Ironia e zombaria	5,38
	Requisitos especiais	5,91	Conexão com a realidade	6,20	Desqualificação verbal	4,60
	Temas curriculares	4,09	Estabelecendo limites	5,12	Desviando das atividades	3,80
	Evolução do estudante	2,26	Estímulo motivacional	5,38	Falta de motivação	2,49
	Desempenho escolar	1,99	Promovendo a participação	5,11	Desengajamento cognitivo	1,70
	Concentração	1,62	Correção verbal	5,34	Provocação deliberada	1,46
	Progresso pedagógico	1,70	Intervenção das autoridades	4,86	Posturas defensivas	1,19
	Objetivos educacionais	1,46	Impacto emocional profundo	4,09	Resistência silenciosa	0,94
	Capacidades individuais	1,51	Avaliação contínua	3,56	Aproveitando situações	0,64
	Internalização do conhecimento	1,12	Supervisão de processos	3,80	Redução de esforço	0,41
	Acumulação de conhecimento	0,92	Geração de harmonia	3,04	Atitudes subversivas	0,67
	Habilidades fundamentais	1,17	Feedback construtivo	3,27	Comunicação não verbal	0,40
	Número de estudantes	0,48	Estímulo de interesse	3,01		
	Variedade de habilidades	0,65	Ações exemplares	2,76		
	Emocional	Otimização de Aprendizagem	0,41	Modelagem de comportamento	2,50	
Reforço de conteúdo		0,67	Referência positiva	2,49		
Unidade interna		3,56	Contato com representantes	1,99		
Feridas emocionais		3,27	Introdução motivacional	1,46		
Caráter individual		2,50	Verificação de compromissos	1,19		
Axiológico	Relações interpessoais	1,70	Espaço para reflexão	0,94		
	Autoimagem negativa	0,61	Definição de requisitos	0,67		
	Equidade	19,90	Cenários de análise	0,40		
	Começo	5,67				
	Integração	4,34				
	Coesão social	1,48				
	Empatia	0,61				
	Compromisso	0,45				

Fonte: Respostas às entrevistas realizadas.

Em relação às estratégias disciplinares associadas ao âmbito académico, os professores entrevistados priorizam a supervisão das atividades académicas e avaliativas, procurando garantir o cumprimento dos padrões educacionais (7,49%). Para este mesmo efeito, promovem

a aquisição de conhecimentos (7,42%), fortalecem a compreensão cognitiva (6,18%), atendem a necessidades especiais (5,91%), atingem objetivos educativos (1,46%) e impulsionam o desempenho académico (1,99%).

Os professores reconhecem, no entanto, que certas práticas (como a adaptação às características individuais (6,71%), a comparação do desempenho (0,41%) e a imposição de padrões rígidos (0,41%)) podem afetar a autoimagem negativa dos estudantes (0,61%) e causar feridas emocionais (3,27%). Por isso, tendem a evitar recorrer a elas na maioria das situações.

Ao abordar a componente axiológica, os inquiridos revelam que aplicam tacitamente ferramentas como a modelação de comportamentos exemplares (2,50%), exemplificar valores (2,76%), proibir ações inadequadas (0,41%), correção verbal repetida (5,38%), contacto com representantes (1,99%) e intervenção de autoridades (4,86%). Todas estas medidas visam reforçar a equidade (19,90%), os princípios (5,67%), a integração (4,34%), a coesão social (1,48%) e o compromisso (0,45%).

A análise da dinâmica de poder na sala de aula mostra que estes mecanismos disciplinares são utilizados para reforçar e regular os aspetos académicos, emocionais, axiológicos e físicos do ambiente, e geralmente encontram pouca resistência por parte dos estudantes. No entanto, a maioria dos professores admite enfrentar expressões de resistência como apatia e desmotivação (9,47%), atitudes de oposição (5,79%) e o recurso a desculpas e justificações (3,16%). Estes comportamentos influenciam as decisões pedagógicas e demonstram que o exercício do poder entre professor e estudante é uma dinâmica recíproca.

Finalmente, para promover o desempenho académico adequado, os professores mantêm a ordem estrutural na sala de aula, estabelecem orientações claras quanto à disposição do mobiliário e ao comportamento, e consideram as necessidades educativas especiais. Desta forma, controlam o funcionamento da sala de aula e garantem a harmonia para a aprendizagem.

A análise quantitativa iniciou-se com uma análise demográfica dos professores e dos estudantes. Dos doze professores inquiridos, a distribuição por género foi de 66% homens e 34% mulheres, com idades compreendidas entre os 27 e os 51 anos e uma média de 36,6 anos. Setenta e cinco por cento possuíam o bacharelato e os restantes 25% possuíam pós-graduação (mestrado e/ou doutoramento). Em relação ao estado civil, metade declarou-se casada, 33% solteira e 17% divorciada ou em união de facto. Em relação às disciplinas lecionadas, 75% lecionavam cursos de especialização e os restantes 25% lecionavam cursos de ensino básico. Por fim, em relação à experiência docente, 40% tinha mais de sete anos de experiência, 33% entre três e sete anos e 27% menos de três anos de profissão, revelando um grupo de professores em pleno desenvolvimento profissional.

Em relação aos estudantes, a amostra apresentou uma distribuição equilibrada por género, com 52,6% homens e 47,4% mulheres. Em relação à idade, 22,1% tinham entre 18 e 19 anos, 35,3% entre 19 e 20 anos, 39% entre 20 e 21 anos e 2,9% tinham mais de 21 anos, resultando numa média de 20 anos. Em relação à vida familiar, 74,1% viviam com o pai, a mãe e os irmãos; 10,4% viviam com a mãe e os filhos; 9,6% apenas com a mãe; 3% com outros membros da família; 1,5% apenas com o pai; e 0,7% com o pai e os filhos e avós. Em relação ao local de residência, 77,8% residia em meio urbano e 22,2% em meio rural. Por fim, o número de irmãos distribuiu-se da seguinte forma: 42,2% tinham um, 25,2% tinham dois, 17,8% não tinham nenhum e 14,8% tinham três ou mais.

A análise da dinâmica de poder implementada pelos professores baseou-se nos valores mínimo, máximo e mediana para cada subcategoria, o que permitiu uma visualização precisa da frequência com que aplicam diferentes estratégias de controlo na sala de aula. Em termos gerais,

as medianas variam entre 3 (Quase sempre) e 4 (Sempre) para a maioria dos recursos de poder, indicando uma percepção muito elevada da sua utilização (Tabela 3).

Tabela 3. Estatísticas descritivas das dimensões/subdimensões da RP

Dimensão	Subdimensão	%	Indicadores	Mínimo	Máximo	Mediana
Técnicas de poder exercidas pelo professor	Padronização	91,67	1	2	4	4
	Vigilância	100,00	2	3	4	4
		91,67	3	2	4	3
	Exclusão	100,00	4	2	4	3
		50,00	5	1	4	2
	Classificação	25,00	6	1	4	2
		91,67	7	3	4	3
	Totalização	25,00	8	1	4	2
		16,67	9	1	2	1
	Individualização	25,00	10	1	4	2
		91,67	11	2	4	3
	Distribuição	50,00	12	1	4	3
		91,67	13	1	4	3
		100,00	14	3	4	4
Mecanismos de resistência exercidos pelo estudante	Regulamento	75,00	17	2	4	3
		50,00	18	1	4	2
	Apatia	16,67	15	1	4	2
		25,00	16	2	4	3
Técnicas de poder e resistência exercidas pelos estudantes	Contra a regulamentação	16,67	19	1	3	1
		16,67	20	1	4	2
	Contra a normalização	16,67	21	1	4	2
		16,67	22	1	3	1

Fonte: Software de estatística descritiva SPSS.

No caso da padronização, 91,67% dos professores estabelecem orientações claras para os comportamentos aceitáveis, indicando que quase todos os professores definem explicitamente os comportamentos esperados. Da mesma forma, a monitorização destaca-se pela sua intensidade: todos os inquiridos (100%) verificam rotineiramente o progresso das tarefas, enquanto 91,67% monitorizam regularmente o desempenho individual ou em grupo.

A exclusão como técnica de poder também surge em força: 100% dos professores apontam comportamentos que devem ser evitados, e metade deles recorre ocasionalmente ao isolamento ou à disciplina punitiva. Na área da classificação, 91,67% adaptam as atividades às características dos seus estudantes, enquanto um quarto deles formaliza a segmentação em grupo. Quando se considera o ensino agregado e individualizado, apenas 25% dos professores padronizam critérios para todo o curso, e a personalização do ensino é quase marginal: 16,67% reconhecem as diferenças individuais e 25% ajustam as suas intervenções de forma *ad hoc*. A distribuição do espaço e dos recursos é também frequentemente utilizada: 91,67% distribuem os estudantes de acordo com os objetivos pedagógicos, outros 91,67% reorganizam a sala de aula de acordo com as necessidades de aprendizagem e 100% definem a disposição do mobiliário. Por fim, 75% reforçam as normas do grupo e 50% corrigem infrações na categoria de regulamentação.

Perante estas táticas de controlo, os mecanismos de resistência dos estudantes parecem muito limitados. A apatia regista-se com baixa incidência: 16,67% demonstram desinteresse acentuado e 25% distanciamento moderado. As estratégias de contrapoder e contra normalização surgem em apenas 16,67% dos casos, indicando que os estudantes raramente desafiam as orientações dos professores de forma organizada. De um modo geral, estes resultados refletem que os professores implementam sistematicamente as suas técnicas de poder e, dada a fraca resistência dos estudantes, estabelece-se um clima colaborativo na sala de aula, onde o controlo pedagógico é exercido de forma eficaz e com oposição mínima.

Para avaliar potenciais diferenças nas subdimensões das RP com base nas características demográficas dos professores (idade, gênero, escolaridade, estado civil, disciplinas lecionadas e anos de experiência), foram criadas tabelas de contingência com base nos 22 itens do questionário. A análise revelou que nenhum destes indicadores apresentou variações significativas em relação a estas variáveis, pois todos apresentaram um valor de p superior a 0,05.

Para avaliar a inteligência emocional, foi aplicado um questionário a 125 estudantes, tendo sido calculados os valores mínimo, máximo e mediana para cada subdimensão (Tabela 4). Abaixo, as competências interpessoais são descritas em primeiro lugar, seguidas pelas competências intrapessoais.

Tabela 4. Estatísticas descritivas de competências

Competências	Subdimensões	Indicadores	Mínimo	Máximo	Intervalo de medianas	Porcentagens de medianas
Interpessoal	Empatia	7-19	1	4	2-4	16,35 - 86,76
	Assertividade	39-46	1	4	23	19,76 - 74,54
	Comunicação	47-49	1	4	23	29,99 - 61,64
	Trabalho em equipe	50-55	1	2	2	12,03 - 45,25
	Gerenciamento de problemas	56-59	1	4	23	25,87 - 69,82
	Liderança	60-62	1	4	23	19,56 - 77,02
Intrapessoal	Autoconsciência emocional	1-6	1	3	23	28,33 - 63,85
		20-22	1	4	23	69,01 - 80,15
	Autoconceito	23	2	4	3	87,03
		24-30	1	4	2-4	27,06 - 81,40
	Autocontrole emocional	31-38	1	2	2	12,43 - 42,35

Fonte: Software de estatística descritiva SPSS.

Em todas as subdimensões interpessoais, os itens variaram de 1 (Nunca) a 4 (Sempre), indicando que os participantes utilizaram cada alternativa de resposta. No entanto, as medianas e as suas percentagens mostram diferenças notáveis na frequência com que estas competências são demonstradas.

Para a empatia, a mediana varia de 2 a 4, com percentagens medianas que variam entre 16,35% e 86,76%. Isto revela que, embora alguns comportamentos empáticos (como a prestação de apoio emocional) se repitam quase sempre, outros são praticados com pouca regularidade. A Assertividade regista medianas de 2 a 3, com percentagens que variam entre 19,76% a 74,54%. Vários indicadores ultrapassam os 70%, mostrando que os estudantes, em geral, defendem os seus direitos e expressam as suas opiniões com moderada confiança. Da mesma forma, a subdimensão Comunicação apresenta medianas de 2 a 3 e percentagens de 29,99% a 61,64%, sugerindo uma capacidade razoável de transmitir ideias sem causar ofensa.

O trabalho em equipa é a dimensão mais fraca: a mediana é 2, e as percentagens medianas variam entre 12,03% e 45,25%. Isto indica uma baixa propensão para a colaboração ativa e a partilha de responsabilidades. Na Gestão de Problemas, as medianas também oscilam entre 2 e 3, com percentagens de 25,87% a 69,82%, sugerindo uma capacidade moderada para lidar com desafios coletivos. A liderança apresenta uma dispersão semelhante (medianas 2-3, percentagens 19,56%-77,02%), refletindo que alguns estudantes assumem frequentemente o papel de guia, enquanto outros o fazem com menos frequência.

Nas competências intrapessoais, a autoconsciência emocional apresenta medianas de 2 a 3 e percentagens de 28,33% a 63,85%, indicando um nível aceitável de atenção aos próprios sentimentos. O autoconceito é avaliado em três blocos: os indicadores 20 a 22 apresentam medianas de 2 a 3 (69,01% a 80,15%); o item 23 atinge uma mediana de 3, com 87,03%; e o

grupo dos 24 aos 30 apresenta medianas de 2 a 4, com percentagens entre os 27,06% e os 81,40%, indicando uma autoestima geralmente robusta.

Por fim, o autocontrolo emocional apresenta uma mediana de 2, com percentagens que variam entre 12,43% a 42,35%, indicando uma capacidade de autorregulação afetiva relativamente baixa. Em termos globais, as competências interpessoais (empatia, assertividade e comunicação) são percebidas como mais fortes do que as intrapessoais, embora existam áreas óbvias de melhoria no trabalho em equipa e no controlo emocional.

Para detectar diferenças na IE com base nas características sociodemográficas dos estudantes (sexo, idade, ano de estudo, tipo de arranjo de habitação, área de residência e número de irmãos), recorreu-se ao teste não paramétrico de *Kruskal-Wallis* para a variável "ano letivo" e às tabelas de contingência para os restantes fatores.

Em relação ao ano letivo dos estudantes, o teste de *Kruskal-Wallis* apresentou um nível de significância acima de 0,05, mantendo-se a hipótese nula: não foram observadas diferenças estatisticamente significativas na IE entre os do primeiro, segundo, terceiro, quarto ou quinto ano. No entanto, oito dos indicadores avaliados apresentaram variações significativas ($p < 0,05$) entre os diferentes anos (Tabela 5). Esta diferença explica-se pela própria natureza destes indicadores, que exigem um certo grau de maturidade, controlo emocional e prática em trabalho em equipa para alcançar uma maior segurança e autoestima.

Tabela 5. Estatísticas de teste^{a,b}

Subdimensão	Indicadores	Qui-quadrado	gl	Sinal assintótico
Empatia	Outros vêm até mim para me contar seus problemas	7.514	2	,038
	Eu gosto do jeito que me visto	11.005	2	,008
Autoconceito	Minha família gosta de fazer coisas comigo.	9.432	2	,018
	Sinto-me útil quando trabalho em equipa	9.149	2	,023
Autocontrolo emocional	Se um colega ou amigo me incomoda ou diz algo sobre mim que me ofende, eu reajo bruscamente.	7.581	2	,042
	Se fico bravo com alguém, tento me acalmar e, quando consigo, explicou os motivos da minha raiva.	13.094	2	,005
	Acredito que o trabalho em equipa é sempre melhor do que o trabalho feito por uma única pessoa.	7.153	2	,041
Trabalho em equipa	Gosto da ideia de liderar uma equipa e acho que sou bom nisso.	11.253	2	,009
Itens restantes			2	,065 - ,985

a. Teste de *Kruskal Wallis*

b. Variável de agrupamento: Ano letivo

Fonte: Teste não paramétrico de *Kruskal-Wallis* no SPSS.

Para as restantes características sociodemográficas foram criadas tabelas de contingência para avaliar possíveis alterações na IE. Em cada caso, confirmou-se a hipótese nula, uma vez que os valores de p ultrapassaram o limite de 0,05, indicando que a IE dos estudantes não variou consoante o género, a idade, o tipo de arranjo familiar, a área de residência ou o número de irmãos.

Análise de correlação e regressão

Quando se avaliou a associação entre a IE e a RP através do coeficiente de Spearman, a ligação foi estatisticamente insignificante (p entre 0,00 e 1,00), embora os coeficientes tenham atingido valores moderados a elevados em ambos os sentidos ($-0,685$ e $0,587$). Este resultado sugere que os níveis de IE dos estudantes não dependem apenas das práticas de supervisão dos professores, mas também são influenciados por fatores individuais e sociais — como a empatia, a assertividade, as competências de trabalho em equipa e a autoimagem — cujas correlações mais elevadas são apresentadas na Tabela 6.

Tabela 6. Principais correlações entre os indicadores de RP e IE

Rho do Spearman	Indicadores IE	Indicadores RP								
		4	6	7	12	13	17	18	19	21
	19 C. de correlação	-,477	-,460	-,535	,348	-,755**	-,696*	-,282	-,735**	-,428
	Sig. (bicaudal)	,124	,141	,077	,347	,003	,004	,373	-,004	,173
	21 C. de correlação	-,495	-,301	-,751**	,408	-,804**	-,268	-,300	-,291	-,171
	Sig. (bicaudal)	,109	,342	,003	,260	,003	,397	,344	,358	,572
	22 C. de correlação	-,396	-,298	-,519	,498	-,536	-,742**	-,440	-,586	-,277
	Sig. (bicaudal)	,211	,348	,089	,152	,076	,005	,161	,046	,381
	23 C. de correlação	-,636*	-,438	-,818**	,831**	-,608*	,000	-,505	-,431	-,553
	Sig. (bicaudal)	,022	,163	,002	,005	,035	,930	,100	,171	,065
	24 C. de correlação	-,587	-,430	-,748**	,515	-,564	,064	-,471	-,219	-,329
	Sig. (bicaudal)	,045	,172	,009	,057	,058	,901	,130	,482	,301
	25 C. de correlação	-,731**	-,649*	-,751**	,510	-,804**	-,639*	-,399	-,694	-,542
	Sig. (bicaudal)	,011	,018	,008	,140	,003	,021	,207	,004	,072
	29 C. de correlação	-,552	-,747**	-,677*	,255	-,342	-,542	-,817**	-,343	-,408
	Sig. (bicaudal)	,066	,009	,009	,508	,282	,072	,002	,280	,196
	33 C. de correlação	-,447	-,579	-,562	,537	-,433	-,429	-,470	-,751**	-,804**
	Sig. (bicaudal)	,153	,050	,059	,115	,168	,173	,131	,008	,003
	45 C. de correlação	-,536	-,392	-,809**	,451	-,828**	-,265	-,381	-,400	-,299
	Sig. (bicaudal)	,077	,216	,003	,205	,002	,402	,230	,206	,346

** . A correlação é significativa no nível de 0,01 (bicaudal).

* . A correlação é significativa no nível de 0,05 (bicaudal).

Fonte: Análise de correlação de Spearman no SPSS.

De um modo geral, destaca-se a relação negativa (inversa) entre a definição de desafios e atividades que correspondem às particularidades dos estudantes (7) e as mudanças de localização no ambiente de aprendizagem, ao detectarem dificuldades em: Aprendizagem e/ou Atitudinal (13) (indicadores de RP), e o gosto dos estudantes pelo vestuário (21), o sentimento de serem úteis a trabalhar em equipa (25) e a facilidade com que os estudantes pedem a um colega para parar de os insultar (45) (indicadores de IE).

Para determinar o nível de previsão da variável RP em relação à variável IE, utiliza-se a Regressão Logística Ordinal. Neste caso, foi utilizada a função *Logit*, uma vez analisados os dados ordinais e demonstrada a uniformidade das categorias na distribuição de frequências. Os dados obtidos nos questionários foram comparados com as hipóteses levantadas:

H₀: As relações de poder exercidas pelos professores no ambiente de aprendizagem não influenciam no desenvolvimento da inteligência emocional dos estudantes universitários.

H₁: As relações de poder exercidas pelos professores no ambiente de aprendizagem influenciam no desenvolvimento da inteligência emocional dos estudantes universitários.

Obteve-se um elevado nível de significância (Tabela 7), considerando um limiar de significância de 5% e utilizando a estatística X² da regressão logística ordinal. Um valor de probabilidade (p) de 0,05 (consistente com o limite aceitável) descartou a hipótese nula, validando a relevância do modelo com as variáveis incluídas. Isto confirma que a dinâmica de poder exercida pelos professores na sala de aula impacta a IE dos estudantes universitários.

Por outro lado, o teste de qualidade de ajuste (Tabela 7) apresentou um p = 1,000 no teste X², superior ao limite de 0,05, o que demonstra que o modelo se ajusta corretamente aos dados. Na medida do Pseudo R², o coeficiente de *Nagelkerke* revela que 100% da variabilidade da IE dos estudantes foi explicada pelas RP dos professores. Com base nestes resultados, a hipótese inicial foi ratificada: as estratégias de poder dos professores determinam completamente as flutuações na inteligência emocional dos estudantes.

Tabela 7. Indicadores do modelo (RP e IE)

Modelo	2 logs de probabilidade ^a	Qui-quadrado	gl	Sig.			
Somente interseção	21.988						
Final	,000	21.988	9	0.005			

	Qui-quadrado	gl	Sig.	Cox e Snell	Nagelkerke	McFadden
Pearson	,006	18	1,000			
Desvio	,011	18	1,000			

Coeficientes	,903	1,000	1,000
--------------	------	-------	-------

Função de link: *Logit*.

a. O núcleo da função de log-verossimilhança é mostrado.

Fonte: análise de regressão SPSS.

DISCUSSÃO

Os resultados revelam que, em relação à variável independente RP, a dimensão Técnicas de poder exercidas pelos professores é a mais valorizada, sobretudo as suas subdimensões de vigilância, exclusão, normalização, classificação, distribuição e regulação. Em contraste, as categorias Mecanismos de resistência exercidos pelos estudantes e Técnicas de poder e resistência dos próprios estudantes obtiveram pontuações significativamente mais baixas, demonstrando uma clara predominância do controlo docente na sala de aula (da Luz, et. al., 2022).

O sistema educativo angolano tem fortes bases na cultura do período colonial e das políticas pós-independência, onde a autoridade do professor é vista como indubitável, dando assim a compreender por que as técnicas de vigilância, exclusão e normalização aparecem tão fortemente nos resultados e o motivo da resistência estudantil ser baixa. Um outro aspecto não menos importante é a escassez de recursos pedagógicos e a insuficiente formação contínua dos professores pode realçar o método autoritário como forma de manter a ordem em sala de aula.

Quando os professores desencadeiam mecanismos como a exclusão, a vigilância e a classificação, a resposta mais comum dos estudantes é a contra regulação. Da mesma forma, se os estudantes demonstrarem desinteresse pelos modelos comportamentais propostos, os professores tendem a recorrer novamente à exclusão, à distribuição do espaço e à classificação das tarefas. Esta dinâmica favorece a personalização do ensino, uma vez que a adaptação dos métodos às características específicas dos estudantes aumenta o seu *engagement* e a transferência de conhecimento (Valente e Lourenço, 2022).

Estes resultados coincidem com os descritos por Santos e Silva (2018), que salientam que a sala de aula universitária é um espaço de constante luta de poderes recíprocos; não só o professor impõe regras e sanções, como também o estudante resiste, obrigando-o a renovar as suas estratégias disciplinares para promover um clima educativo equilibrado.

Em relação à variável dependente IE, as subdimensões interpessoais (empatia, comunicação, assertividade e liderança) emergem com grande força, com destaque para a empatia e a assertividade. Isto é consistente com Lopes (2024), que defendem que os ambientes colaborativos e seguros, onde prevalece a clareza e o respeito mútuo, favorecem a aprendizagem e a coesão do grupo.

Por outro lado, as competências intrapessoais revelam que o autocontrolo emocional e o autoconceito são as áreas mais bem desenvolvidas. A capacidade de regular as próprias emoções e uma autoimagem positiva são essenciais para a criação de ambientes académicos

favoráveis, como indicam Valente e Lourenço (2022) nos seus estudos sobre a autorregulação afetiva na universidade.

Apesar de vivenciar-se uma época em explosão das tecnologias de informação, e apesar de todas as críticas que o professor recebe, não existe máquina que o possa substituir. A formação do professor deve ser construída e vai ganhando consistência com as formações adicionais que este venha adquirir, bem como o recurso ao autodidatismo (Vunge e Morais, 2023).

As análises demográficas (com recurso a tabelas de contingência e ao teste de *Kruskal-Wallis*) confirmaram que não existem diferenças significativas na RP ou na IE em função do sexo, idade, coabitação, área de residência ou número de irmãos. Apenas oito indicadores apresentaram variações entre anos letivos, ligadas à maturidade e à experiência em trabalho cooperativo, o que reforça a necessidade de estratégias diferenciadas por nível educacional (da Luz, et. al., 2022).

Por fim, os métodos de correlação (coeficiente *Rho* de *Spearman*) e de regressão logística ordinal mostraram que as práticas de poder dos professores influenciam significativamente no desenvolvimento da IE dos estudantes, confirmando a hipótese inicial deste estudo (Valente e Lourenço, 2022).

CONCLUSÕES

A aplicação sistemática de técnicas de poder por parte dos professores (especialmente vigilância, exclusão, normalização, classificação, distribuição e regulação) cria um ambiente de aprendizagem com um elevado grau de controlo docente e pouca oposição dos estudantes. Esta dinâmica, ao mesmo tempo que reforça a estrutura e a disciplina da sala de aula, revela também uma assimetria nas relações de poder que promove respostas reativas em vez de participativas por parte dos estudantes.

Em relação à inteligência emocional, os estudantes demonstram claros pontos fortes nas competências interpessoais (empatia, assertividade, comunicação e liderança) e no autoconceito, mas revelam deficiências significativas no trabalho em equipa e no autocontrolo emocional. Estas tendências não diferem de acordo com as variáveis democráticas, embora variem em determinados indicadores de acordo com o ano letivo, realçando a necessidade de intervenções formativas graduadas por nível de maturidade. No sector do turismo competências emocionais como empatia, comunicação e trabalho em equipa são fundamentais para a inserção no mercado de trabalho.

A ligação entre as relações de poder docente e a inteligência emocional dos estudantes é plenamente confirmada pelas análises de regressão logística ordinal e de correlação de *Spearman*. O modelo prevê 100% da variabilidade da inteligência emocional com base nas práticas de poder, o que sublinha a influência determinante das táticas disciplinares no desenvolvimento afetivo e social dos estudantes universitários.

Declaração de Conflito de Interesses

Os autores declaram não haver conflitos de interesse na condução desta investigação ou na sua publicação subsequente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bumba, A. M. (2016). Políticas educacionais e curriculares do estado angolano. *Africas: Revista de Políticas Públicas e Educação*, 3(6), 36–58. <https://revistas.uneb.br/index.php/africas/article/download/4050/2568>
- Chavez-Fernandez, S., Haro-Rodriguez, Y. M., Machaca-Calcina, L. G., & Rengifo, C. E. A. (2024). Inteligencia emocional y procrastinación académica en estudiantes universitarios en Perú. *Ciencias Psicológicas*, 18(1). <https://doi.org/10.22235/cp.v18i1.3333>
- da Luz, L. A., Ramos, E. M. O., & Ribeiro, M. L. (2022). Relação professor-estudante e as implicações na formação do estudante de Medicina. *Revista Pedagógica*, 24, 1-27. <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/download/6332/3637>
- Dominguez-Lara, S., Fernández-Arata, M., & Bárrig-Jó, P. (2024). Escala de Clima de Innovación: análisis psicométrico en trabajadores peruanos. *RETOS. Revista de Ciencias de la Administración y Economía*, 14(28), 277-292. <https://doi.org/10.17163/ret.n28.2024.06>
- Escobar Escudero, J. E., Muñoz Párraga, C. M., Vela Romo, G. R., Gavilanes Pachacama, M. M., & Flores Orellana, C. M. (2025). La Inteligencia Emocional y su Impacto en el Rendimiento Académico de los Estudiantes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(3), 1361-1376. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i3.17737
- Gonzalez-Sanchez, J., Maryorie Geovanna Arteaga, R., Solis, Z. R., Guaraca, P. S., & Briones, Q. V. (2024). A look at school stress and academic self-efficacy in students. *Universidad Ciencia y Tecnología*, 28(125). <https://doi.org/10.47460/uct.v28i125.852>
- Lagos San Martín, N. G., Anabalón Anabalón, Y. B., Concha Toro, M. d. C., & López López, C. V. (2024). Emotional competences in higher education: a systematic review. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 19(1), e1828. <https://doi.org/10.19083/ridu.2025.1828>
- Londoño-Restrepo, L. A. (2015). Relaciones de poder en la evaluación de los aprendizajes con docentes en formación. *Entramado*, 11(1), 156-174. <https://doi.org/10.18041/entramado.2015v11n1.21123>
- Londoño Restrepo, L. A. (2016). Transformación de las relaciones de poder entre evaluación y educación. *Praxis & Saber*, 7(13), 153-175. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2216-01592016000100008&lang=en
- Lopes, C. M. d. C. P. d. A., Almeida, L. S. A., Jordão, M. G., Pinto, S. S., Duarte, H. M. S., & Costeira, C. R. B. (2024). A inteligência emocional percebida em estudantes do ensino superior de cursos de saúde. *Revista de Enfermagem Referência, serVI*. <https://doi.org/10.12707/rvi23.110.32863>
- Lopes, J. D. L. S. (2024). As competências emocionais e a atuação das instituições no processo de aprendizagem. *Revista OWL (OWL Journal)-Revista Interdisciplinar de Ensino e Educação*, 2(2), 430-451. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11050000>
- Martins, A. S. (2025). Política educacional e relações de poder: implicações para a educação especial. *Cadernos CEDES*, 45. <https://doi.org/10.1590/cc292818>
- Muñoz García, H. (2019). Universidad pública: poder, relaciones y prácticas políticas. *Perfiles educativos*, 41(165), 165-184. <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2019.165.59065>
- Otero Bocanegra, P. C., Condeso Camizán, S. D., Quenema Camacho, N., Castillo Palacios, F. W., & Hernández Ramos, E. J. (2025). Inteligencia emocional como factor clave en la educación: una revisión sistemática. *Zenodo*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15284555>
- Quarta, V. H., & Jamba Pedro da fonsse, A. (2024). Inteligência Emocional e Rendimento Acadêmico: Um Estudo Com os Estudantes de Psicologia do Instituto Superior Politécnico

- do Bié. *Revista PsicoFAE: Pluralidades em Saúde Mental*, 12(2), 85-96. <https://revistapsicofae.fae.edu/psico/article/view/443>
- Santos, E., Ferreira, M., Ribeiro, C., Cardoso, A. P., Cunha, M., & Campos, S. (2023). Inteligência emocional em estudantes do ensino superior. *Millenium - Journal of Education, Technologies, and Health*(esp13). <https://doi.org/10.29352/mill0213e.29759>
- Valente, S. N., & Lourenço, A. A. (2022). Inteligência emocional e gestão de conflito na interação pedagógica. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 9, 181-192. <https://www.redalyc.org/journal/6952/695272675008/>
- Vunge, J. de D. F., & Morais, T. F. E. (2023). Docência e Ansiedade: Experiências de Docentes do Ensino Superior em Início de Carreira. *RAC: Revista Angolana de Ciências*, 5(2). e050207. <https://doi.org/10.54580/R0502.07>
- Zuluaga-Gómez, A. (2018). La recrianza humanizada: Un giro a las relaciones de poder y al paradigma adultocéntrico en las instituciones de protección de niños, niñas y adolescentes en situación de vulneración de derechos. *Revista Electrónica Educare*, 22(2), 357-370. <https://doi.org/10.15359/ree.22-2.20>