
CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS E AS NOVAS DCNs DOS CURSOS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS: ENTRE A TERRA ARRASADA E O PUXADINHO

Alison Martins Meurer ¹
Marcelo Marchine Ferreira ²

1 INTRODUÇÃO

Iniciamos este editorial retomando a questão central que nos motivou a escrever nosso outro editorial publicado na Revista Mineira de Contabilidade (Ferreira & Meurer, 2024). É uma questão fundamental que ainda nos preocupa e que, de modo franco, entendemos que deveria preocupar todos aqueles que estão lidando com as mudanças nos currículos dos cursos de Ciências Contábeis brasileiros: devemos promover uma reorientação consistente das bases do ensino e da aprendizagem para a formação em contabilidade ou realizar ajustes cosméticos, improvisados e precários, para 'cumprir' com o que exigem as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs)?

Bom, essa questão se impõe com a entrada em vigor da Resolução CNE/CES nº 01/2024, (novas DCNs) para os cursos de Ciências Contábeis. Em essência, elas induzem a adoção do ensino baseado em competências como fundamento para a formação a ser ofertada aos futuros profissionais contábeis. Tal mudança implica e requer por parte dos cursos uma reconfiguração da forma como deverão conceber e operacionalizar o ensino e a aprendizagem para formar contadores. Nesse sentido, portanto, a questão que apresentamos no parágrafo anterior já encontra a resposta que precisa.

Mas, ainda que tenha a resposta necessária conhecida, ela induz a outras de ordem mais operacional: como fazer? Como promover essa reorientação? Como sair de uma perspectiva centrada em conteúdos - que tradicionalmente (ou quase sempre) foi praticada - e passar para outra, centrada nas competências? Como pensar, planejar e construir o currículo dos nossos cursos nessa 'nova' perspectiva a ser assumida? Como implementar o novo currículo? Como deverá ser a nossa prática de ensino depois disso? É preciso pôr de lado tudo o que já praticamos, isto é, tudo que já fazemos e conhecemos? Enfim, as

¹ Doutor em Contabilidade, Professor no Programa de Pós-Graduação em Contabilidade (PPGCONT) da Universidade Federal do Paraná, Av. Prefeito Lothário Meissner, 632 - Campus III, Jardim Botânico, Curitiba, PR - Brasil, CEP: 80210070, <https://orcid.org/0000-0002-3704-933X>

² Doutor em Educação, Professor na Graduação em Ciências Contábeis da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) e no Programa de Pós-Graduação em Contabilidade (PCO) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), Av. Norberto Marcondes, 733, Centro, Campo Mourão, PR - Brasil, CEP: 87303100. <https://orcid.org/0000-0002-0102-7622>

questões que têm surgido (e que temos escutado), especialmente desde a entrada em vigor das novas DCNs, são muitas.

O fato é que a transição de um modelo tradicional de ensino, centrado na transmissão de conteúdos, para uma abordagem baseada em competências não tem garantia de efetividade apenas porque a normativa diz que é assim que deve ser. Dependerá, fundamentalmente, de como cada instituição e cada curso responderá ao desafio de oferecer respostas adequadas àquela questão fundamental que colocamos no início deste editorial. E não existe receita pronta para esta resposta. Este tema envolve múltiplos desdobramentos contextuais: a ênfase a ser dada para as competências necessárias ao perfil do egresso; o desenho e a sequenciação curricular; os métodos e as práticas de ensino; os sistemas de avaliação; a infraestrutura necessária; o perfil, a qualificação, o envolvimento e a implicação do corpo docente com o processo e, fundamentalmente; o plano de desenvolvimento profissional dos professores; enfim, os elementos envolvidos nesse processo são múltiplos. Do nosso ponto de vista, os mais importantes desdobramentos estão relacionados com as pessoas e com a condução do processo, especialmente quanto ao envolvimento e a implicação.

Assim, seria ingênuo supor que a publicação de novas diretrizes curriculares produzirá, por si só, transformações na formação dos contadores brasileiros. De duas, uma: (1) Elas podem representar um divisor de águas na educação contábil; ou (2) podem se tornar mais uma norma que será 'cumprida' apenas no papel. O que determinará esse resultado são as escolhas concretas que cada curso (e o conjunto das pessoas responsáveis por eles) tomará. Nesse sentido, estamos diante de uma encruzilhada: nós, nos nossos cursos, poderemos promover uma reconfiguração genuína das práticas formativas ou poderemos optar pelo caminho mais fácil da adequação cosmética (Ferreira & Meurer, 2024), mantendo estruturas e metodologias tradicionais sob um verniz de modernidade.

Como evitar, então, que a reformulação curricular resulte em uma adequação burocrática ineficaz? Este editorial busca explorar essa questão discutindo três dimensões práticas: primeiro, o que realmente constitui um currículo e por que tratá-lo como documento morto é o primeiro passo para o fracasso; segundo, por que a tentação da "terra arrasada" (desconsiderar tudo que já é feito e praticado) pode ser tão prejudicial quanto a acomodação; terceiro, como identificar e evitar o "puxadinho normativo" que modifica palavras sem transformar realidades. Enquanto nosso editorial anterior (Ferreira & Meurer, 2024) concentrou-se nos fundamentos conceituais e pedagógicos do ensino por competências, aqui nos voltamos para os dilemas operacionais e estratégicos que os cursos enfrentarão. Trata-se de oferecer subsídios que poderão fazer a diferença entre a mudança cosmética e a transformação substantiva. Obviamente, não estamos elencando uma 'receita do sucesso', mas aspectos que precisam ser observados para quem sabe alcançá-lo.

2 CURRÍCULO: NUNCA VI, NEM LI, MAS SEMPRE OUÇO FALAR

De início é importante deixar claro que o currículo é um documento 'vivo' (devendo ser interpretado e praticado como tal), que vai muito além da relação dos conteúdos a serem cumpridos no curso. Mais do que isso, ele precisa ser operacionalizável e constituir-se como referência permanente de consulta e interpretação por todos os envolvidos no processo formativo: coordenadores de curso, professores integrantes dos Núcleos Docentes Estruturantes (NDEs), demais docentes e, igualmente importante, pelos próprios estudantes. Um currículo que não é conhecido, consultado e apropriado pelos seus protagonistas constitui-se em 'letra morta', que serve apenas para cumprir função burocrática nos arquivos institucionais.

O currículo integra o escopo do que se denomina de Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Segundo Sacristán (2000), ele não é um conceito abstrato, mas uma construção cultural que se materializa por meio de práticas e perspectivas diversas que se entrelaçam em seus processos de planejamento, implementação/desenvolvimento, avaliação e revisão. Revela as práticas educativas, a seleção dos conhecimentos, as habilidades, competências e valores priorizados por determinado grupo para a formação dos estudantes em dado momento histórico (Gesser & Ranghetti, 2011). É nele, segundo Bernstein (1971), que se define o que conta como conhecimento e ensino válidos naquele tempo e espaço, que não são neutros, mas social e politicamente situados.

Como explica Bernstein (1996), o conhecimento educacional surge de processos inevitavelmente atravessados por relações de poder e pela ideologia. Compreender que o currículo possui uma natureza multidimensional, conflituosa e ideologicamente marcada é fundamental para reconhecer que sua elaboração não é um ato meramente técnico nem neutro. É, sim, uma escolha política e pedagógica que define quem queremos formar, para qual contexto profissional e social, e sob quais relações de poder e controle os estudantes e a sua formação estarão sujeitos.

Na prática, a estruturação do currículo demanda articulação de múltiplos elementos. E os elementos fundamentais que constituem a arquitetura curricular são: o perfil do egresso; os objetivos educacionais; os conteúdos, as competências a serem desenvolvidas e a forma de organizá-los e ofertá-los (sequenciação); as metodologias e as práticas de ensino; os processos avaliativos; a carga horária; a organização temporal. Para Bernstein (1996), a forma como esses elementos são selecionados, organizados, sequenciados e relacionados entre si não é arbitrária, mas reflete princípios de classificação e enquadramento que revelam estruturas de poder e controle sobre o que pode ser transmitido, como pode ser transmitido e quem tem legitimidade para transmiti-lo. Portanto, a compreensão dos elementos estruturantes do currículo exige reconhecer que cada um deles carrega consigo escolhas epistemológicas, pedagógicas e políticas que, articuladas, constituem uma determinada concepção de formação e de profissional que se deseja formar.

Por outro lado, um currículo não deve ser tratado como uma prescrição rígida a ser mecanicamente executada, mas, sim, como uma proposta educativa que se concretiza na prática e que, necessariamente, deve ser testada,

interpretada e aprimorada pelos professores, constituindo-se, inclusive, como instrumento que possibilita o desenvolvimento profissional docente (Stenhouse, 1984). Nessa perspectiva, tratar o currículo como documento morto significa desperdiçar sua potencialidade formadora e transformadora, reduzindo-o a um artefato burocrático que não dialoga com a realidade da sala de aula nem com os desafios concretos da formação profissional. Quando isso ocorre, o currículo deixa de ser referência viva para a ação pedagógica e passa a ser somente um artefato para cumprimento da norma.

Stenhouse (1984) também explica que a qualidade da educação não se melhora por meio de prescrições impostas, mas a partir do fortalecimento da capacidade profissional dos professores para investigar e desenvolver sua própria prática. Isso implica que o currículo precisa ser apropriado, discutido e recontextualizado (Bernstein, 1996) pelos docentes em seus contextos específicos de atuação – e não simplesmente imposto por um pequeno grupo e 'aplicado' por todos. Nos cursos de Ciências Contábeis, essa apropriação torna-se elemento crítico ante a transição para o ensino baseado em competências, que demanda dos professores tanto conhecimento técnico-contábil, como compreensão sobre como as competências se desenvolvem, como se articulam ao longo do curso e como podem ser avaliadas. Sem que os professores conheçam, compreendam e se apropriem efetivamente do currículo como instrumento de trabalho e reflexão, qualquer reformulação curricular – por mais bem elaborada que seja no papel – permanece letra morta.

Para Apple (2006) o currículo é parte de uma tradição seletiva, resultado de escolhas deliberadas sobre qual conhecimento é considerado legítimo de ser ensinado. As escolhas curriculares, longe de serem apenas técnicas ou pedagógicas, são políticas, envolvendo disputas sobre "de quem é o conhecimento que deve ser ensinado" e "a quem esse conhecimento deve servir" (Apple, 2006, p. 103). No contexto da reformulação curricular dos cursos de Ciências Contábeis, importa reconhecer e compreender que as novas DCNs não são apenas uma atualização técnica de competências e conteúdos, mas expressam uma determinada visão sobre o profissional contábil que se deseja formar, sobre as demandas do mercado que se pretende atender e sobre os interesses – regulatório/profissional, corporativo, econômico, social – que serão privilegiados ou marginalizados nessa formação.

O processo de recontextualização que transforma as orientações gerais das DCNs em currículos específicos não é, de tal maneira, simplesmente técnico. Envolve relações de poder que determinam o que será valorizado, como será sequenciado e a quem será destinado. Se os cursos simplesmente tentarem transplantar para seus projetos pedagógicos uma lista de competências genéricas, sem questionar criticamente quais conhecimentos contábeis são realmente fundamentais, como eles se articulam com as dimensões ética, social e política da profissão, e de que modo podem contribuir para formar profissionais críticos e não apenas tecnicamente competentes, estaremos reproduzindo acriticamente as relações de poder existentes e, por vezes, sem atender às demandas locais. Por isso, a elaboração do currículo precisa ser um processo coletivo, deliberativo e criticamente informado, que envolva coordenadores, NDEs, professores, estudantes e os 'players' profissionais (representantes de categorias diversas do mercado profissional) na discussão sobre que contador

queremos formar e para qual projeto de sociedade e de profissão contábil estamos contribuindo.

Portanto, fazer do currículo um documento vivo exige que ele seja compreendido simultaneamente como instrumento de desenvolvimento profissional docente (Stenhouse, 1984), como expressão de relações de poder e controle sobre o conhecimento válido (Bernstein, 1996) e como resultado de escolhas políticas sobre qual formação queremos oferecer e a quem ela deve servir (Apple, 2006). Isso significa que a reformulação curricular decorrente das novas DCNs não pode se limitar à elaboração de um documento tecnicamente bem elaborado. Exige criar condições institucionais para que o currículo seja permanentemente apropriado, discutido, testado e aprimorado por todos os seus protagonistas. Especialmente pelos professores que terão a responsabilidade de concretizá-lo na prática pedagógica cotidiana. Sem essa apropriação crítica e coletiva, corremos o risco de transformar a mudança curricular em mero exercício burocrático, perpetuando as mesmas práticas sob novas roupagens. Reconhecendo essa primeira dimensão crítica (a natureza viva do currículo), precisamos agora enfrentar uma segunda armadilha comum nos processos de reformulação: a tentação de jogar fora tudo o que já construímos em nome de uma suposta inovação radical.

3 CUIDADO COM A IDEIA DE “TERRA ARRASADA”

O movimento em direção ao ensino baseado em competências não surge do acaso. Emerge de processos nos quais discursos produzidos em diferentes campos – profissional, acadêmico, econômico – são apropriados, transformados e realocados no campo educacional. Compreender esse processo de recontextualização é fundamental para evitarmos duas armadilhas igualmente perigosas: a recusa de qualquer mudança e a desconsideração das experiências e saberes existentes. Ambas as posturas fragilizam o processo formativo, quer seja por romper com a coerência histórica e pedagógica do curso e não aproveitar aquilo que se mostrou eficiente para a realidade local, ou por manter modelos que já não respondem plenamente às demandas contemporâneas.

A mudança para um currículo baseado em competências não deve ser interpretada ou confundida com um processo de ruptura em relação às práticas, conhecimentos e processos já existentes. O que denominamos aqui de “terra arrasada” corresponde à postura que desqualifica e descarta o que foi feito anteriormente, como se as práticas pedagógicas, os conhecimentos e os processos existentes fossem intrinsecamente inadequados ou destituídos de valor simplesmente por não se alinharem aos novos marcos regulatórios. A lógica de “terra arrasada”, que ignora experiências acumuladas, saberes docentes construídos e práticas que demonstraram efetividade ao longo do tempo, pode ser tão prejudicial quanto a recusa de qualquer mudança.

Nesse sentido, a transição para o enfoque do ensino baseado em competências não representa (nem deve representar) necessariamente uma ruptura radical ou uma dicotomia com relação ao enfoque anterior. Conforme Apple (2013) e Stenhouse (1984), processos de transformação educacional sustentáveis não se constroem sobre o discurso da “terra arrasada”. Nós

entendemos e defendemos que as diversas experiências exitosas já consolidadas no ensino baseado em conteúdos devem continuar, muito provavelmente, a coexistir, caminhando lado a lado, com outras que serão incorporadas. Elas deverão servir de base para o delineamento do “novo necessário”, isto é, novas experiências baseadas no ensino por competências que reconheçam e valorizem o que já sabemos fazer bem, ao mesmo tempo em que nos desafiam a ir além. Argumentamos, de tal modo, que as experiências já consolidadas devem servir de ponto de partida para a reconfiguração dos currículos. Mudanças nas práticas pedagógicas não podem ignorar as culturas institucionais e profissionais já estabelecidas, sob o risco de se tornarem propostas abstratas e irrealizáveis (Bernstein, 2003).

Nesse ponto de nossas reflexões julgamos ser importante enfatizar que os conteúdos e os conhecimentos não são prescindíveis na perspectiva das competências. Perrenoud (1999) enfatiza que não existe competência sem o componente conhecimento, mas que uma competência não se resume apenas a esse componente. A formação efetiva de uma competência requer um balanceamento adequado entre, por um lado, o desenvolvimento específico e separado de seus componentes individuais e, por outro, a articulação desses mesmos componentes em contextos práticos de aplicação real. Essa perspectiva nos protege do risco de cairmos na armadilha de descartar todo o trabalho que temos desenvolvido em nossos cursos na construção de bases sólidas de conhecimento contábil. O que muda não é a importância do conhecimento, mas o modo como vamos, ao assumirmos o enfoque por competências, organizá-lo, mobilizá-lo e avaliá-lo na formação profissional.

As novas DCNs propõem, assim, que o foco, antes centrado no conteúdo necessário à formação, agora volte-se prioritariamente para o perfil do profissional a ser formado e para as competências necessárias a esse perfil. Acreditamos que a pergunta que os cursos deverão fazer (se já não estão fazendo) é algo mais ou menos assim: considerando nossos contextos e características, qual é o perfil profissional que vamos (podemos) oferecer para a sociedade (no nosso contexto de atuação)? Julgamos que a partir dessa questão é que tudo deve começar. É o perfil do egresso que determinará o caminho a seguir na reorganização da formação oferecida pelos cursos. E aqui está uma oportunidade: ao invés de simplesmente descartarmos o que fazemos, podemos interrogar criticamente nossas práticas atuais (o que temos feito funciona? Para quem funciona? O que precisa ser preservado, adaptado e transformado?) e, partindo das respostas, construir um currículo que dialogue com as novas exigências sem negar a história e a experiência acumulada.

Um dos principais desafios para o desenvolvimento das competências no ensino de contabilidade, do nosso ponto de vista, será concretizá-las na prática educativa, fazendo com que transcendam a formalidade curricular e se integrem às vivências de aprendizagem dos estudantes, sem que para isso seja necessário descartar todo o patrimônio pedagógico que construímos. Transformações educacionais sustentáveis são aquelas que conseguem articular o novo com o existente, que respeitam as culturas locais e os saberes construídos pelos educadores em suas práticas cotidianas. A transição para um currículo por competências exigirá, portanto, que os cursos repensem não apenas o que

ensinam, mas principalmente como ensinam e aqui cabe um ponto de atenção: repensar não significa começar do zero.

Esse redesenho não ocorrerá espontaneamente, nem por meros ajustes superficiais, mas tampouco será bem-sucedido se ignorarmos as experiências, os conhecimentos e as competências que professores e cursos já desenvolveram. O caminho mais promissor está na capacidade de dialogar com o passado enquanto construímos o futuro. Contudo, como alertamos anteriormente, o risco de observarmos ajustes ineficazes e sem impactos significativos no desenvolvimento efetivo do ensino é considerável. Se por um lado a “terra arrasada” desconsidera tudo o que já é feito e praticado, por outro lado, o “puxadinho” normativo, modifica palavras nos documentos curriculares sem transformar as realidades das salas de aula. E é tão preocupante quanto a “terra arrasada”.

4 O “PUXADINHO” NORMATIVO

Nas seções anteriores alertamos para os riscos de tratar o currículo como documento morto e de cair na armadilha da “terra arrasada”. Agora vamos tratar do terceiro e igualmente perigoso caminho: o do “puxadinho normativo”. Usamos essa metáfora a partir da construção civil porque ela ilustra bem o que frequentemente ocorre: acréscimos improvisados e sem muito planejamento e cuidado na construção. Em processos de reformulação curricular, por vezes, feitos às pressas, que visam atender formalmente a uma exigência externa, esses “puxadinhos” não dialogam organicamente com a estrutura pedagógica existente e, principalmente, não transformam a natureza da formação oferecida.

Há uma tendência historicamente consolidada na educação brasileira de realizar ajustes cosméticos (Ferreira & Meurer, 2024), que no bom português poderíamos chamar de “gambiarras curriculares”, para dar conta de obrigações formais impostas por novas regulamentações. No contexto das novas DCNs, o “puxadinho” se materializa quando as mudanças ficam restritas ao plano documental – alteração de nomes de disciplinas, inserção aleatória de conteúdos nas ementas, inclusão da palavra ou de um campo para as “competências” em diversos pontos do projeto pedagógico e das ementas das disciplinas – sem que haja, de fato, uma reconfiguração nas práticas pedagógicas, nos processos avaliativos e, fundamentalmente, na cultura formativa do curso. É como diz um ditado popular: vinho velho em garrafa nova.

O problema do “puxadinho normativo” é que ele promove uma recontextualização superficial e burocrática do discurso pedagógico oficial, esvaziando seu potencial transformador. Quando os cursos simplesmente transplantam para seus documentos as competências listadas nas DCNs, sem submetê-las a um processo crítico e contextualizado de apropriação coletiva pelos professores, sem discutir como essas competências se articulam com o perfil do egresso que desejamos formar em nosso contexto específico, e sem redesenhar efetivamente as práticas de ensino e avaliação que permitirão desenvolvê-las, estamos operando uma recontextualização vazia. Nesse processo, o discurso pedagógico oficial é formalmente reproduzido no papel,

mas não se materializa em transformações no processo formativo. O resultado é que continuamos fazendo o que sempre fizemos: transmitindo conteúdos de forma fragmentada, avaliando pela memorização e mantendo práticas centradas no professor, apenas com uma nova roupagem discursiva que simula adequação às DCNs.

Evitar o "puxadinho normativo" exige que olhemos para além dos documentos normativos e curriculares e nos perguntemos se as mudanças curriculares que estamos realizando nos nossos cursos modificam, de fato, as dinâmicas de ensino e aprendizagem para uma formação coerente e consistente com a nova perspectiva? Modificam as relações entre professores e estudantes na construção dos conhecimentos? Transformam os critérios pelos quais validamos a aprendizagem? Se as respostas forem negativas, mesmo com um documento curricular formalmente alinhado às DCNs, estaremos apenas perpetuando o "puxadinho normativo".

Acreditamos que a transformação curricular nos nossos cursos passa por enfrentar essas questões, reconhecendo (e repetindo) que a mudança para um currículo por competências não é algo meramente técnico de reorganização de conteúdos, mas uma escolha política sobre que tipo de profissional contábil queremos formar e para qual projeto de sociedade e de profissão esse estudante está sendo preparado. Evitar o "puxadinho normativo" requer, portanto, um compromisso institucional com visões plurais pautadas em processos participativos, reflexivos e permanentes de desenvolvimento curricular. Isso significa que a reformulação curricular não se esgota na elaboração de um novo documento, por melhor que ele seja tecnicamente, por verdade, ela se inicia nesse processo e se consolida nas práticas de ensino diárias.

5 CONSIDERAÇÕES (E REFLEXÕES) FINAIS

Ao longo deste editorial, exploramos três dimensões práticas que consideramos fundamentais para que a reformulação curricular decorrente das novas DCNs não se transforme em um episódio de adequação burocrática e ineficaz. Essas três dimensões não são alertas isolados, mas elementos interconectados de um mesmo desafio: promover transformação substantiva e não apenas cosmética no ensino contábil. Compreendemos que tratar o currículo como documento morto é condená-lo à irrelevância, fazendo dele mero artefato burocrático. Da mesma forma, desconsiderar as experiências e saberes que professores e cursos acumularam ao longo do tempo é desperdiçar um patrimônio pedagógico que pode servir de base para o 'novo' que precisamos construir. E, finalmente, realizar mudanças apenas nos documentos, sem enfrentar (e planejar) as transformações necessárias nas práticas concretas de ensino, avaliação e nas relações pedagógicas, é perpetuar o velho sob nova roupagem discursiva. Essas três armadilhas, embora diferentes em suas manifestações, convergem para um mesmo resultado: a manutenção do *status quo* sob aparência de mudança.

O que conecta essas três dimensões e oferece um caminho possível para evitá-las é o reconhecimento de que a reformulação curricular é, fundamentalmente, um processo coletivo, crítico e permanente que envolve

pessoas, relações de poder e escolhas políticas sobre o tipo de formação que queremos oferecer. Não se trata de uma tarefa técnica de reorganização de documentos que possa ser delegada a pequenos grupos ou resolvida em reuniões pontuais de trabalho. Exige apropriação coletiva pelos professores, participação dos estudantes, diálogo com os contextos profissionais e reflexão crítica sobre nossas práticas. Exige, também, que reconheçamos as relações de poder que estruturam nossos currículos e que tenhamos clareza sobre a quem nossa formação deve servir – se apenas às demandas imediatas de um mercado ou se a um projeto mais amplo de formação de profissionais críticos, éticos e socialmente responsáveis. Entre a "terra arrasada" que destrói tudo e o "puxadinho normativo" que não muda nada de essencial, o caminho promissor está em construir processos que dialoguem criticamente com o que já fazemos, que valorizem o conhecimento e a experiência acumulados, mas que tenham a coragem de interrogar e modificar aquilo que precisa ser transformado.

O sucesso de um currículo por competência não está pautado na velocidade com que o documento formal atenderá as demandas da nova regulamentação - DCNs. Mas, sim, pela capacidade efetiva deste currículo propiciar situações de aprendizagens significativas e contínuas. Assumir o ensino baseado em competências nos cursos de Ciências Contábeis exige coragem! Coragem para mudar nossos dogmas, coragem para conversar com nossos pares, coragem para divergir, coragem para sair da zona de conforto e coragem para continuar mudando. Se o processo de ensino e aprendizagem é vivo e dinâmico, por óbvio, nos parece que o currículo também deve ser.

REFERÊNCIAS

- Apple, M. W. (2006). *Ideologia e currículo*. Artmed.
- Apple, M. W. (2013). *Can education change society?* Routledge.
- Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control* (Vol. 1). Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1996). *A estruturação do discurso pedagógico: Classe, códigos e controle*. Vozes.
- Bernstein, B. (2003). *Class, codes and control: Towards a theory of educational transmissions* (Vol. 4, 2nd ed.). Routledge.
- Ferreira, M. M., & Meurer, A. M. (2024). Ensino por competências na contabilidade: Desafios e perspectivas. *Revista Mineira de Contabilidade*, 26(1), 40-9. <https://doi.org/10.51320/rmc.v26i1.1731>
- Gesser, V., & Ranghetti, D. S. (2011). O currículo no ensino superior: Princípios epistemológicos para um design contemporâneo. *Revista e-curriculum*, 7(2), 1-23. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/6775>

Perrenoud, P. (1999). Construir competências: Virar as costas aos saberes? *Revista Pátio*, 3, 15-19.

Sacristán, J. G. (2000). *O currículo: Uma reflexão sobre a prática*. Artmed.

Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata.