

Quando a explicação importa: Opiniões dos estudantes sobre as aulas universitárias

Alicia Risso & Leandro S. Almeida

Resumo

Transformações recentes no ensino superior têm posto em evidência a necessidade de substituir as práticas docentes tradicionais, centradas na transmissão de informação, por outras que ajudem os estudantes a construir conhecimentos e competências de forma mais ativa e responsável. Este estudo procurou «dar voz aos alunos», para o que foram analisadas as respostas escritas de uma amostra de 610 estudantes de uma universidade pública espanhola a uma pergunta aberta sobre o que caracteriza os professores que os «ajudam a aprender», pesquisando em particular o que se relaciona com a forma como explicam os conteúdos das suas disciplinas. A análise dos dados recolhidos mostra que «explicar bem» combina clareza, domínio da matéria, entusiasmo e empatia por parte do corpo docente, enquanto «explicar mal» está associado à falta de clareza e estrutura, desinteresse e dependência excessiva ou utilização mecânica dos recursos didáticos. Estes dados mostram que o conhecimento das perceções dos alunos sobre o ensino ministrado pode orientar as políticas institucionais de formação e desenvolvimento profissional do corpo docente universitário.

Palavras-chave:

Ensino Superior; explicação do professor; inovação pedagógica; perceções dos estudantes; qualidade de ensino.

When the explanation matters: Students' opinions on university classes

Abstract: Recent changes in higher education have pointed out the need to change traditional teaching practices centred on the transmission of information, in favour of approaches that help students build knowledge and skills in a more active and responsible way. This study aimed to 'give a voice to students', analysing the written responses of a sample of 610 students from a Spanish public university to an open-ended question about what characterises the teaching staff who 'help them learn', with a particular focus on how they explain the content of their subjects. Analysis of the data collected shows that "explaining well" combines clarity, mastery of the subject matter, enthusiasm and empathy on the part of the teaching staff, whilst "explaining poorly" is associated with a lack of clarity and structure, disinterest, and excessive reliance on or mechanical use of teaching resources. These findings suggest that understanding students' perceptions of the teaching provided can guide institutional policies on the training and professional development of university teaching staff.

Keywords: higher education; pedagogical innovation; student perceptions; teacher explanation; teaching quality.

Quand l'explication compte: Opinions des étudiants sur les cours universitaires

Résumé: Transformations récentes de l'enseignement supérieur ont mis en évidence la nécessité de remplacer les pratiques pédagogiques traditionnelles, axées sur la transmission d'informations, par d'autres pratiques qui aident les étudiants à acquérir des connaissances et des compétences de manière plus active et responsable. Cette étude visait à « donner la parole aux étudiants ». Pour ce faire, elle a analysé les réponses écrites d'un échantillon de 610 étudiants d'une université publique espagnole à une question ouverte sur ce qui caractérise les enseignants qui les « aident à apprendre », en s'intéressant plus particulièrement à la manière dont ils expliquent le contenu de leurs cours. L'analyse des données recueillies montre que « bien expliquer » combine clarté, maîtrise de la matière, enthousiasme et empathie de la part des enseignants, tandis que « mal expliquer » est associé à un manque de clarté et de structure, à un désintérêt, ainsi qu'à une dépendance excessive ou à une utilisation mécanique des ressources didactiques. Ces données montrent que la connaissance des perceptions des étudiants sur l'enseignement dispensé peut orienter les politiques institutionnelles de formation et de développement professionnel des enseignants universitaires.

Mots-clés: enseignement supérieur; explication du professeur; innovation pédagogique; perceptions des étudiants; qualité de l'enseignement.

Quando la explicación importa: Opiniones del alumnado sobre las clases universitarias

Resumen: Transformaciones recientes de la educación superior han puesto de manifiesto la necesidad de cambiar las prácticas docentes tradicionales centradas en la transmisión de información, por otras que ayuden al alumnado a construir conocimientos y competencias de forma más activa y responsable. Este estudio buscó "dar voz al alumnado", para lo cual se analizaron las respuestas escritas de una muestra de 610 estudiantes de una universidad pública española a una pregunta abierta sobre qué caracteriza al profesorado que les "ayuda a aprender", investigando en particular lo relacionado con cómo explican los contenidos de sus asignaturas. El análisis de los datos recogidos muestra que "explicar bien" combina claridad, dominio de la materia, entusiasmo y empatía por parte del profesorado, mientras que "explicar mal" se asocia con falta de claridad y estructura, desinterés, y dependencia excesiva o utilización mecánica de los recursos didácticos. Estos datos muestran que el conocimiento de las percepciones de el alumnado sobre la enseñanza impartida puede orientar las políticas institucionales de formación y desarrollo profesional del profesorado universitario.

Palabras clave: calidad de la enseñanza; educación superior; explicación docente; innovación pedagógica; percepciones del alumnado

Introdução

Nas últimas décadas, o ensino superior passou por profundas transformações que modificaram as formas de ensinar e de aprender, assim como a relação entre docentes e discentes. A mudança de modelos de ensino centrados na transmissão de conhecimento para abordagens orientadas para a aprendizagem ativa e o desenvolvimento de competências colocou o estudante no centro do processo educativo (Almeida et al., 2022; Biggs et al., 2022; Risso & Almeida, 2022). Essa mudança, incentivada por diretrizes internacionais (ENQA, 2015; EUA, 2021), reformulou o papel do corpo docente, que deixa de ter na transmissão de conteúdos o seu papel fundamental e passa, antes, a ter um papel de mediador da aprendizagem e promotor da autonomia, reflexão e compromisso do estudante com as suas aprendizagens (Prosser & Trigwell, 2014; Robledo et al., 2015; Tavares, 2013). Neste cenário, a qualidade do ensino se configura como um elemento essencial tanto para o aprimoramento institucional quanto para o bem-estar académico dos estudantes e, em particular, para a qualidade de sua aprendizagem (Postareff & Lindblom-Ylänne, 2011; Risso & Almeida, 2022). Acrescem as preocupações mais amplas com o papel transformador da educação nos nossos dias, nomeadamente as preocupações com a formação de cidadãos críticos e conscientes em resposta a um cenário global desafiador e pautado por uma diminuição da participação cívica, por muita informação e pouco conhecimento, e pouco respeitador da diversidade e interculturalidade (Chaves et al., 2025; Tavares, 2013). A prática de auscultação dos alunos aparece associada a preocupações das instituições educativas com o desenvolvimento da autonomia e pensamento crítico dos estudantes, assim como com a construção de comunidades educativas mais participativas e democráticas (Gonçalves et al., 2025).

As mudanças no processo de ensino-aprendizagem, particularmente o papel central do estudante e o papel mediador do professor, podem ser enquadradas em mudanças educacionais mais amplas (Almeida et al., 2022; Montenegro-Ordonez, 2020; Tavares, 2013). Por um lado, as novas tecnologias permitem que os estudantes acedam a mais informação, tanto em quantidade quanto em qualidade, fora do tempo e espaço da sala de aula. Assim, o papel tradicional do professor como transmissor de informações já não é tão necessário, mas seu envolvimento pedagógico permanece relevante para um melhor aproveitamento dos recursos educacionais e para garantir um processo de ensino-aprendizagem de maior qualidade (Almeida & Viana, 2025). Por sua vez, o mercado de trabalho atual exige

graduados não apenas com conhecimento técnico e científico, mas também com competências mais amplas; por exemplo, trabalhar em equipas multidisciplinares, desenvolver o pensamento crítico e criativo, demonstrar capacidades de análise e síntese, habilidade na conceção e resolução de problemas, entre outras, que se espera que os estudantes desenvolvam durante a sua formação académica. Essa formação e desenvolvimento pessoal são melhor alcançados quando os estudantes assumem um papel mais ativo e participativo nas aulas e nas suas aprendizagens em geral (Biggs et al., 2022; Prosser & Trigwell, 2014; Robledo et al., 2015).

Nesse contexto, importa conhecer as experiências de aprendizagem dos estudantes. A voz do estudante emerge como uma fonte indispensável de conhecimento para entender como eles aprendem e como gostariam de ser ensinados e auxiliados em sua aprendizagem. Se a educação universitária é entendida como um serviço para a formação de jovens adultos nas esferas pessoal, profissional e cívica, então os estudantes devem participar da discussão sobre a qualidade dessa formação em seu conteúdo e processos (Alvarado et al., 2016; Kamp et al., 2025; Montenegro-Ordóñez, 2020; Vieira, 2014). Ao mesmo tempo, numa sociedade com crescente diversidade sociocultural, importa conhecer as vivências diferenciadas dos estudantes, as suas expectativas e projetos, as suas formas de pensar e de aprender. Este conhecimento é fundamental para um ensino mais atento às características e necessidades dos estudantes, podendo a compreensão das perspetivas dos estudantes sobre os processos de ensino e aprendizagem ajudar a aprimorar a eficácia educacional das instituições e dos professores (Díez & Sánchez, 2015; Kamp et al., 2025; Risso & Almeida, 2022). Esta auscultação dos alunos pode dar força às políticas e práticas institucionais de inovação das dinâmicas e metodologias de ensino face à resistência que subsiste ainda em alguns docentes na adoção de práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas, ou refletindo a multiculturalidade dos seus públicos estudantis na missão, políticas e práticas educacionais (Gonçalves et al., 2025; Kamp et al., 2025; Tavares, 2013).

“Dar voz aos estudantes” está em consonância com as perspetivas de emancipação, responsabilidade e, sobretudo, participação dos estudantes em sua formação (Almeida et al., 2022; Cook-Sather, 2006; Nieto-Cano & Portela-Pruaño, 2008). Por outro lado, dar voz aos estudantes permite-nos compreender melhor a dinâmica das salas de aula e os fatores que podem impactar a qualidade do ensino e da aprendizagem (Risso & Almeida, 2022; Rudduck & McIntyre, 2007). A investigação destaca que as perceções dos estudantes sobre o ensino que auferem estão associadas não apenas à sua satisfação, mas também ao seu envolvimento, motivação e desempenho

acadêmicos (Ginns et al., 2007; Kember et al., 2000). Neste sentido, ouvir e analisar o seu discurso permite uma compreensão mais aprofundada da prática e da eficácia docente, não podendo essa auscultação ser reduzida a um mero exercício de controle institucional, mas antes concebida como um espaço de diálogo e aprendizagem compartilhada que contribui para o desenvolvimento profissional dos professores e para a inovação pedagógica e melhoria da qualidade educacional das instituições de ensino (Fry et al., 2020; Gonçalves et al., 2025; Kamp et al., 2025).

A literatura identifica diversos indicadores de um bom ensino universitário na perspetiva dos estudantes. Entre eles, destacam-se o domínio do conteúdo e a clareza de expressão (Ramsden, 2003), a capacidade de motivar e envolver os estudantes (Trigwell et al., 2005), o uso adequado de recursos didáticos e tecnológicos (Laurillard, 2012) e a relação empática e de apoio com os estudantes, auxiliando-os na aprendizagem (Hagenauer & Volet, 2014; Risso & Almeida, 2022). Por outro lado, o discurso estudantil frequentemente associa o ensino de baixa qualidade a práticas repetitivas focadas na leitura literal de materiais ou à falta de interação, o que gera experiências de aprendizagem pouco relevantes e desmotivadoras (Risso & Almeida, 2022).

Este conjunto de aspetos contribui para uma compreensão mais abrangente e profícua do ensino universitário. Ao mesmo tempo, estando a avaliação dos docentes e das práticas de ensino generalizada nas instituições de ensino superior, importa reconhecer que são escassos os estudos que analisam as descrições espontâneas dos estudantes sobre as práticas de ensino e o respectivo impacto nas suas aprendizagens. Esta abordagem qualitativa é especialmente valiosa para captar os significados, metáforas e valores implícitos no discurso dos estudantes, proporcionando uma visão mais rica e contextualizada da experiência educacional, o que é altamente relevante para o desenvolvimento de estratégias de aprimoramento da docência. A criação recente e a entrada em funcionamento dos Centros de Excelência de Inovação Pedagógica (Almeida & Viana, 2025), através de financiamento específico das instituições portuguesas de ensino superior, pode justificar uma auscultação dos estudantes sobre as práticas de ensino mais eficientes para a sua aprendizagem e qualidade da sua formação. Tal auscultação, feita de forma sistemática, pode contribuir para a definição de planos estratégicos de atuação destas estruturas na formação dos docentes e na inovação pedagógica.

Em consonância com o exposto, o objetivo do presente estudo é conhecer como os estudantes universitários concebem a qualidade do ensino e que fatores associam ao bom ensino e ao que não o é.

Os resultados desta pesquisa podem orientar a formação pedagógica dos docentes e contribuir para a elaboração de instrumentos de avaliação docente mais formativos e reflexivos, que incorporem o *feedback* dos estudantes como elemento central para aprimorar o ensino e promover o sucesso académico. Este propósito evidencia-se quando, na generalidade das vezes, o acesso à profissão docente no ensino superior não requer preparação pedagógica por parte dos candidatos (Almeida et al., 2022; Nóvoa, 2017).

Método

Tipo de estudo

Este estudo adota uma abordagem mista, qualitativa e quantitativa, para compreender as percepções dos estudantes universitários sobre a qualidade do ensino e, em particular, as características que identificam os professores que, de acordo com a própria terminologia utilizada próprios estudantes, “explicam bem”, ou não, os conteúdos curriculares nas aulas. Uma análise de conteúdo de um *corpus* textual foi combinada com procedimentos quantitativos para identificar padrões linguísticos e conceituais recorrentes nas respostas dos estudantes. A abordagem metodológica alinha-se com a perspetiva da pesquisa centrada no estudante, dando destaque às experiências e aos significados expressos por ele próprio (Cook-Sather, 2006).

Participantes

A amostra foi composta por 610 estudantes de diversos níveis de graduação e pós-graduação de uma universidade pública espanhola de tamanho médio (Universidade da Corunha - UDC), com idades entre os 19 e os 52 anos ($M = 25.5$, $DP = 7.72$), e uma maior percentagem de estudantes de graduação (85%) e de mulheres (61%). Os cursos frequentados pelos estudantes repartiam-se pelas cinco principais áreas do conhecimento (Artes e Humanidades, Ciências, Ciências da Saúde, Ciências Sociais e Direito, e Engenharia e Arquitetura), em percentagens muito semelhantes às registadas na população total (de cerca de 17500 estudantes).

Instrumento

Através da plataforma online de inquéritos da UDC e no âmbito do Programa de Avaliação Docente, em vigor desde 2004, foi elaborado um inquérito totalmente novo com uma única pergunta aberta, na qual os estudantes foram convidados a descrever, com as suas próprias palavras, as características que definem um professor que “ajuda a aprender”, ou que não o faz, sendo informados de que não havia limite de

palavras para a sua descrição. Também foram coletados dados referentes à idade, género, tempo de estudo na universidade e cursos em que estavam matriculados.

Procedimento

Os estudantes participaram de forma voluntária. Em conformidade com os padrões éticos de pesquisa, foram informados sobre o objetivo do estudo, a confidencialidade das suas respostas e o carácter não obrigatório de sua participação, de acordo com o Código de Ética em Pesquisa da *American Psychological Association* (2017). Neste sentido, nenhuma informação pessoalmente identificável foi coletada, garantindo-se, assim, o anonimato e a proteção de dados pessoais, em conformidade com o Regulamento 2016/679 do Parlamento e do Conselho Europeu (<http://data.europa.eu/eli/reg/2016/679/2016-05-04>).

O questionário foi administrado através da plataforma institucional de avaliação docente, no final do período letivo de um ano académico regular. Os estudantes puderam responder a partir de qualquer dispositivo com acesso à Internet.

Análise dos dados

Após a coleta dos dados, as 585 respostas válidas foram selecionadas para análise; sendo excluídas 25 respostas em branco ou que tinham conteúdo não relacionado com a pergunta feita. Os textos variavam de 7 a 325 palavras, proporcionando um *corpus* amplo e diversificado. Ferramentas de software para análise de *corpus* foram utilizadas para processar e analisar as respostas, principalmente o *Voyant Tools* (<https://voyant-tools.org>) e o *AntConc* (Anthony, 2022). Foram feitas análises de frequência lexical e n-gramas (combinações frequentes de palavras), análises de concordância (coocorrências em torno de palavras-chave como explicar bem, explicar mal, ajudar, aprender), e identificação de colocações e agrupamentos semânticos para explorar associações semânticas. Em seguida, foram realizadas análises estatísticas descritivas e inferenciais para identificar possíveis diferenças nas percepções dos estudantes, recorrendo a procedimentos básicos para análise de conteúdo quantificada, seguindo as recomendações de Krippendorff (2019) e Schreier (2012). A análise de conteúdo foi conduzida em dois níveis complementares. Primeiro, no nível léxico-discursivo, foram identificados os termos e expressões mais frequentes utilizados pelos estudantes para descrever o corpo docente. Este nível destacou as associações entre conceitos como explicar, motivar, ajudar e dominar (saber, conhecer), e sua coocorrência com avaliações positivas ou negativas. Segundo, no nível temático-interpretativo, a codificação indutiva foi utilizada para construir categorias conceituais que agrupassem as ideias expressas pelos estudantes, tais como: domínio do assunto e clareza

na apresentação dos conteúdos curriculares; capacidade de motivar e envolver os estudantes nas aulas; uso de recursos didáticos; relações interpessoais e empatia; e *feedback* e apoio à aprendizagem.

Para garantir a confiabilidade e a validade do estudo, foram aplicadas diversas estratégias de controle metodológico: triangulação de pesquisadores, por meio da revisão independente da codificação por avaliadores externos; auditoria processual, documentando cada fase da análise para garantir sua transparência e reprodutibilidade; validação semântica das categorias, verificando a coerência conceitual entre os rótulos e os fragmentos de texto atribuídos; e análise quantitativa, a fim de comparar a distribuição das categorias por género e outras variáveis descritivas dos participantes.

Os dados relativos a homens e mulheres, bem como aos estudantes de graduação e de pós-graduação, foram sempre comparados entre eles, sem que se tenham observado diferenças estatisticamente significativas, exceto as poucas que se mencionam no texto. É importante ter em conta que os cursos de graduação espanhóis têm a duração de quatro anos e que quase todos os mestrados têm a duração de um ano, sendo que a grande maioria dos alunos de mestrado prossegue estes estudos logo após a obtenção do diploma de graduação.

Resultados

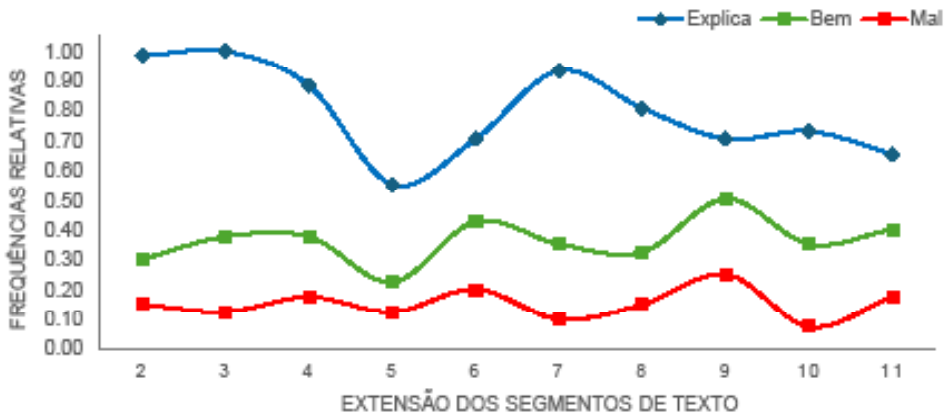
Descrição geral do corpus

O corpus consistiu em 585 textos, escritos em galego e espanhol, com extensão entre 7 e 325 palavras, com mediana de 58 palavras. A média de palavras foi de 68 para mulheres ($DP = 24.30$) e 56 para homens ($DP = 32.42$), sendo esta diferença estatisticamente significativa: $t(583) = 4.79, p < .001; d = 0.53; IC\ 95\% = [7.10, 16.90]$, mostrando uma maior elaboração discursiva nas respostas femininas, embora o conteúdo temático tenha sido semelhante entre os dois grupos. Não foram observadas diferenças na extensão dos textos associadas a outras variáveis dos estudantes (idade, anos na universidade, área dos estudos ou língua utilizada).

Na primeira fase, os textos foram analisados sem categorização prévia para identificar os temas, conceitos e associações mais frequentes na descrição das características dos professores que “ajudam a aprender”. A análise de frequência mostrou que o verbo “explica” foi o mais representativo do conjunto de textos, com 319 ocorrências. Na maioria dos casos, ele estava associado a expressões positivas (explica bem, explica claramente, explica de forma motivadora), enquanto as referências negativas

(explica mal, não explica, é difícil de entender) foram menos frequentes e mais curtas. A distribuição de concordância confirmou que o termo “explica” está relacionado a “bem” significativamente mais vezes do que a “mal”, independentemente do comprimento da frase (Figura 1), sugerindo que a clareza e a eficácia explicativa são fundamentais para as avaliações positivas dos estudantes.

Figura 1
Proporção de associações segundo a extensão da frase em que aparecem



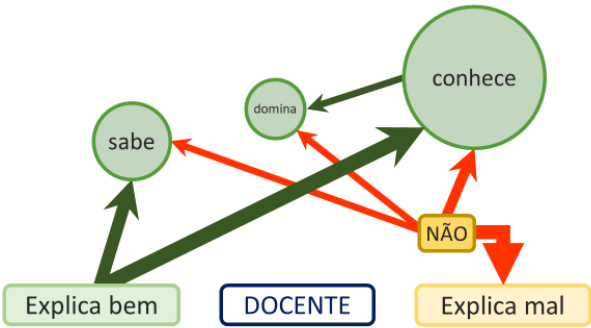
Indicadores positivos: o que os estudantes associam ao “explicar bem”

A análise qualitativa identificou três dimensões principais que moldam o significado de uma “boa explicação” no ensino universitário: a) domínio dos assuntos; b) capacidade de motivar e gerar interesse; e c) competência de comunicação e clareza de expressão.

O atributo mais proeminente de uma boa explicação foi o domínio do assunto, ou “conteúdo da explicação”, frequentemente acompanhado de referências à “clareza da explicação”. Os estudantes valorizam professores que possuem conhecimento profundo do assunto e o explicam de forma estruturada e compreensível. Exemplos representativos (traduzidos da língua original para português) incluem: “Explica o conteúdo com clareza e transmite entusiasmo” ou “Possui um profundo conhecimento do assunto e sabe como torná-lo compreensível”. A análise de coocorrências revelou que termos como clareza, organização, compreensão e domínio estão intimamente ligados, formando um campo semântico que expressa competência disciplinar e de comunicação. Além disso, certos termos específicos (sabe, entende e domina) mostram-se essenciais para distinguir um professor que “explica bem” de um que “explica

mal”. As relações estabelecidas entre eles estão representadas na Figura 2. Nesta figura e nas seguintes o diâmetro dos círculos e a grossura das setas são proporcionais à frequência observada.

Figura 2
Domínio dos assuntos

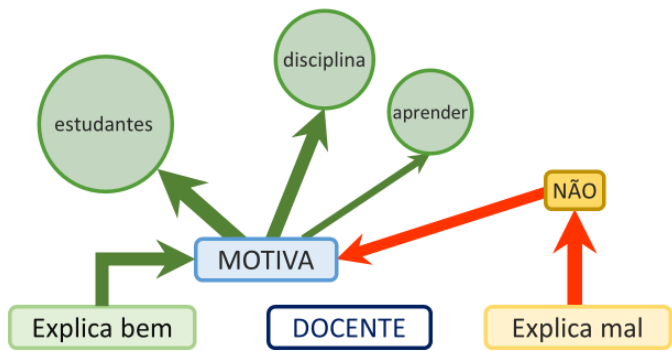


Exemplos de frases positivas sobre domínio da matéria apontam: “conhecimento e domínio do assunto”, “domina o assunto em profundidade”, “sabe do que está a falar”. Exemplos negativos incluem: “parece que não conhece o programa” e “não conhece o tópico”.

A capacidade de motivar os estudantes emergiu também como um componente-chave na avaliação de boas explicações. Os estudantes associam clareza e “explicar bem” com a energia e o comprometimento do professor, o relacionamento interpessoal e a atitude. Exemplos típicos foram: “motiva a aprendizagem e facilita a compreensão”, “dá para perceber que eles gostam do que ensinam e transmitem isso ao grupo”, “ensina com entusiasmo e motiva os alunos”, “motiva os alunos a se dedicarem ao assunto”, e “motiva a aprendizagem e facilita a comunicação”. Um exemplo que aponta na direção oposta é: “ele não motiva porque não está interessado em nós”.

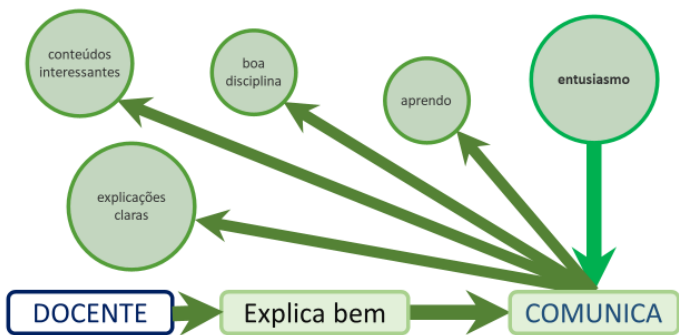
No caso da motivação, existe também um conjunto de palavras diretamente relacionadas a esse conceito (Figura 3). Uma questão interessante é que a falta de clareza na explicação (ou a má explicação) surge como uma causa: quem não explica bem, não motiva.

Figura 3
Capacidade de motivar



Em terceiro lugar, várias respostas referem-se à atitude pessoal e comunicativa dos professores. A disponibilidade para responder a perguntas, a acessibilidade e a empatia foram mencionadas como elementos que promovem a compreensão. Exemplos ilustrativos incluem: “Ele é paciente ao explicar e não se cansa de repetir se algo não for compreendido” ou “Ele ouve os alunos e adapta as suas explicações às nossas perguntas”. Essas avaliações mostram que a explicação eficaz não é concebida apenas como uma habilidade técnica, mas também como uma competência relacional, na qual o estilo comunicativo e a disposição do professor são essenciais. Nesta dimensão, existem palavras e frases que se relacionam diretamente com a capacidade de comunicação (Figura 4), aparecendo o “entusiasmo” do professor mais como causa do que como consequência de uma boa comunicação.

Figura 4
Capacidade comunicativa



Indicadores negativos: o que os estudantes associam com “explicar mal”

Embora em menor número e com frases mais curtas, as respostas negativas oferecem uma perspetiva complementar sobre as debilidades percebidas nas práticas de ensino. Essas descrições podem ser enquadradas em três categorias principais: falta de clareza e desorganização, desmotivação e passividade do professor, e uso mecânico dos recursos didáticos. A categoria mais frequente foi a falta de clareza na apresentação, apontando-se que as explicações eram “confusas”, “mal estruturadas” ou “difíceis de acompanhar”. Expressões como “é difícil entender o que ele está dizendo”, “ele não consegue se explicar” ou “ele perde-se em suas próprias ideias” refletem a importância da estrutura e da coerência na transmissão do conhecimento pelos professores.

Outra fonte significativa de *feedback* negativo está relacionada à percepção de falta de envolvimento dos docentes. Comentários como “o professor é chato em sala de aula”, “explica sem entusiasmo” ou “não tem interesse em ensinar” revelam que a motivação do professor é um elemento-chave na interpretação que os estudantes fazem da qualidade de suas explicações. Para os estudantes, a falta de motivação se traduz em perda de atenção e de envolvimento na sala de aula.

Em terceiro lugar, alude-se à “utilização mecânica” dos recursos didáticos. Uma crítica recorrente diz respeito ao uso inadequado ou excessivo de apresentações digitais (PowerPoint). Os estudantes assumem que ler os slides ou depender exclusivamente de materiais projetados reduz a interação e diminui a qualidade da explicação. Exemplos típicos incluem: “Eles apenas leem os PowerPoints” ou “Eles não acrescentam nada de novo, apenas percorrem os slides”. Estes comentários refletem que o valor pedagógico dos recursos tecnológicos depende de sua integração cuidadosa no processo de ensino e não meramente de seu uso.

Por último, tomando o conjunto de respostas positivas ou negativas, apresenta-se na Tabela 1 a frequência das categorias formadas.

Tabela 1
Categorias por ordem decrescente de frequência

Categorias	Menções (%)
Clareza e domínio do assunto	29.5
Motivação e entusiasmo	22.6
Atitude empática e disposição para explicar	16.8
Uso inadequado de recursos (ex., PowerPoint)	13.3
Organização e preparação das aulas	10.6

Em geral, as respostas positivas foram mais numerosas e mais extensas do que as negativas, sugerindo uma tendência entre os estudantes de reconhecer aspetos construtivos da prática docente. As avaliações negativas, por outro lado, focaram-se nas deficiências de comunicação e no uso passivo de recursos digitais.

As diferenças de género limitaram-se principalmente à dimensão da motivação e do envolvimento do professor, que se revelou mais proeminente entre os homens (27.9%) do que entre as mulheres (19.4%), diferença esta que se apresenta estatisticamente significativa ($\chi^2 = 5,37; p < .05$). A proximidade interpessoal foi ligeiramente mais valorizada pelas mulheres. Homens e mulheres foram semelhantes nas categorias de clareza e domínio do conteúdo.

Discussão

Os resultados sugerem que na avaliação da qualidade das explicações dos professores, os estudantes associam o “explicar bem” à clareza, ao domínio do conteúdo e a uma atitude comunicativa ativa, enquanto “explicar mal” está ligado à falta de estrutura, à desmotivação ou ao uso mecânico dos materiais. Nesse sentido, as percepções dos estudantes revelam uma compreensão rica e matizada do ensino universitário: eles não reduzem a explicação do professor a uma habilidade técnica, mas a interpretam como uma prática profissional que combina competência disciplinar, envolvimento emocional e sensibilidade pedagógica. Estes dados confirmam que a qualidade da explicação no ensino é um componente essencial da excelência universitária, com implicações para a formação dos professores e para os processos institucionais de avaliação docente centrados nas percepções dos estudantes.

Os presentes resultados confirmam e ampliam as contribuições de Ramsden (2003) e Biggs et al. (2022), que argumentam que o ensino universitário de qualidade envolve a promoção de uma compreensão profunda em vez da mera memorização, vinculando a clareza da exposição à motivação e ao envolvimento dos estudantes. De forma semelhante, Prosser e Trigwell (2014) enfatizam que as estratégias de ensino mais eficazes são aquelas que conectam o conteúdo às experiências dos estudantes, fomentando uma aprendizagem ativa, construtiva e significativa. Acresce que, num cenário global de tensões e complexidade crescentes, com crescente desinformação, deve a educação assumir um papel decisivo na formação de cidadãos críticos e conscientes (Chaves et al., 2025).

No *corpus* analisado, a clareza da exposição e o domínio do conteúdo emergiram como as dimensões mais valorizadas pelos estudantes. Esta constatação coincide

com o que Marsh (2007) e Postareff e Lindblom-Ylänne (2011) descrevem como as bases perceptivas da competência docente. A clareza é percebida não apenas como uma habilidade comunicativa, mas também como um sinal visível de certeza epistemológica e rigor acadêmico. Os estudantes interpretam que alguém que explica as coisas de maneira ordenada, com exemplos e linguagem compreensível, demonstra domínio do conhecimento e comprometimento com a sua aprendizagem. Além disso, a motivação e o entusiasmo do professor emergem como fatores decisivos na percepção de uma boa explicação, corroborando a literatura que associa o comprometimento emocional do professor ao envolvimento e ao bem-estar acadêmico dos estudantes (Hagenauer & Volet, 2014; Trigwell et al., 2005). Em consonância com essa perspectiva, os estudantes interligam a competência técnica e a atitude emocional do professor: ensinar bem envolve envolvimento emocional e interesse pelo conteúdo e pelos processos de compreensão dos estudantes.

Um outro aspeto a destacar nos dados tem a ver com as críticas ao uso mecânico de recursos digitais (especialmente o PowerPoint), sugerindo uma tensão entre a disponibilidade tecnológica e sua aplicação pedagógica nos processos de ensino-aprendizagem. Estas constatações coincidem com a observação de Laurillard (2012) de que a tecnologia educacional, se não for integrada de forma reflexiva no planeamento da aprendizagem, pode tornar-se uma mera ferramenta de apresentação, sem impacto real na compreensão dos assuntos curriculares pelos estudantes. O valor dos recursos, para os estudantes, depende da intenção didática do seu uso e não da sua presença em sala de aula.

Por último, os resultados mostram que as percepções negativas tendem a se concentrar em deficiências de comunicação e na falta de envolvimento do professor, sugerindo que a insatisfação dos estudantes decorre menos da dificuldade do conteúdo e mais da ausência de estratégias pedagógicas que facilitem a sua compreensão. Este padrão, em consonância com as observações de Entwistle (2009) e Gibbs (2010) sobre a importância da interação e do clima da sala de aula, justifica maior preocupação das instituições de ensino superior com a formação pedagógica dos seus docentes, uma vez que, com base na literatura, na maioria das vezes o seu recrutamento incide mais nas competências científicas do que nas competências pedagógicas (Almeida et al., 2022, Almeida & Viana, 2025; Nóvoa, 2017).

Conclusão

O presente estudo aponta que a explicação do professor constitui o núcleo perceptivo da qualidade do ensino universitário por parte dos estudantes. Para eles, “explicar bem” combina clareza, domínio da matéria, entusiasmo e empatia, enquanto “explicar mal” está associado à falta de estrutura, desinteresse e dependência excessiva de materiais expositivos. Estas percepções revelam uma visão do ensino como uma prática profissional complexa, na qual a competência disciplinar e a dimensão relacional são inseparáveis da qualidade do ensino ministrado.

Os resultados confirmam que o bom ensino universitário se baseia na interseção de conhecimento, comunicação e motivação, e que o equilíbrio entre esses elementos influencia diretamente a experiência de aprendizagem e a satisfação dos estudantes. Consequentemente, aprimorar a capacidade explicativa do corpo docente deve ser uma prioridade nas políticas de qualidade do ensino universitário, acompanhada de mecanismos de avaliação que avaliem tanto os resultados quanto os processos comunicativos e pedagógicos envolvidos. Assim, compreender como os estudantes entendem uma boa explicação não só amplia o conhecimento sobre práticas de ensino eficazes, como contribui para o fortalecimento de uma cultura universitária mais reflexiva e participativa, orientada para a aprendizagem significativa.

Em termos de implicações, os resultados oferecem contributos para os programas de formação de professores universitários. Em primeiro lugar, destacam a necessidade de promover o desenvolvimento integral do professor, que combine o domínio científico das suas áreas do saber com a competência comunicativa e a sensibilidade pedagógica. “Explicar bem” não se resume a dominar o conteúdo, mas a transformá-lo em conhecimento compreensível, contextualizado e motivador para os estudantes. Neste sentido, os programas de formação de professores devem incluir oportunidades de reflexão sobre as práticas explicativas, estratégias de comunicação eficazes, elaboração de exemplos didáticos e gestão de sala de aula baseada na interação. A incorporação de gravações, observação por pares e *feedback* formativo pode ajudar os docentes a tomar consciência do seu estilo explicativo e do seu impacto na aprendizagem, em consonância com as recomendações de Stes et al. (2010) sobre o desenvolvimento do ensino reflexivo. Em Portugal, a criação recente dos Centros de Excelência de Inovação Pedagógica deve ser uma oportunidade de institucionalização da formação pedagógica dos docentes do ensino superior, superando a incipiência em que esta área essencial da missão das instituições se encontra (Almeida & Viana, 2025).

Por último, os resultados reforçam o valor das avaliações formativas de professores baseadas no *feedback* dos estudantes. A inclusão de comentários qualitativos – para além dos indicadores numéricos usualmente captados através dos inquéritos usados – permite captar a complexidade das perceções dos estudantes e orientar melhorias reais no ensino (Richardson, 2005; Risso & Almeida, 2022; Spooren et al., 2013). Nessa perspetiva, a avaliação não deve ser entendida como um fim em si mesma, mas sim como uma ferramenta de desenvolvimento profissional capaz de gerar *feedback* útil tanto para o corpo docente quanto para a instituição. Incentivando-se nos nossos dias que os estudantes sejam protagonistas no seu percurso académico, importa dar-lhes voz na avaliação que fazem das dinâmicas e práticas de ensino e de avaliação que moldam as suas aprendizagens, desenvolvimento psicossocial e sucesso académico.

Declaração da utilização de Inteligência Artificial Generativa (IAGen)

Não foram utilizadas ferramentas de IAGen. Os autores são os únicos responsáveis pelo conteúdo do seu manuscrito.

Referências

- Almeida, L., Gonçalves, S., Ramos do Ó, J., Rebola, F., Soares, S., & Vieira, F. (2022). *Inovação pedagógica no Ensino Superior: Cenários e caminhos de transformação*. Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior, A3ES Readings. <https://a3es.pt/pt/a3es-edicoes>
- Almeida, M. M. de, & Viana, J. (2025). Desenvolvimento profissional dos docentes do Ensino Superior: visões e iniciativas nas universidades portuguesas. *Revista Lusófona de Educação*, 67(67), 99-121. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rleOF.05>
- Alvarado, E., Morales, D., & Aguayo, E. (2016). Percepción de la calidad educativa: caso aplicado a estudiantes de la Universidad Autónoma de Nuevo León y del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey. *Revista de la Educación Superior*, 45(180), 55-74. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.06.006>
- American Psychological Association (2017). *Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct*. <https://www.apa.org/ethics/code/>
- Anthony, L. (2022). *AntConc (Version 4.0.4)*. Waseda University. <https://www.laurenceanthony.net/software/antconc/>
- Biggs, J., Tang, C., & Kennedy, G. (2022). *Teaching for quality learning at university* (5th ed.). McGraw-Hill Education / Open University Press.
- Chaves, M., Fidalgo, R., & Dotta, L. T. (2025). Formação para a cidadania: desafios e estratégias na abordagem de temas controversos. *Revista Lusófona de Educação*, 68, 55-81. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle68.dt03>

- Cook-Sather, A. (2006). Sound, presence, and power: "Student voice" in educational research and reform. *Curriculum Inquiry*, 36(4), 359-390. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2006.00363.x>
- Díez, E., & Sánchez, S. (2015). Diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad. *Aula Abierta*, 43(2), 87-93. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2014.12.002>
- ENQA - European Association for Quality Assurance in Higher Education (2015). *Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area*. <https://www.enqa.eu/esg-standards-and-guidelines-for-quality-assurance-in-the-european-higher-education-area/>
- Entwistle, N. (2009). *Teaching for understanding at university: Deep approaches and distinctive ways of thinking*. Palgrave Macmillan.
- EUA - European University Association (2021). *Universities without walls: A vision for 2030*. <https://www.eua.eu/publications/positions/universities-without-walls-eua-s-vision-for-europe-s-universities-in-2030.html>
- Fry, H., Ketteridge, S., & Marshall, S. (Eds.). (2020). *A handbook for teaching and learning in higher education: Enhancing academic practice* (5th ed.). Routledge.
- Gibbs, G. (2010). *Dimensions of quality*. The Higher Education Academy. <https://www.advance-he.ac.uk/knowledge-hub/dimensions-quality>
- Ginns, P., Prosser, M., & Barrie, S. (2007). Students' perceptions of teaching quality in higher education: The perspective of currently enrolled students. *Studies in Higher Education*, 32(5), 603-615. <https://doi.org/10.1080/03075070701573773>
- Gonçalves, S. M., Tymoshchuk, O., & Martins, I. C. (2025). Escuta ativa da voz dos alunos: um caminho para a inclusão e inovação pedagógica. *Revista Brasileira de Educação Especial, Corumbá*, 31, Artigo e0329. <https://doi.org/10.1590/1980-54702025V31E0329>
- Hagenauer, G., & Volet, S. E. (2014). Teacher-student relationship at university: An important yet under-researched field. *Oxford Review of Education*, 40(3), 370-388. <https://doi.org/10.1080/03054985.2014.921613>
- Kamp, M., Carvalho, C., Marchão, A., Martins, M. J. D., & Santos, S. (2025). Descobrimos a educação inclusiva através das vozes dos alunos de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). *Revista Lusófona de Educação*, 66, 27-42. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle66.dt02>
- Kember, D., Leung, D. Y. P., Jones, A., Loke, A. Y., McKay, J., Sinclair, K., Tse, H., Webb, C., Wong, F. K. Y., Wong, M., & Yeung, E. (2000). Development of a questionnaire to measure the level of reflective thinking. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25(4), 381-395. <https://doi.org/10.1080/713611442>
- Krippendorff, K. (2019). *Content analysis: An introduction to its methodology* (4th ed.). SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781071878781>
- Laurillard, D. (2012). *Teaching as a design science: Building pedagogical patterns for learning and technology*. Routledge.

- Marsh, H. W. (2007). Students' evaluations of university teaching: Dimensionality, reliability, validity, potential biases and usefulness. In R. P. Perry & J. C. Smart (Eds.), *The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective* (pp. 319-383). Springer. https://doi.org/10.1007/1-4020-5742-3_9
- Montenegro-Ordonez, J. (2020). La calidad en la docencia universitaria. Una aproximación desde la percepción de los estudiantes. *Educación*, 29(56), 116-145. <https://doi.org/10.18800/educacion.202001.006>
- Nieto-Cano, J. M., & Portela-Pruaño, A. (2008). La inclusión de la voz del alumnado en el asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(1), 1-26. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20316>
- Nóvoa, A. (2017). A modernização das universidades: memórias contra o tempo. *Revista Portuguesa de Educação*, 31, 10-25. <https://doi.org/10.21814/rpe.15076>
- Postareff, L., & Lindblom-Ylänne, S. (2011). Emotions and confidence within teaching in higher education. *Studies in Higher Education*, 36(7), 799-813. <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.483279>
- Prosser, M., & Trigwell, K. (2014). Qualitative variation in approaches to university teaching and learning in large first-year classes. *Higher Education*, 67, 783-795. <https://doi.org/10.1007/s10734-013-9690-0>
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education* (2nd ed.). Routledge.
- Richardson, J. T. E. (2005). Instruments for obtaining student feedback: A review of the literature. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(4), 387-415. <https://doi.org/10.1080/02602930500099193>
- Risso, A., & Almeida, L. (2022). Qué significa para el alumnado que el profesorado “le ayuda a aprender?” *New Trends in Qualitative Research*, 15. <https://doi.org/10.36367/ntqr.15.2022.e760>
- Robledo, P., Fidalgo, R., Arias, O., & Álvarez, M. L. (2015). Percepción de los estudiantes sobre el desarrollo de competencias a través de diferentes metodologías activas. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 369-383. <https://doi.org/10.6018/rie.33.2.201381>
- Rudduck, J., & McIntyre, D. (2007). *Improving learning through consulting pupils*. Routledge.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781529682571>
- Spooren, P., Brockx, B., & Mortelmans, D. (2013). On the validity of student evaluation of teaching: The state of the art. *Review of Educational Research*, 83(4), 598-642. <https://doi.org/10.3102/0034654313496870>
- Stes, A., Coertjens, L., & Van Petegem, P. (2010). Instructional development for teachers in higher education: Impact on teaching approach. *Higher Education*, 60, 187-204. <https://doi.org/10.1007/s10734-009-9294-x>

- Tavares, M. (2013). A Universidade e a pluridiversidade epistemológica: a construção do conhecimento em função de outros paradigmas epistemológicos não ocidentocêntricos. *Revista Lusófona de Educação*, 24, 53-79. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle69.en>
- Trigwell, K., Prosser, M., & Ginns, P. (2005). Phenomenographic pedagogy and a revised. Approaches to teaching inventory. *Higher Education Research & Development*, 24(4), 349-360. <https://doi.org/10.1080/07294360500284730>
- Vieira, F. (2014). Para uma mudança profunda da qualidade da pedagogia na universidade. *Revista de Docencia Universitária*, 12(2), 23-39. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.5638>

Alicia Risso

Departamento de Psicologia, Universidade da Coruña (Espanña)

Email: alicia.risso@udc.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6955-363X>

Leandro S. Almeida

Escola de Psicologia, Universidade do Minho (Portugal)

Email: leandro@psi.uminho.pt

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0651-7014>

Data de submissão: Dezembro, 2025

Data de avaliação: Fevereiro-Abril, 2026

Data de publicação: Maio, 2026