

**QUALIDADES DE UM PROFESSOR EXCELENTE NA PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES  
DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS COM BASE NO TEACHER BEHAVIOR  
CHECKLIST (TBC)**

**IZAQUELINE JHUSMICELE ALCÂNTARA DA SILVA**  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU)

**GUILHERME SIMÕES BELOTE**  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU)

**EDVALDA ARAUJO LEAL**  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU)

Agradecimento à órgão de fomento:  
Ao CNPq pelo apoio financeiro ao projeto.

# QUALIDADES DE UM PROFESSOR EXCELENTE NA PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS COM BASE NO TEACHER BEHAVIOR CHECKLIST (TBC)

## 1 INTRODUÇÃO

A globalização exige rápidas transformações e atualizações em todos setores da atividade humana. No entanto, a educação deve ser modificada e aperfeiçoada, tanto nas instituições como nas pessoas, para que estejam adequadas às tendências (VASCONCELOS; CAVALCANTE; MONTE, 2012). Para atender a essas exigências globais, as instituições de ensino superior (IES) vêm passando por reestruturação e adaptação para encarar os novos desafios exigidos pelo ambiente dinâmico (REZENDE; LEAL, 2013).

Nas instituições de ensino, os impactos da globalização, ocasionados pelos avanços da tecnologia e científicos, bem como nos processos educacionais, ocorrem de forma mais acelerada (VASCONCELOS; CAVALCANTE; MONTE, 2012). Isso se deve ao fato de que o mercado exige cada vez mais dos profissionais uma formação acadêmica sólida e de qualidade, cabendo aos docentes uma formação pedagógica para melhorar a qualidade do ensino, aprimorando, conseqüentemente, a eficiência dos alunos no mercado (SLOMSKI *et al.*, 2013).

Assim, torna-se um grande desafio das instituições atender às demandas do mercado, qualificando profissionais competentes, habilitados e com as atitudes requeridas. Além dessa necessidade, as IES enfrentam vários desafios, como: inovação tecnológica, ampliação do sistema de ensino e regulamentações impostas pelo Ministério da Educação (MEC) (REZENDE; LEAL, 2013).

Assim, cabe aos docentes das IES promoverem o desenvolvimento de diferentes habilidades nos graduandos. Para isso, os mesmos devem planejar as aulas e tomar decisões importantes, como: quais os conteúdos irão priorizar, que estratégias de ensino irão adotar, quais os métodos de avaliação devem aplicar e, ainda, buscar a interação e o bom relacionamento com os alunos (VILLARROEL; BRUNA, 2017).

Inúmeras pesquisas têm sido desenvolvidas com o propósito de investigar as competências e os saberes docentes requeridos no ensino superior, buscando contribuir para o processo ensino e aprendizagem no curto e longo prazo (SCHAEFFER *et al.*, 2003; BOCLIN, 2004; GASSNER *et al.*, 2010; BOUZADA; KILIMNIK; OLIVEIRA, 2012; NOGUEIRA; NOVA; CARVALHO, 2012; MIRANDA; NOVA; JUNIOR, 2012; REZENDE; LEAL, 2013; SLOMSKI *et al.*, 2013; CARMO; ALBANEZ, 2016; HENKLAIN, 2017; VILLARROEL; BRUNA, 2017; ZANELLA; ANTONELLI; BORTOUZZI, 2017; entre outros).

Nesse sentido, é exigida do docente a integração do conhecimento empírico refletido pela prática e a formação acadêmica, ou seja, não basta somente a qualificação a nível de mestrado/doutorado ou sua experiência na área que atua para garantir o melhor desempenho (BOUZADA; KILIMNIK; OLIVEIRA, 2012).

Entretanto, percebe-se que a qualidade de organização, a preparação das aulas e o uso de recursos didáticos, metodológicos e pedagógicos ficam comprometidos devido à falta de experiência e formação docente (BOUZADA; KILIMNIK; OLIVEIRA, 2012).

Assim, destaca-se a importância de pesquisas acerca das qualidades exigidas na atuação dos docentes com o fim de contribuírem para a formação de profissionais conforme requerido pelo mercado. O problema que instigou a presente pesquisa é: **Quais as qualidades de um professor tido como referência com base no Teacher Behavior Checklist (TBC) na percepção dos estudantes do curso de graduação em Ciências Contábeis?**

O objetivo é investigar as 28 qualidades/comportamentos do professor excelente com base no TBC na percepção dos estudantes universitários matriculados no Curso de Ciências Contábeis de uma instituição pública localizada em Minas Gerais. Concomitantemente, esta

pesquisa se propõe avaliar, por meio de testes estatísticos, se há diferenças entre as notas atribuídas às qualidades do TBC e as características sociodemográficas (gênero, idade, experiência profissional), do curso (turno, período, participação em atividades extraclasse) e do desempenho (autoavaliação) do estudante.

O *Teacher Behavior Checklist* (TBC) é uma ferramenta de avaliação do comportamento docente desenvolvida no estudo de Buskist *et al.* (2002), sendo essa uma abordagem de estudo inovadora na literatura devido ao seu formato de checklist (HENKLAIN, 2017).

Entende-se que o estudo poderá contribuir para auxiliar na avaliação formativa de professores universitários quanto às competências necessárias para a atuação docente. A forma de ensino e as metodologias aplicadas promovem a qualidade no processo ensino e aprendizagem e poderão influenciar na atuação dos futuros profissionais (VILLARROEL; BRUNA, 2017). Entende-se também que conhecer as qualidades exigidas para a atuação docente contribui com as instituições de ensino para avaliarem os melhores modelos pedagógicos para os cursos, bem como para promover a capacitação docente com vistas ao melhor desempenho dos estudantes (VILLARROEL; BRUNA, 2017)

A estrutura do estudo foi dividida em quatro partes. A primeira refere-se à revisão da literatura, apresentando discussões referente ao Modelo Teacher Behavior Checklist (TBC), além de estudos sobre as competências necessárias para a atuação dos docentes. Na sequência, apresenta-se a metodologia de pesquisa e, por último, são evidenciados os resultados e as análises do estudo, bem como as considerações finais.

## **2 REVISÃO DA LITERATURA**

### **2.1 Modelo Teacher Behavior Checklist (TBC)**

O *Teacher Behavior Checklist* (TBC) é uma ferramenta de avaliação do comportamento docente (HENKLAIN, 2017), sendo resultado de um estudo de Buskist *et al.* (2002) que foi desenvolvido em três fases com grupos diferentes de graduandos e professores do curso de psicologia de uma universidade norte-americana. Para Henklain (2017), o TBC é uma abordagem de estudo inovadora na literatura devido ao seu formato de checklist, que é construído com base na opinião dos graduandos que referenciam nas suas experiências com os professores em sala de aula.

Na primeira fase, Buskist *et al.* (2002), ao questionarem a opinião de 114 graduandos de psicologia sobre as qualidades de um professor eficiente, obtiveram uma lista de 47 qualidades. Essa pesquisa foi aplicada aos estudantes que se pautaram nas experiências com professores junto aos quais o processo de aprendizado foi maior e prazeroso. Na segunda fase, os autores solicitaram aos 184 graduandos que identificassem três componentes para cada qualidade. Com esses dados, os autores reuniram qualidades e comportamentos, reduzindo a lista para 28 itens (BUSKIST *et al.*, 2002).

Por fim, na terceira e última fase, 916 discentes e 118 docentes foram solicitados a identificarem as 10 principais características, tendo sido verificada uma relação positiva entre professores e estudantes. De acordo com os resultados, ambos os grupos concordaram com 6 qualidades de professor excelente: ter expectativas realistas/justo, dominar o tema ensinado, demonstrar-se disponível/atencioso, ser respeitoso, ser criativo/interessante e ser entusiasmado. No referido estudo, os autores observaram que, entre os respondentes professores, houve um maior enfoque nos comportamentos mais técnico-pedagógicos relacionados ao ensino e, entre os estudantes, o foco se dirigiu aos comportamentos do professor relacionados à interação amistosa (BUSKIST *et al.*, 2002).

Schaeffer *et al.* (2003) encontraram resultados similares ao replicaram o TBC na população de 91 professores e 231 estudantes de uma faculdade comunitária norte-americana.

O estudo constatou que 8 de 10 características selecionadas foram comuns aos dois grupos. Ainda, das 8 características relacionais do professor eficiente, foram observadas as 6 qualidades constatadas no estudo inicial de Buskist *et al.* (2002), porém em ordem diferente de prioridade. Ainda, a mesma relação das diferenças das respostas entre docente e discente também foi encontrada (BUSKIST *et al.*, 2002; SCHAEFFER *et al.*, 2003).

Posteriormente, Keeley, Smith e Buskist (2006) adaptaram o checklist para o formato de um instrumento com 28 itens, representando cada um deles uma qualidade seguida dos comportamentos correspondentes. Para a avaliação, empregou-se uma escala de frequência de 1 (nunca apresenta) a 5 (sempre apresenta). Os autores tinham por objetivo transformar o TBC em uma ferramenta de identificação das qualidades de um professor excelente em diferentes culturas universitárias e para uso da avaliação formativa de professores

A partir de um estudo, Keeley, Furr e Buskist (2010) verificaram que os estudantes têm capacidade discriminatória para avaliar os diferentes desempenhos de professores. Os resultados para as duas amostras de alunos de diferentes universidades apontaram maiores escores para os professores dos quais os estudantes mais gostavam, além de menores escores para aqueles de que menos gostavam e scores médios (entre o maior e menor) para os professores mais recentes que fossem diferentes dos dois anteriores, os quais não se enquadram nem na categoria melhor nem na pior.

Estudos internacionais aplicaram o TBC em culturas universitárias diferentes da norte-americana com o intuito de averiguar e testar sua validação em diferentes contextos (LAMMERS *et al.*, 2010; JÕEMAA, 2013; LIU; KEELEY; BUSKIST, 2015; HENKLAIN, 2017). Lammers *et al.* (2010) compararam as respostas de professores e estudantes estadunidenses e russos e, de modo geral, não encontraram diferenças substanciais nos padrões de respostas dos participantes. Por sua vez, Jõemaa (2013) aplicou o TBC a universitários da Estônia de diversos cursos e identificou uma valorização maior por parte dos alunos das características pedagógicas do que das relacionadas aos professores.

Já os autores Liu, Keeley e Buskist (2015), em um estudo com estudantes chineses de psicologia, identificaram como importantes todas as qualidades. No Brasil, o estudo de Henklain (2017) identificou uma relação positiva entre professores e alunos (concordância de 8 itens em 10). Entretanto, não foi possível identificar, no grupo de professores e estudantes, uma relação clara quanto à valorização das qualidades técnicas/pedagógicas ou relacionais constatadas nos estudos anteriores.

A tradução e a adaptação do TBC para o contexto brasileiro universitário foi realizado por Henklain (2017). Em seu estudo, o autor organizou, no formato de um formulário do Google, os 28 itens com uma escala de sete pontos em que 1 significa totalmente irrelevante e 7 corresponde a totalmente relevante. Além disso, foram acrescentados ao questionário alguns itens para avaliação de características do respondente. O quadro a seguir apresenta a descrição das 28 categorias, conforme tradução de Henklain (2017).

#### **Quadro 1 – Categorias do *Teacher Behavior Checklist* (TBC)**

<b>Qualidades: Comportamentos exemplificativos</b>	
<b>Q1.</b>	<b>Acessível/disponível:</b> informa horário de trabalho; disponibiliza horário para atender aos alunos; disponibiliza seu contato telefônico, de WhatsApp e de e-mail; responde ao contato dos alunos (Buskist <i>et al.</i> , 2002; Boclin, 2004; Henklain, 2017).
<b>Q2.</b>	<b>Atencioso/amigável:</b> sorri; cumprimenta os alunos; inicia conversas; abre espaço para perguntas; responde respeitosamente aos comentários dos alunos (Schaeffer <i>et al.</i> , 2003; Boclin, 2004; Jõemaa 2013).
<b>Q3.</b>	<b>Exerce autoridade:</b> estabelece regras claras para a disciplina; mantém a ordem em sala de aula; fala de modo firme e em tom de voz alto e forte. (Flores <i>et al.</i> , 2018).
<b>Q4.</b>	<b>Confiante:</b> fala de modo claro; apresenta argumentos para justificar as suas convicções; mantém contato visual; responde às perguntas corretamente (Boclin, 2004; Liu; Keeley; Buskist, 2015).

<p><b>Q5. Criativo(a) e interessante:</b> experimenta diferentes métodos de ensino; utiliza recursos tecnológicos para apoiar e enriquecer suas aulas; utiliza exemplos interessantes, relevantes e pessoais; não é monótono(a); desenvolve atividades práticas em sala de aula (Buskist et al., 2002; Schaeffer et al., 2003; Boclin, 2004; Gassner et al., 2010; Lammers, 2010; Jôemaa 2013; Liu; Keeley; Buskist, 2015; Henklain, 2017).</p>
<p><b>Q6. Comunicador(a) eficaz:</b> fala claramente e de modo que todos consigam ouvir e compreender; utiliza a Língua Portuguesa corretamente; fornece exemplos claros e convincentes (Boclin, 2004; Lammers, 2010; Nogueira; Casa Nova; Carvalho, 2012; Liu; Keeley; Buskist, 2015; Henklain, 2017).</p>
<p><b>Q7. Encoraja e demonstra preocupação com os alunos:</b> elogia o bom trabalho dos alunos; ajuda quando os alunos necessitam; atribui pontos extras em função do desempenho dos alunos; sabe os nomes dos alunos (Buskist et al., 2002; Schaeffer et al., 2003; Gassner et al., 2010; Henklain, 2017).</p>
<p><b>Q8. Entusiasmado(a) pelo ensino e pelo tema que ensina:</b> sorri durante a aula; prepara atividades de sala de aula interessantes; utiliza gestos e expressa emoções para enfatizar pontos importantes; não se atrasa para a aula (Schaeffer et al., 2003; Gassner et al., 2010; Jôemaa 2013; Henklain, 2017).</p>
<p><b>Q9. Estabelece objetivos para as aulas e sobre o que os alunos devem aprender até o final da disciplina:</b> prepara e segue o currículo/plano de ensino e tem objetivos para cada aula (Boclin, 2004; Gassner et al., 2010; Miranda, Nova e Junior, 2012).</p>
<p><b>Q10. Flexível/aberto(a) a mudanças:</b> altera o cronograma da disciplina quando necessário; reúne-se com os alunos fora dos horários de trabalho quando necessário; presta atenção aos alunos quando expressam opinião; aceita críticas de terceiros; permite que o aluno faça algum trabalho para recuperação de notas quando apropriado (Schaeffer et al., 2003; Gassner et al., 2010; Jôemaa 2013; Henklain, 2017).</p>
<p><b>Q11. Bom(a) ouvinte:</b> não interrompe os alunos quando eles estão falando; mantém contato visual; faz perguntas sobre os comentários dos alunos (Boclin, 2004).</p>
<p><b>Q12. Atitude alegre/positiva/bem-humorado(a):</b> conta piadas e histórias engraçadas; ri com os alunos (Schaeffer et al., 2003; Gassner et al., 2010).</p>
<p><b>Q13. Humilde:</b> admite erros; não se gaba/vangloria; não assume o crédito pelo sucesso dos outros (Neves Júnior; Lustosa, 2009).</p>
<p><b>Q14. Domina o tema ensinado:</b> responde às perguntas dos alunos com facilidade; ao ministrar aulas, não se limita a ler diretamente de livros ou anotações; utiliza exemplos claros e compreensíveis (Buskist et al., 2002; Schaeffer et al., 2003; Boclin, 2004; Gassner et al., 2010; Lammers, 2010; Nogueira; Casa Nova; Carvalho, 2012; Miranda, Nova e Junior, 2012; Rezende; Leal, 2013; Jôemaa 2013; Liu; Keeley; Buskist, 2015; Henklain, 2017; Zenella; Antonelli; Bortoluzzi, 2017).</p>
<p><b>Q15. Preparado:</b> traz os materiais necessários para a aula; dificilmente se atrasa para a aula; fornece diretrizes para as discussões em classe (Nogueira; Casa Nova; Carvalho, 2012; Jôemaa 2013; Liu; Keeley; Buskist, 2015; Henklain, 2017).</p>
<p><b>Q16. Apresenta informações atuais:</b> relaciona o assunto a situações reais da atualidade; utiliza vídeos, revistas e jornais recentes para demonstrar o que está explicando; fala sobre tópicos atuais; utiliza textos novos ou recentes (Gassner et al., 2010; Jôemaa 2013).</p>
<p><b>Q17. Apresentação profissional/postura formal:</b> veste-se bem [sapatos, calças, blusas, vestidos e camisas limpos e arrumados]; não fala obscenidades (Jôemaa 2013).</p>
<p><b>Q18. Promove discussões em aula:</b> faz perguntas controversas/polêmicas ou desafiadoras durante a aula; quando adequado, dá pontos/nota para participação em aula; envolve os alunos em atividades em grupo durante as aulas (Boclin, 2004).</p>
<p><b>Q19. Promove o pensamento crítico/intelectualmente estimulante:</b> em aula, faz perguntas que provocam a reflexão; utiliza questões dissertativas em provas e questionários; estabelece tarefas para serem realizadas em casa; realiza discussões/atividades de grupo (Boclin, 2004; Henklain, 2017).</p>
<p><b>Q20. Fornece feedback construtivo:</b> escreve comentários nos trabalhos que recebe dos alunos; responde às perguntas dos alunos; oferece orientações sobre como fazer provas; explica/justifica para o aluno a nota da prova (Boclin, 2004; Nogueira; Casa Nova; Carvalho, 2012; Jôemaa 2013).</p>
<p><b>Q21. Pontual/sabe administrar o tempo da aula:</b> chega à sala de aula no horário ou mais cedo; termina a aula no horário; seleciona e apresenta material relevante nas aulas; separa tempo de aula para perguntas; cumpre os compromissos; devolve os trabalhos em tempo hábil (Boclin, 2004; Gassner et al., 2010).</p>
<p><b>Q22. Estabelece vínculo com os alunos:</b> faz a turma rir com piadas e histórias divertidas; inicia e mantém discussões em aula; sabe o nome dos alunos; interage com os alunos antes e depois das aulas (Gassner et al., 2010).</p>
<p><b>Q23. Possui expectativas realistas sobre os alunos/avalia e atribui notas justas:</b> os tópicos a serem avaliados são trabalhados em aula; faz perguntas relevantes na prova; não sobrecarrega os alunos com leitura; ensina em um nível apropriado à maioria dos alunos do curso; se necessário, modifica o valor das notas dos alunos a partir de critérios justos (Buskist et al., 2002; Schaeffer et al., 2003; Boclin, 2004; Jôemaa 2013; Liu; Keeley; Buskist, 2015).</p>

<b>Q24. Respeitoso(a):</b> não humilha ou constrange os alunos em aula; é educado(a) com os alunos [diz obrigado e por favor etc.]; não interrompe os alunos enquanto estão falando; não desvaloriza os alunos (Buskist et al., 2002; Schaeffer et al., 2003; Lammers, 2010; Nogueira; Casa Nova; Carvalho, 2012; Liu; Keeley; Buskist, 2015).
<b>Q25. Sensível e persistente:</b> assegura-se de que os alunos tenham entendido um conteúdo antes de seguir para o próximo; oferece aulas extras; repete as informações quando necessário; faz perguntas para avaliar o entendimento dos alunos (Boclin, 2004; Gassner et al., 2010).
<b>Q26. Busca ser um(a) professor melhor:</b> solicita avaliações dos alunos sobre suas habilidades como professor(a); busca aprendizado/aperfeiçoamento contínuo [participa de seminários e outros eventos sobre educação]; utiliza novos métodos de ensino] (Liu; Keeley; Buskist, 2015; Henklain, 2017).
<b>Q27. Tecnicamente competente:</b> sabe utilizar um computador e softwares para criar e editar textos, planilhas e slides; sabe trocar e-mails com os alunos; sabe utilizar projetores/data show durante a aula; sabe utilizar redes sociais ou recursos disponíveis na internet como ferramenta de apoio às suas aulas (Nogueira; Casa Nova; Carvalho, 2012).
<b>Q28. Compreensivo(a):</b> aceita justificativas fundamentadas/razoáveis de alunos que faltaram à aula ou não fizeram algum trabalho; está disponível antes ou depois das aulas para responder perguntas; não perde a paciência com os alunos; dedica mais tempo para discutir conceitos difíceis (Buskist et al., 2002; Schaeffer et al., 2003; Boclin, 2004; Nogueira; Casa Nova; Carvalho, 2012; Liu; Keeley; Buskist, 2015).

**Fonte:** Adaptado de Keely, Smith e Buskist (2009) e adaptado por Henklain (2017).

Para Henklain (2017), considerando os 28 itens, o formato permite avaliar a relevância de diversos construtos, podendo subsidiar a construção de instrumentos de avaliação mais específicos. O autor ainda expõe que esse instrumento pode ser utilizado como “recurso adicional e auxiliar para identificar aspectos do repertório do professor que podem ser mantidos e outros que precisam ser aperfeiçoados”. Entretanto, ele complementa que o TBC não contempla todos os aspectos e não avalia a relação do grau de apresentação das qualidades dos professores com o nível de aprendizagem (HENKLAIN, 2017, p. 88).

Ainda, Henklain (2017) identificou similaridade entre os dados obtidos no Brasil e em outros países. Os resultados do seu estudo constataram que 68,9% (31) dos professores e 72% (1052) dos alunos selecionaram “concorda parcialmente” e “concordo totalmente” ao avaliarem se as “qualidades avaliadas pelo TBC são suficientes para garantir que o professor promove a aprendizagem dos alunos” (HENKLAIN, 2017, p. 148).

Quanto aos comportamentos que são priorizados, os respondentes brasileiros atribuíram maior peso aos itens relacionados aos comportamentos técnicos/pedagógicos (HENKLAIN, 2017), enquanto, no estudo de Buskist *et al.* (2003), foram os comportamentos sociais/relacionais os mais apontados pelos respondentes. Henklain (2017) propõe a seguinte classificação dos itens do TBC: (i) Comportamentos técnicos/pedagógicos: 3, 4, 5, 6, 8, 9, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 25, 26 e 27; (ii) Comportamentos sociais/relacionais: 1, 2, 7, 10, 11, 12, 13, 17, 22, 23 24 e 28.

As qualidades/comportamentos descritas no TBC são observadas em outros estudos com diferentes abordagens que se dispuseram a investigar as competências requeridas dos docentes, suas práticas pedagógicas e relacionais, o desempenho acadêmico dos professores e a qualidade do ensino superior, como observado nas referências exposta no Quadro 1 (BUSKIST et al., 2002; SCHAEFFER et al., 2003; BOCLIN, 2004; NEVES JÚNIOR; LUSTOSA, 2009; GASSNER *et al.*, 2010; LAMMERS, 2010; ZENELLA; ANTONELLI; BORTOLUZZI, 2011; MIRANDA; NOVA; JUNIOR, 2012; NOGUEIRA; NOVA; CARVALHO, 2012; ; JÔEMAA 2013; SLOMSKI *et al.*, 2013; REZENDE; LEAL, 2013; LIU; KEELEY; BUSKIST, 2015; CARMO; ALBANEZ, 2016; HENKLAIN, 2017; FLORES *et al.*, 2018). No próximo tópico, apresentam-se os estudos realizados nacionalmente nos cursos da área de negócios que trataram acerca das competências requeridas para a atuação dos docentes.

## 2.2 Competências requeridas para a Atuação Docente

No cenário atual, percebe-se que é requerida dos docentes uma melhor preparação e qualificação para contribuir de forma mais assertiva com o desenvolvimento de profissionais qualificados. Nesse sentido, destaca-se que é necessária uma formação com qualidade para enfrentar os desafios propostos pelo mercado, o qual solicita mais competências, habilidades e atitudes (REZENDE; LEAL. 2013).

Atualmente, as empresas estão inseridas em um mercado cada vez mais globalizado e competitivo e, assim, eles requerem de seus profissionais uma formação acadêmica de qualidade e bastante sólida. O argumento contribui com a tese de que a formação pedagógica dos docentes é importante para melhorar a qualidade do ensino na graduação (SLOMSKI *et al.*, 2013).

Ressalta-se que é imprescindível discutir sobre algumas exigências quanto às posturas dos professores, dentre elas: utilização de material moderno que estimule o aluno, incentivo à criatividade, buscando levar o aluno a resoluções de problemas reais, além de interdisciplinaridade. Logo, sugere-se que se discuta sobre a reavaliação da concentração das disciplinas teóricas e de bases no início do curso na tentativa de deixar as aulas mais práticas (CASTANHEIRA; CERONI. 2007)

Além disso, é esperado que os docentes promovam um ensino que garanta que os alunos aprendam a continuar estudando e a adquirir conhecimento ao longo de sua vida para que eles atuem de forma satisfatória no mercado. Visto isso, é importante discutir a necessidade de se traçar um perfil dos docentes que garanta um desempenho profissional satisfatório, como: utilização de atividades práticas, relações interpessoais, feedback e garantia de qualidade no processo educacional que proporcione versatilidade no processo de ensino/aprendizagem (BOZU; HERRERA, 2009)

Inúmeras pesquisas têm sido desenvolvidas para medir a qualidade do ensino superior, buscando encontrar melhores caminhos com o fim de contribuir para soluções de problemas e melhorar o ensino a longo prazo. Assim, é desejável que o corpo docente, além do domínio da disciplina ministrada, tenha conhecimentos pedagógicos, sabendo ensinar, aprender e ter conhecimentos experienciais (SLOMSKI *et al.*, 2013).

Pesquisas como a de Zanella, Antonelli e Bortouzzi (2017); Rezende e Leal (2013); Nogueira, Nova e Carvalho (2012); Miranda, Nova e Junior (2012); Gassner et al (2010); Carmo e Albanez (2016) e SLOMSKI *et al.* (2013), dentre outras pesquisas, buscam analisar em cursos na área de negócios (Administração e Contabilidade) as competências necessárias aos docentes de uma instituição de ensino superior com vistas à qualidade do ensino.

Um estudo realizado por Rezende e Leal (2013) buscou avaliar, por meio de questionários, o grau de importância atribuída às competências dos docentes e verificar quais são essas competências requeridas pelos estudantes de Ciências Contábeis. Como resultado, verificou-se que as competências mais importantes foram: domínio do conhecimento; didática; e experiência de mercado.

A experiência que os docentes adquiriram no mercado profissional é uma competência requerida pelos estudantes, pois o professor pode transmitir essa bagagem aos alunos, deixando-os mais preparados para o mercado. Comprometimento, responsabilidade e dedicação dos docentes também são saberes predominantes dos professores vistos como referência em um curso de contabilidade (MIRANDA; NOVA; JUNIOR, 2012).

Considera-se mais importante que o professor tenha domínio do conteúdo com o fim de transmiti-lo de forma clara do que apenas saber o conteúdo e não ter didática para ensinar. (NOGUEIRA; NOVA; CARVALHO, 2012). Nesse sentido, 92% dos estudantes que responderam o questionário vêm como boa competência do professor os seus saberes didáticos (MIRANDA; NOVA; JUNIOR, 2012).

Para 76,41% dos alunos matriculados nos cursos de Economia, Administração, Ciências Contábeis e Ciências Atuariais da Universidade de São Paulo, embora os professores saibam

bem o conteúdo, tendo conhecimento da disciplina, as aulas são insuficientes (CARMO; ALBANEZ, 2016). Além disso, foi apontado como ponto positivo o bom relacionamento do professor com o uso e domínio da tecnologia, utilizando-se plataformas digitais e e-mails, fazendo com que o professor seja mais acessível e mais didático (NOGUEIRA; NOVA; CARVALHO, 2012).

Ainda conforme os resultados, os discentes preferem que as disciplinas sejam ministradas, preferencialmente, de forma oral, com a utilização de slides contendo os tópicos da matéria e que o quadro-negro seja menos utilizado (GASSNER, et al, 2010). Logo, também é desejado que sejam disponibilizados resumos e textos com vocabulário de fácil compreensão (NOGUEIRA; NOVA; CARVALHO, 2012). Foi observado ainda que os discentes gostariam que os docentes sejam menos autoritários, estejam dispostos a ouvir os alunos sobre suas vidas pessoais, tenham bom humor, sejam menos sérios durante as aulas e elogiem o rendimento dos alunos.

Além disso, os alunos têm menores satisfação no que tange às competências voltadas para: comunicação, empatia, criatividade, flexibilidade e trabalho em equipe. Esse resultado pode ser explicado pela falta de preparo didático-pedagógico, visto que a maioria dos cursos de Ciências Contábeis não preparam os discentes para atuarem como professores (ZENELLA; ANTONELLI; BORTOLUZZI, 2017). Por sua vez, os docentes não vêm a criatividade como uma competência requerida pelos estudantes (REZENDE; LEAL, 2013).

Também conforme o estudo de Nogueira, Nova e Carvalho (2012), mesmo que os estudantes valorizem as competências relacionadas às relações pessoais, foi demonstrado que apenas essa variável não é um requisito importante que caracteriza um bom professor. Isso é evidenciado no estudo Henklain (2017), o qual identificou que os estudantes brasileiros atribuem maior importância aos comportamentos técnicos/pedagógicos.

Assim, é importante discutir a necessidade de melhorar a preparação de professores, proporcionando que tenham preparo didático-pedagógico, domínio do conteúdo, didática e experiências, conhecendo as práticas mercadológicas, o que pode ser desenvolvido por meio de consultorias, empresas Juniores, projetos de extinção, dentre outros (MIRANDA; NOVA; JUNIOR, 2012).

Com o intuito de contribuir com a qualificação e a pedagogia dos docentes do ensino superior, adicionando de forma mais assertiva o desenvolvimento de profissionais mais qualificados, que promovam um ensino que garanta o interesse contínuo dos alunos em aprender para atuar no mercado de forma mais satisfatório, o *Teacher Behavior Checklist* (TBC) foi criado como uma ferramenta inovadora de estudo para avaliar o comportamento do docente com base na opinião dos discentes.

Observa-se que estão presentes no TBC as competências exigidas dos profissionais docentes, dentre elas, domínio do tema, atencioso, criativo, comprometido, responsável e experiência no mercado relacionados ao desempenho docente de cursos da área de negócios. Diante disso, esta pesquisa aplica o teste TBC com o objetivo de identificar as competências e comportamentos dos docentes requeridas pelos discentes do curso de Ciências Contábeis em uma universidade federal do Estado de Minas Gerais.

### **3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

A presente pesquisa classifica-se como descritiva com abordagem quantitativa. Segundo Andrade (2004) e Prodanov e Freitas (2013), nesse tipo de pesquisa, o pesquisador observa os fatos e expõe as características da amostra com a utilização de técnicas padronizadas na coleta da informação. Logo, os fatos são registrados sem que haja influência do pesquisador. Já a abordagem quantitativa é caracterizada pelo emprego de instrumentos estatísticos na coleta e no tratamento dos fatos (BEUREN, 2006).



Com o intuito de avaliar as competências de um professor excelente, utilizou-se o levantamento com a aplicação de um questionário aos alunos do curso de graduação em Ciências Contábeis de uma instituição pública localizada em Minas Gerais. Para tanto, foi utilizado o modelo de Teacher Behavior Checklist (TBC) na versão brasileira adaptado por Henklain (2017) e desenvolvido por Buskist et al. (2002) com base nas experiências dos estudantes no convívio com os professores em sala de aula e, posteriormente, adaptado por Keeley, Smith e Buskist (2009) para o formato atual, com 28 qualidades seguidas de seus comportamentos explicativos, conforme apresentado no Quadro 1 exposto na revisão de literatura deste estudo.

No questionário, as qualidades, seguidas de comportamento exemplificativos, poderiam ser avaliadas com notas de 0 (zero) a 10 (dez), permitindo-se notas fracionadas, sendo 0 para “Totalmente irrelevante/Desimportante” e 10 para “Totalmente relevante/Importante”. Solicitou-se também aos estudantes que se autoavaliassem com uma nota de 0 a 10 em relação ao seu desempenho acadêmico no curso.

A pesquisa foi realizada em uma Instituição de Ensino Pública de Minas Gerais, no curso de Ciências Contábeis. No 2º semestre de 2019, período de realização do estudo, a instituição estudada contava com cerca de 920 alunos matriculados nos períodos integral e noturno, os quais representam a população deste estudo. A coleta dos dados ocorreu nos meses de agosto e setembro de 2019, durante o horário de aula de 16 turmas, do 3º ao 10º período, sendo devidamente autorizada pela coordenação de curso e com permissão dos professores em sala de aula.

Após a aplicação do questionário, foram computadas 365 respostas. Desse total, duas foram invalidadas por irregularidade no preenchimento, obtendo-se, assim, uma amostra final de 363 discentes do curso de Ciências Contábeis da referida Universidade Federal Pública.

Para a análise dos dados, foram utilizados: (a) a estatística descritiva dos dados, cujo fim foi o de identificar as principais características dos participantes da pesquisa e as notas atribuídas às qualidades TBC; (b) o teste de diferença de média não paramétrico de Mann-Whitney, por meio do software *Statistics Package for Social Sciences* (SPSS), tendo sido analisados os grupos: gênero, turno, período, experiência profissional e participação em atividades extraclasse; e, por último, (c) o Teste de correlação de Pearson com o propósito de verificar a associação do desempenho acadêmico dos estudantes e as qualidades do TBC.

#### 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A Tabela 1 apresenta a caracterização dos respondentes participantes da pesquisa, indicando informações acerca do perfil dos estudantes.

Tabela 1: Caracterização dos Discentes

Variável	Possibilidade de Resposta	Quantidade (%)
Gênero	Masculino	45,7%
	Feminino	54,3%
Idade	Até 18 anos	5,2%
	De 19 a 21 anos	38,6%
	De 22 a 24 anos	32,0%
	De 25 a 27 anos	8,3%
	De 28 a 30 anos	5,2%
	Acima de 30 anos	9,6%
	Não informado	1,1%

Estado Civil	Solteiro	87,3%
	Casado	11,6%
	Divorciado	0,5%
	Outro	0,3%
	Não informado	0,3%
Renda Familiar	Até 3 Salários Mínimos	41,3%
	Até 4 Salários Mínimos	15,2%
	Até 5 Salários Mínimos	13,8%
	Até 6 Salários Mínimos	9,1%
	Acima de 6 Salários Mínimos	17,6%
	Não informado	11,0%
Turno	Integral	48,5%
	Noturno	48,8%
	Não informado	2,8%
Período	Até o 5º Semestre	34,7%
	Do 6º ao 10º Semestre	62,8%
	Não informado	2,5%
Possui experiência profissional?	Sim	74,9%
	Não	24,0%
	Não informado	1,1%
Participa (ou participou) de atividades extraclasse?	Sim	30,6%
	Não	68,9%
	Não informado	0,5%

Fonte: Dados da Pesquisa.

Observa-se que os estudantes participantes da pesquisa são, em sua maioria, do sexo feminino (54,3%), têm idade predominante entre 19 a 21 anos (38,6%), são solteiros (87,3%) e percebem renda familiar de até 3 salários mínimos (41,3%). Quanto às características relacionadas ao curso, 48,8% e 48,5% dos estudantes são, respectivamente, do turno noturno e integral, 74,9% têm experiência profissional e quase um terço deles (30,6%) participou ou participa de atividades extraclasse.

Conforme mencionado na metodologia, foi solicitado aos alunos que se autoavaliassem com nota de 0 a 10 em relação ao seu desempenho acadêmico no curso. A nota média computada foi de 7,00, com desvio padrão de 1,64. Na observação por percentil, verifica-se que 75% dos respondentes se autoavaliaram com nota 8,00.

#### 4.1 Análise Descritiva: Teacher Behavior Checklist (TBC)

Para a análise descritiva, os estudantes avaliaram as 28 características do TBC, indicando o que eles consideram relevante/importante para compor o perfil do professor universitário tido como referência. A Tabela 2 apresenta as notas atribuídas pelos discentes e a posição conforme a média obtida para cada qualidade.

**Tabela 2:** Qualidades de um Professor Referência Requeridas na Percepção dos Estudantes de Ciências Contábeis

Itens	Posição	Média Nota	Mediana	Desvio Padrão
Q1. Acessível/disponível	10	8,26	9,0	1,9851

Q2. Atencioso/amigável	8	8,44	9,0	1,7885
Q3. Exerce autoridade	24	7,59	8,0	1,9673
Q4. Confiante	4	8,93	10,0	1,6423
Q5. Criativo(a) e inovador	21	7,93	8,0	2,0406
Q6. Comunicador(a) eficaz	6	8,74	9,0	1,6501
Q7. Encoraja e demonstra preocupação com o desenvolvimento dos alunos	19	7,98	8,0	2,0447
Q8. Entusiasmado(a) pelo ensino e pelo tema que ensina	15	8,15	9,0	1,9300
Q9. Estabelece objetivos para as aulas e sobre o que os alunos devem aprender até o final da disciplina	13	8,16	8,0	1,8379
Q10. Flexível/aberto(a) a mudanças	23	7,72	8,0	2,0931
Q11. Bom(a) ouvinte	20	7,94	8,0	1,9449
Q12. Atitude alegre/positiva/bem-humorado(a)	26	7,17	7,8	2,3622
Q13. Humilde	11	8,24	9,0	2,1465
Q14. Domina o tema ensinado	1	9,22	10,0	1,4742
Q15. Preparado	3	9,07	10,0	1,3865
Q16. Apresenta informações atuais	5	8,86	9,0	1,5648
Q17. Apresentação profissional/postura formal	28	6,74	7,0	2,8578
Q18. Promove diálogos interativos em aula	25	7,44	8,0	2,1570
Q19. Promove o pensamento crítico/intelectualmente estimulante	22	7,84	8,0	2,0518
Q20. Fornece feedback construtivo	18	8,02	8,0	2,0834
Q21. Pontual/sabe administrar o tempo da aula	12	8,21	8,7	1,8954
Q22. Estabelece vínculo com os alunos	27	7,17	8,0	2,3219
Q23. Possui expectativas realistas sobre os alunos/avalia e atribui notas justas	7	8,45	9,0	1,9301
Q24. Respeitoso(a)	2	9,16	10,0	1,4174
Q25. Sensível e persistente	14	8,16	8,0	1,8371
Q26. Busca ser um(a) professor melhor	9	8,44	9,0	1,9476
Q27. Tecnologicamente competente	16	8,05	8,0	1,9400
Q28. Compreensivo(a)	17	8,03	8,0	2,0539

Fonte: Dados da Pesquisa.

Observa-se, a partir da Tabela 2, que a maioria dos discentes atribuíram notas altas para os itens do TBC, obtendo-se médias acima de 6,00. As qualidades foram organizadas em ordem crescente de importância conforme as médias obtidas, estando as 10 principais qualidades nomeadas pelos discentes marcadas em cinza na referida tabela: **Q14** (domínio de conteúdo), **Q24** (respeitoso), **Q15** (preparado), **Q4** (confiante), **Q16** (atualizado), **Q6** (comunicativo), **Q23** (avaliador justo), **Q2** (atencioso e amigável), **Q26** (qualificação contínua) e **Q1** (acessível/disponível).

Percebe-se também que as qualidades principais indicadas pelos estudantes estão relacionadas, em sua maioria, a comportamentos técnico/pedagógicos, corroborando a pesquisa de Jõemaa (2013) e diferindo do estudo de Buskist et al. (2002). Dessa forma, fica reforçado que os estudantes de Ciências Contábeis da IES em estudo valorizam com maior relevância os comportamentos técnicos/pedagógicos dos seus professores do que os sociais/relacionais.

O domínio de conteúdo (**Q14**) ocupou a mesma posição verificada nos estudos de Schaeffer et al. (2003), Jõemaa (2013), Ford (2016) e Henklain (2017) e se situam entre as dez primeiras se verificados os estudos de Buskist et al. (2002) e Liu et al. (2015), apontando que o domínio do tema é uma qualidade requisitada pelos estudantes de diferentes culturas. Esse fato corrobora os estudos que apontam o domínio do conhecimento acerca do tema, aliado à didática

para ensinar, como requisitos essenciais, conforme percepção dos estudantes (SLOMSKI *et al.*, 2013; REZENDE; LEAL, 2013; NOGUEIRA; NOVA; CARVALHO; 2012).

#### 4.2 Teste de Diferenças de Médias

Aplicou-se o teste de diferença de médias Mann-Whitney com o objetivo de verificar se há diferenças significativas entre as características sociodemográficas e de curso, conforme as notas atribuídas pelos estudantes em relação às qualidades do TBC. Os grupos analisados foram: gênero, turno, período, experiência profissional e participação em atividades extraclasse.

Como resultado, identificaram-se diferenças significativas para o gênero em 10 itens do TBC, sugerindo que o gênero feminino pontua as qualidades dos docentes com maior nota que o gênero masculino. O resultado corrobora os achados de Henklain (2017), segundo o qual, as mulheres tendem a avaliar de forma mais positiva os docentes do que os homens. Por sua vez, Zanella, Antonelli e Bortoluzzi (2017) constataram em seu estudo uma maior expectativa do gênero feminino quanto às competências docentes relacionadas ao comprometimento, ética, proatividade, empatia, flexibilidade, visão sistêmica, liderança e planejamento. A Tabela 3 apresenta as qualidades que apresentaram diferenças significativas na percepção dos estudantes de Ciências Contábeis no que se refere ao grupo ‘gênero’.

**Tabela 3:** Qualidades dos Docentes conforme Gênero do Estudante

Variáveis/Estatísticas	Média Nota	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Q1. Acessível/disponível	9	13911,5	27772,5	2,608	0,009
Q2. Atencioso/amigável	9	14484,5	28345,5	2,029	0,042
Q5. Criativo(a) e inovador	8	13491	27352	3,003	0,003
Q6. Comunicador(a) eficaz	9	13908	27769	2,66	0,008
Q10. Flexível/aberto(a) a mudanças	8	13967,5	27828,5	2,504	0,012
Q18. Promove diálogos interativos em aula	8	13951,5	27812,5	2,514	0,012
Q21. Pontual/sabe administrar o tempo da aula	8,7	13951,5	28208,5	2,141	0,032
Q22. Estabelece vínculo com os alunos	8	14347,5	27809,5	2,513	0,012
Q23. Possui expectativas realistas sobre os alunos/avalia e atribui notas justas	9	13948,5	27789	2,61	0,009
Q25. Sensível e persistente	8	13192	27053	3,311	0,001

Fonte: Dados da Pesquisa.

Em relação ao grupo ‘turno’, houve diferença significativa apenas na **Q1** (acessível e disponível), apontando que os alunos do turno integral apontam mais, em relação ao noturno, que o professor seja acessível e disponível.

Para a análise quanto ao ‘período’, os estudantes foram separados em dois grupos: do 3° ao 5° e do 6° ao 10°. Procedeu-se a essa separação com o intuito de verificar se haveria diferenças significativas entre os variados tempos no curso. Semelhantemente ao que foi avaliado quanto ao gênero, de acordo com Henklain (2017), o tempo de curso apresenta diferença significativa em relação à avaliação feita pelos alunos, visto que os estudantes mais antigos tendem a fazer avaliações mais positivas. Neste estudo, foi identificada diferença significativa apenas na **Q24** (Respeitoso(a), evidenciando que os alunos dos primeiros períodos esperam mais que os docentes sejam mais respeitosos. Segundo Jõemaa (2013), os estudantes mais jovens valorizam mais as qualidades interpessoais.

Em relação aos grupos dos alunos com ‘experiência profissional’ e ‘participação em atividades extraclasse’, não foram identificadas diferenças significativas para as qualidades do TBC.

#### 4.4 Teste de Correlação: Desempenho Acadêmico do Estudante e as Qualidades Docentes

Aplicou-se o teste de correlação de Pearson com o intuito de investigar a associação entre o desempenho acadêmico dos estudantes e as qualidades listadas no TBC requeridas aos professores universitários. A Tabela 4 apresenta os resultados das correlações, os quais foram estatisticamente significativos, ao nível de 1%.

**Tabela 4:** Associação entre o Desempenho Acadêmico e os itens do TBC

Itens	Correlação de Pearson
Q1. Acessível/disponível	0,170
Q2. Atencioso/amigável	0,178
Q5. Criativo(a) e inovador	0,174
Q6. Comunicador(a) eficaz	0,138
Q7. Encoraja e demonstra preocupação com o desenvolvimento dos alunos	0,158
Q11. Bom(a) ouvinte	0,139
Q13. Humilde	0,142
Q18. Promove diálogos interativos em aula	0,202
Q19. Promove o pensamento crítico/intelectualmente estimulante	0,184
Q20. Fornece feedback construtivo	0,189
Q21. Pontual/sabe administrar o tempo da aula	0,189
Q22. Estabelece vínculo com os alunos	0,140
Q24. Respeitoso(a)	0,196
Q25. Sensível e persistente	0,175
Q26. Busca ser um(a) professor melhor	0,176
Q28. Compreensivo(a)	0,210

Fonte: Dados da Pesquisa.

Verifica-se que as questões apresentadas na Tabela 4 indicaram correlação significativa positiva, porém a correlação é fraca. Importante destacar que as variáveis **Q1, Q2, Q6, Q24, Q25 e Q26** encontram-se entre as 10 principais qualidades com maiores médias obtidas neste estudo.

O resultado aponta para um pequeno indício de associação entre o desempenho acadêmico do estudante e as qualidades requeridas dos docentes. As avaliações obtidas com o instrumento TBC, quando positivas, indicam uma melhor atuação do professor, apontando para qualidades/comportamentos que se devem manter ou que precisam ser aperfeiçoados (HENKLAIN, 2017).

Além disso, foi disponibilizado no questionário um espaço para os estudantes acrescentarem qualidades ou comportamentos que consideravam “relevante/importante” para um professor referência. Nesse sentido, seguem alguns relatos: “sempre continuar estudando”; “imparcialidade; “[...] entender a dificuldade da sala [...]”; “[...] não segurar o aluno com chamada e, sim, com boas aulas”; “entrelaçar o conhecimento, seguindo uma linha de raciocínio claro”; e “[...] explorar mais a capacidade dos alunos, estimulando a força de transformar e proporcionar novas experiências para seus alunos [...]”. Nota-se, pelos comentários feitos pelos alunos, o reforço a algumas qualidades e comportamentos explicitados no TBC.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o intuito de contribuir com a qualificação pedagógica dos docentes do ensino superior, a presente pesquisa teve como objetivo investigar a avaliação de professores com base

no Teacher Behavior Checklist (TBC). Trata-se o TBC de uma ferramenta de avaliação do comportamento docente desenvolvida no estudo de Buskist *et al.* (2002), sendo uma abordagem de estudo inovadora na literatura devido ao seu formato de checklist (HENKLAIN, 2017).

Os resultados indicam que a maioria das notas atribuídas pelos discentes foram altas, apontando para uma média de 6,00 entre as qualidades propostas pelo TBC. As 10 principais qualidades nomeadas pelos discentes são: domínio de conteúdo, respeitoso, preparado, confiante, atualizado, comunicativo, avaliador justo, atencioso e amigável, qualificado continuamente e acessível/disponível.

Os estudantes pontuam melhor os comportamentos técnicos/pedagógicos dos docentes, ou seja, consideram com maior relevância o domínio de conteúdo, a preparação, a confiança e a atualização. Esses resultados convergem para o que foi encontrado nos estudos de Schaeffer *et al.* (2003), Jõemaa (2013) e Ford (2016).

Assim, é necessário o desenvolvimento de competências que habilitem o professor na sua atuação, dando prioridades ao domínio do conteúdo da sua área de conhecimento, além, evidentemente, da didática, sendo importante que o docente tenha compreensão da totalidade do seu ofício e seja capaz de desenvolver outros atributos essenciais (VASCONCELOS; CAVALCANTE; MONTE, 2012).

As características do aluno e do curso e, portanto, externas e não controladas pelo docente, são variáveis que influenciam na pontuação ranking das qualidades do professor tido como referência. Nesse sentido, foram identificadas avaliações mais positivas dos docentes por parte dos estudantes do gênero feminino, como também observado nos estudos de Henklain (2017) e Zanella, Antonelli, Bortoluzzi (2017).

Além disso, alunos do turno integral demandam que o professor esteja mais acessível/disponível, requerendo os alunos dos turnos iniciais que o docente seja mais respeitoso. Os achados apontam para as necessidades e particularidades dos diferentes grupos e para a importância de adaptação e exploração de diferentes qualidades pelo docente a fim de melhorar a sua atuação conforme o ambiente.

Conforme apontam os resultados, identificou-se uma correlação significativa fraca entre o desempenho acadêmico dos estudantes de Ciências Contábeis e a escolha das qualidades do TBC. Esse indicativo expressa uma associação entre as qualidades do TBC e o desempenho acadêmico. Entretanto, é necessária a realização de outros estudos que investiguem essa associação e se aprofundem nas variáveis desempenho acadêmico e qualidades docentes.

Tendo em vista as mudanças trazidas pela globalização, esperava-se que a questão relacionada à tecnologia (Q27) fosse uma das mais bem pontuadas, no entanto, nesta pesquisa, a questão ficou na 16ª posição, com média 8,05. A questão abrangia aspectos como: utilização de redes sociais disponíveis na internet com ferramentas de apoio e utilização de softwares e computadores, dentre outros. Considera-se um ponto positivo em relação aos professores quando há domínio de tecnologias e utilização de plataformas digitais e e-mail, o que faz com que ele seja mais acessível (NOGUEIRA; NOVA; CARVALHO, 2012).

Para Bouzada, Kilimnik e Oliveira (2012), para ser um professor exemplar, é necessário que haja uma integração do conhecimento empírico com a formação pedagógica. É importante ressaltar que, devido à falta de experiência e baixa formação acadêmica, poderá haver comprometimento da capacidade de organização, preparação das aulas, uso adequado dos recursos didáticos/metodológicos/pedagógicos. Logo, compreender as competências elegidas pelos alunos contribui para que as instituições de ensino possam promover a formação pedagógica dos docentes com o propósito de melhorar a preparação dos professores e, conseqüentemente, influenciar no desenvolvimento de habilidades nos discentes para a futura atuação no mercado de trabalho.

Espera-se que os docentes sejam capazes de desenvolver competências que possam melhorar seu desempenho, contribuindo para o processo ensino-aprendizagem, o qual envolve

as características propostas pelo TBC, como: domínio do conteúdo, didática, atualização, boa comunicação, planejamento, ética, entre outros saberes apresentados neste estudo.

Por fim, é importante indicar a limitação do presente estudo, apontando que a pesquisa foi aplicada em uma única IES e para estudantes de apenas um curso. Sugere-se, para futuras pesquisas, a aplicação do TBC em outras instituições de ensino superior, envolvendo outros cursos da área de negócios, podendo, assim, os resultados serem comparados. Propõe-se também aplicar a pesquisa aos docentes para confrontar as respostas e verificar se as qualidades exigidas pelos discentes são aquelas que os docentes consideram relevantes para sua atuação.

## **REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS**

ANDRADE, M. M; **Como Preparar Trabalhos para Cursos de Pós-Graduação**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

BEUREN, I. M. (ORG.). **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e pratica**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

BOCLIN, R. Avaliação de docentes do ensino superior: um estudo de caso. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 45, p. 959-980. 2004.

BOUZADA, V. C. P. C; KILIMNIK, Z. M; OLIVEIRA, L. C. V. Professor iniciante: desafios e competências da carreira docente de nível superior e inserção no mercado de trabalho. **Revista de Carreiras e Pessoas**, São Paulo, v. 2, n. 1. 2012.

BOZU, Z. HERRERA, P. J. C. El Profesorado Universitario en la sociedad del conocimiento: Competencias profesionales docentes. **Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria**, v. 2, n. 2. 2009.

BUSKIST, W.; SIKORSKI, J.; BUCKLEY, T.; SAVILLE, B. K. (2002). Elements of master teaching. Em S. F. Davis & W. Buskist (Orgs.), **The teaching of psychology: Essays in honor of Wilbert J. McKeachie and Charles L. Brewer** (pp. 30-39). New York: Psychology Press.

CARMO, B. M. B; ALBANEZ, T. Relação entre motivação dos alunos e práticas pedagógicas empreendidas na FEA-USP. **Revista universo Contábil**, Blumenau, v. 12, n. 2. 2016.

CASTANHEIRA, A. M; CERONI, M. R. Reflexões Sobre o Processo de Avaliar Docente Contribuindo com sua Formação. **Revista da Avaliação da Educação superior**, Campinas, v. 12, n. 4. 2007.

FLORES, J. F.; ROCHA FILHO, J. B.; MARQUES. L. F.; RIGO, R. M. Exercícios de autoridade do professor em sala de aula. **HOLOS**, Rio Grande do Sul, v. 6. 2018.

GASSNER, *et al.* Percepções e preferências dos estudantes de ciências contábeis, em relação ao ensino, à luz de Paulo Freire. **Enfoque: reflexão contábil**, Paraná, v. 29, n. 2. 2010.

HENKLAIN, M. H. O. Aplicações do Teacher Behavior Checklist à formação e avaliação de professores de nível superior: **Contribuições analítico-comportamentais e psicométricas**. 2017.

JÕEMAA, K. Student perceptions of master teacher in Estonian universities (**Dissertação de mestrado**, Universidade de Tartu, Estônia). Disponível em: <https://goo.gl/YYcSz5>. 2013. Acesso em: 13 maio 2019.

KEELEY, J.; FURR, R. M.; BUSKIST, W. Differentiating psychology students' perceptions of teachers using the teacher behavior checklist. **Teaching of Psychology**, v. 37, p. 16–20. 2010.

KEELEY, J.; SMITH, D.; BUSKIST, W. The Teacher Behaviors Checklist: Factor Analysis of its utility for evaluating teaching. **Teaching of Psychology**, v. 33, n. 2, p. 84-91. 2006. Acesso em: 14 maio 2019.

LIU, S.; KEELEY, J.; BUSKIST, W. Chinese college students' perceptions of characteristics of excellent teachers. **Teaching of Psychology**, v. 42, n. 1, p. 83-86. 2015.

MIRANDA, G. J.; NOVA, S. P. C. C.; JUNIOR, E. B. C. Os saberes dos professores-referência no ensino de contabilidade. **Revista de contabilidade financeira**, São Paulo, v. 23, n. 59. 2012.

NEVES JÚNIOR, I. J. das; LUSTOSA, L. A. Ensino de Contabilidade: Um Perfil de Competências para Atuação do Profissional da Área Contábil na Função de Professor no Distrito Federal. In: **Congresso USP de Iniciação Científica em Contabilidade**, 6., 2009, São Paulo. Anais... São Paulo: USP, 2009.

NOGUEIRA, D. R.; NOVA, S. P. C. C.; CARVALHO, R. C. O. O bom professor na perspectiva da geração Y: Uma análise sob a percepção dos discentes de Ciências Contábeis. **Enfoque: reflexão contábil**, Paraná, v. 31, n. 3. 2012.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E.C. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Rio Grande do Sul: FEEVALE, 2013.



REZENDE, M. G; LEAL, E. A. Competências requeridas dos Docentes do curso de ciências contábeis na percepção dos estudantes. Sociedade, **Contabilidade e Gestão**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2. 2013.

SCHAEFFER, G.; EPTING, K.; ZINN, T.; BUSKIST, W. Student and faculty perceptions of effective teaching: A successful replication. **Teaching of Psychology**, v. 30, n. 2, p. 133-136. 2003.

SLOMSKI, V. G.; LAMES, E. R.; MEGRIORINE, E.; LAMES, L. C. J. *et al.* Saberes da docência que fundamentam a prática pedagógica do professor que ministra a disciplina de gestão de custos em um curso de ciências contábeis. **Revista universo contábil**, Blumenau, v. 9, n. 4, p. 71-89, out./dez. 2013.

VASCONCELOS, A. F, CAVALCANTE, P. R. N, MONTE, P. A. Fatores que influenciam as competências em docentes de Ciências Contábeis. **Revista eletrônica de Ciências**. Pernambuco, v. 5, n. 1-2. 2012.

VILLARROEL, V. A; BRUNA, D. V. Pedagogical Competencies of University Teachers: A Case Study, Which Incorporates the Perspective of Chilean Teachers and Students. **Form. Univ., La Serena**, v. 10, n. 4, p. 75-96, 2017.

ZANELLA, P; ANTONELLI, R. A; BORTOLUZZI, S. C. Avaliação das competências docentes: análise no curso de ciências contábeis da UTFPR. **Revista de educação e pesquisa em contabilidade**, Brasília, v. 11, n. 2. 2017.