Revista Brasileira de Educação em Geografia
www.revistaedugeo.com.br
ISSN 2236-3904

COMO AS MUDANÇAS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM XANGAI TÊM INFLUENCIADO AS TRAJETÓRIAS DOS PROFESSORES NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO?

Xin Miao
xin.miao@stir.ac.uk

Doutoranda em Educação na *University of Stirling*/Reino Unido e mestre em Educação pela *East China Normal University*/China.

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7177-2302

Tradutores:

Livia Reis Dantas de Souza
livia.dantas@usp.br

Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo (FE/USP) e Professora da rede municipal de ensino de Cubatão-SP.

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1563-0270

Igor Rafael de Paula
igordepaula@usp.br

Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo (FE/USP) e Professor da rede privada de ensino no município de São Paulo/SP.

ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9249-4404

RESUMO

O artigo explora o envolvimento dos professores de Xangai com o currículo de Geografia no contexto das mudanças políticas do exame *Gaokao*. O estudo é parte de uma pesquisa de doutorado em andamento, que integra estruturas curriculares existentes (LAMBERT, 2015; PRIESTLEY et al, 2021). Neste texto será considerado, em primeiro lugar, como a reforma *Gaokao* afeta o *status* da Geografia escolar, os professores de Geografia e estudantes em Xangai. Por meio de entrevistas semiestruturadas, os participantes construíram junto com a pesquisadora diagramas sobre suas práticas curriculares (*curriculum making*). Esses diagramas serão apresentados na forma de dois coortes: professores do pré e pós-reforma. Por fim, o artigo propõe um potencial comunicativo da prática curricular transcultural. O processo de elaboração do diagrama oferece um recurso para professores e formadores de professores no sentido de imaginar uma forma diferente na interpretação dos papéis dos docentes em sala de aula em seus trabalhos.

PALAVRAS-CHAVE

Currículo, Professores de Geografia, Práticas curriculares, Reforma *Gaokao*, China.

HOW HAVE THE CHANGING POLICIES IN SHANGHAI INFLUENCED GEOGRAPHY TEACHERS' STORIES OF CURRICULUM MAKING?

ABSTRACT

The paper explores Shanghai teachers' engagement with the geography curriculum within the changing *Gaokao* policies. The study is part of an ongoing doctorate project which creatively integrates existing curriculum making frameworks. In this paper, how the *Gaokao* reform affects geography's status among schools, teachers and students in Shanghai will first be considered. This research further develops two curriculum making frameworks to design the empirical study. Through semi-structured interviews, the participants and the researcher co-constructed curriculum making diagrams. These diagrams will be presented in two cohorts: pre-Reform and post-Reform teachers. In the end, the paper proposes a cross-cultural communicative potential for curriculum making. The diagram making process provides a tool for teachers and teacher educators to imagine different interpretations of classroom teachers' roles in their work.

KEYWORDS

Curriculum, Geography teachers, Curriculum making, *Gaokao*, China.

Introdução

Este artigo decorre da apresentação de Xin Miao intitulada *"Curriculum Making*[1] *in Shanghai: Stories of geography teachers since the 2015 Gaokao Reform"* durante o Seminário Internacional Internacional GEPED, realizado em abril de 2022[2]. Neste artigo, a primeira parte introduz as mudanças trazidas pelas políticas *Gaokao* e as transformações na Geografia escolar, encaminhando para o interesse central da pesquisa. A segunda parte traz o referencial teórico e as principais bases conceituais que guiam a concepção da pesquisa. A terceira parte apresenta a metodologia e os resultados do estudo de caso. Por fim, é feita uma reflexão sobre a contribuição dos dados empíricos

[1] Nota dos tradutores: Optamos por traduzir o termo *curriculum making* como práticas curriculares deixando entre parênteses a expressão em inglês, tendo em vista que a expressão remete no sentido aqui dado neste artigo ao processo de intenção, ação e reflexão docentes no planejamento e realização das práticas pedagógicas. Acreditamos que essa tradução expressa melhor essa ideia do que a que correntemente vem sendo usada (currículo em ação). Ainda, a tradução do termo *teacher agency* foi definida como autonomia docente. Mantivemos a expressão em inglês entre parênteses, pois entendemos que ela conota outros significados que se acrescem ao de autonomia como protagonismo e atuação.

[2] Nota dos tradutores: o tema, traduzido para o português "Práticas curriculares em Xangai: trajetórias de professores de Geografia desde a reforma *Gaokao* de 2015", foi discutido durante o Seminário Internacional do Grupo de Pesquisa e Didática de Geografia da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, em abril de 2022, com a participação de membros do GEPED e convidados. A segunda autora, Livia Souza, e o terceiro autor, Igor De Paula, contribuíram com a comissão organizadora do evento e traduziram o artigo. O objetivo é apresentar à comunidade a pesquisa de doutorado Xin Miao sobre práticas curriculares (*curriculum making*) e autonomia do professor (*teacher agency*), compartilhar sua metodologia de pesquisa e seus resultados prévios.O Seminário Internacional GEPED foi gravado e a íntegra pode ser acessada pelo link: https://www.youtube.com/watch?v=cz02qn7Iw04

ao quadro conceitual, discutindo possíveis caminhos para ampliar o quadro heurístico de modo a colaborar com formadores de professoras e professores do Brasil no futuro.

O contexto chinês: Gaokao - o guia para o ensino médio

Esta seção é guiada por três questões que embasam este estudo:

- O que é o *Gaokao*?
- Como a reforma *Gaokao* afetou o status da Geografia escolar em Xangai?
- Por que isso influencia o recrutamento de professores de Geografia?

Gaokao é o nome chinês do exame que estudantes do Ensino Médio fazem para ingressar no ensino superior. Não é apenas uma série de testes de conhecimentos disciplinares de alto nível, mas também é conhecido por sua função social de promover justiça e mobilidade social (LIU, 2002; 2013). O exame *Gaokao* foi aplicado pela primeira vez em 1952, cancelado por Mao Zedong[3] em 1966, dez anos antes da caótica Revolução Cultural, na qual muitos intelectuais e acadêmicos foram perseguidos. Filhos de trabalhadores, camponeses e soldados foram favorecidos ao poderem se matricular nas universidades devido a seus contextos de classe social. No entanto, o que eles aprendiam principalmente era "O Livro Vermelho" escrito por Mao Zedong. Em 1977, Deng Xiaoping retoma o *Gaokao*, marcando um sistema de exame padronizado em substituição ao critério político (DENG, 1977; ZHA, 2009), e o desempenho nos exames das disciplinas escolares (Chinês, Matemática, Inglês, Física, Química, História, Geografia) se tornou o critério de seleção, em vez dos contextos familiares. Os acadêmicos também foram, gradualmente, retornando a suas posições nas universidades. Em resumo, a intenção do *Gaokao* é dar aos participantes a mesma chance para concorrer ao ingresso no ensino superior. O sistema *Gaokao* já passou por diversas reformas desde a reforma econômica chinesa de 1978 (LIU, 2018) e esse estudo enfoca no que ocorreu em Xangai destacando a disciplina Geografia (ver quadro 1).

[3] Nos textos publicados no Brasil, utiliza-se com mais frequência a transliteração Mao Tsé-Tung.

Quadro 1: Disciplinas do *Gaokao* de Xangai e a Geografia ao longo das reformas

Período	Disciplinas do Gaokao - Xangai	Geografia
1977	Política, Língua Chinesa, Matemática, História e Geografia (Ciências Humanas), Física e Química (Ciências da Natureza)	Divide o papel com História
1985*	3: Língua Chinesa, Matemática, Língua Estrangeira "+1" dentre Política, História, Geografia, Física, Química e Biologia	Exame no final do 3º Ano do E.M.
2014**	3: Língua Chinesa, Matemática, Língua Estrangeira "+3" dentre Política, História, Geografia, Física, Química e Biologia	Avaliação próxima ao final do 2º Ano do E.M.
2021***	3: Língua Chinesa, Matemática, Língua Estrangeira "+3" dentre Política, História, Geografia, Física, Química e Biologia	Avaliação próxima ao final do 3º Ano do E.M.

*O Ministério da Educação passou a permitir que a matrícula em faculdades de Xangai fossem condicionadas a seu próprio sistema de exame de maneira independente.
** No ensino médio (anos 10 a 12), os alunos do ano 10 (1 º Ano do Ensino Médio) matriculados em setembro de 2014 foram o primeiro grupo a experienciar o modelo *Gaokao* 3+3. O período de realização do *Gaokao* para eles foi em junho de 2017, mas aqueles que selecionaram a Geografia puderam fazer o teste em maio de 2016, próximo ao fim do ano 11 (2º ano do ensino médio), enquanto que o teste para as outras disciplinas optativas foi realizado em maio de 2017.
*** No ensino médio (anos 10 a 12), os alunos do ano 10 (1 º Ano do Ensino Médio) matriculados em setembro de 2021 foram o primeiro grupo a experienciar o modelo *Gaokao* 3 +3 em que todas as disciplinas +3 são realizadas no final do ano 12 (3º ano do ensino médio).

A Geografia Gaokao em Xangai sob os holofotes

Uma breve história do perfil da disciplina Geografia na China ajuda a compreender as mudanças sem precedentes trazidas pela atual reforma *Gaokao*. A Geografia escolar foi introduzida na China por missionários estrangeiros, desde 1839, vinculada a uma disciplina escolar das Ciências Humanas (CHEN, 2013; YANG, 1991). A Geografia acadêmica teve seu primeiro departamento universitário fundado em 1921 na Southeast University, em Nanjing, por Coching Chu, que havia feito sua tese de doutorado em meteorologia na Universidade de Harvard, em 1918.

Os geógrafos chineses enxergam Chu como o fundador da disciplina (WU et al., 2000). Contudo, desde sua origem, a Geografia acadêmica considera a si mesma uma das Ciências da Natureza, enquanto a Geografia escolar tem sido associada às Ciências Humanas. Portanto, isso conduz a que a Geografia universitária na China ainda seja categorizada como uma das disciplinas de Ciências Naturais (MOE, 2018). Como resultado, os departamentos de Geografia mais bem ranqueados não aceitam ingressantes de escolas que têm uma formação focalizada em Ciências Humanas. Mesmo naqueles departamentos que aceitam estudantes de Ciências Humanas, os professores

universitários têm a concepção de que os estudantes com formação no ramo das Ciências da Natureza estão mais preparados para aprender Geografia na universidade. Em outras palavras, a Geografia escolar vinculada às ciências humanas e a Geografia acadêmica entendida como ciência da natureza tem resultado em uma marginalização da Geografia nas escolas.

A situação para a Geografia foi ainda pior em Xangai, devido ao modelo *Gaokao* "3+1". Antes da reforma, os estudantes apenas escolhiam uma das seis disciplinas opcionais. Além disso, os elaboradores do currículo para a Geografia do ensino médio o planejaram para ser ensinado de modo flexível, em dois de três anos escolares, ou seja, na maioria das escolas de ensino médio em Xangai só ensinam Geografia por dois anos, por exemplo, no 1º e 3º Ano ou 2º e 3º Ano do Ensino Médio. As outras disciplinas optativas eram todas ensinadas nos três anos letivos (do 1º ao 3º Ano do Ensino Médio). Contudo, o modelo "3+3" mudou a dinâmica. De acordo com o Conselho de Estado (2014), o Governo Municipal de Xangai (2014) iniciou seu piloto, antecipando em um ano o exame da disciplina de Geografia. O resultado do exame seria convertido na pontuação final dos estudantes no final do 3º Ano do Ensino Médio. A intenção dessa mudança foi diminuir a pressão de realizar o *Gaokao* no final do 3º Ano. A Figura 1 mostra o número de estudantes que incluíram Geografia no exame *Gaokao* de 2014 a 2022. Antes da reforma, no modelo "3+1", o número de alunos estava decaindo por ano. Todavia, depois da reforma, a Geografia se tornou a primeira disciplina do grupo das que poderiam ser escolhidas no modelo *Gaokao* "+3", no 2º Ano do Ensino Médio, então, ocorreu um aumento considerável e a disciplina começou a liderar o grupo das disciplinas escolhidas pelos estudantes. O crescimento, como pode ser notado no gráfico a seguir, iniciou com estudantes do 1º Ano do Ensino Médio matriculados em setembro de 2014, que fizeram o *Gaokao* em 2017 e o exame de Geografia em 2016.

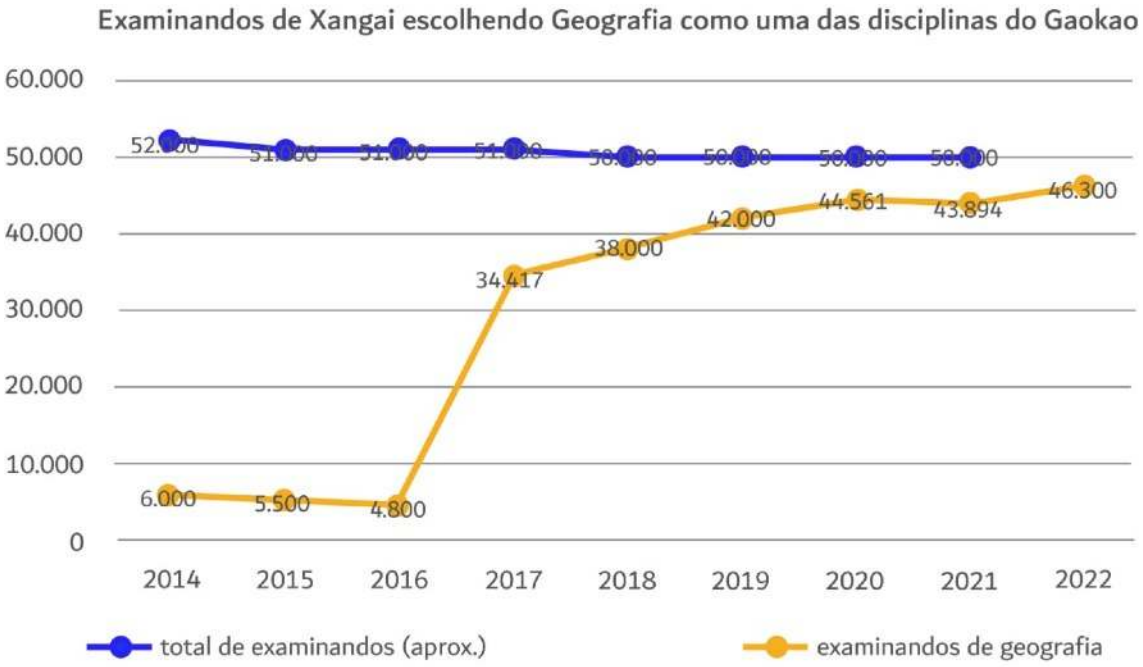


Figura 1: Total geral de participantes do exame *Gaokao* em Shanghai em relação aos que optaram pela Geografia no exame

Este parágrafo explica de forma aprofundada o por quê o período de realização do exame de Geografia é um fator decisivo. Uma vez que Xangai se torna independente do sistema de exame nacional *Gaokao* a partir de 1985, os parâmetros curriculares da Geografia, seus correspondentes livros didáticos, e as provas *Gaokao* passaram a ser elaborados por professores de Xangai, tendo os alunos dessa localidade como os participantes. Não houve mudanças no conteúdo da Geografia no exame de 2017, todavia, à disciplina escolar apresentou mudanças no seu currículo nesse período de realização do exame. Apenas em 2021 é que os ingressantes do ensino médio em Xangai passam a usar novos livros didáticos de Geografia baseados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (2017). Contudo, em agosto de 2021, a Comissão Municipal de Educação de Xangai (2021) anunciou que os alunos do 1º ano do ensino médio matriculados teriam disciplinas optativas no exame Gaokao somente no 3º ano do ensino médio. Como consequência, a maior parte das escolas de Xangai reduziu o tempo de aulas de Geografia no 1º ano e em algumas escolas as aulas de Geografia no 1º ano foram canceladas.

Escolha dos professores de Geografia nas escolas de Xangai

Entre 2013 e 2016 fui uma estudante de pós-graduação em currículo e Pedagogia em Geografia na Universidade de Xangai. Nesta experiência, presenciei a dificuldade dos professores de Geografia em encontrar empregos antes da reforma, bem como o surgimento de demanda por professores depois da reforma *Gaokao*. A mudança na política *Gaokao* tem impulsionado estudantes a realizarem o exame de Geografia no *Gaokao*, o que levou as escolas a terem necessidade de contratar professores desta disciplina. Coincidentemente, 2015 foi o ano do Exame Nacional de Certificação para Professores (NTCE). Essa convergência é vital porque ela marca a era do NTCE tornando a única rota de certificação de professores na China. A formação inicial de professores (ITE) não é mais necessária para pessoas que querem se tornar docentes. Antes de 2015, havia dois caminhos para se tornar professor para atuar nas escolas públicas. O primeiro, tratava-se de professores para atuar no Ensino Médio, que tinham que receber o ITE em programas de universidades, logo, a certificação dos professores seria conquistada ao longo da graduação. O segundo caminho era formar-se como bacharel e tirar o passe estadual (TCE). Neste estudo, três professores da pré-reforma tiveram sua graduação em licenciatura, dois professores possuíam o passe estadual, enquanto somente um professor teve seu diploma após formar-se como bacharel (NTCE) e, por fim, todos os outros três realizaram o exame nacional para obter a certificação. O projeto de pesquisa explorava se existia alguma diferença entre os professores pré e pós-reforma.

Síntese do contexto chinês

A Geografia escolar mudou de status em função das mudanças políticas da reforma *Gaokao*. O crescente número de estudantes escolhendo esta disciplina no *Gaokao* resultou na alta demanda de professores de Geografia em quase todas as escolas de Xangai. Essa mudança sem precedentes tem trazido a promessa de emprego para professores graduados desde 2015. Neste mesmo ano, o NTCE se tornou a única forma de certificação dos professores. Isso quer dizer que a formação inicial de professores não foi mais uma exigência para a carreira docente. Como a Geografia no *Gaokao* foi colocada no 3º Ano do Ensino Médio com outras disciplinas (SMEC, 2021), a 'febre' da Geografia escolar esfriaria. Mesmo assim, que futuro os professores de Geografia

encontrarão? Será diferente para professores do pré e pós-reforma em suas práticas curriculares?

Referencial teórico

Esta seção introduz duas estruturas modelo de práticas curriculares (*curriculum making*), uma originada das pesquisas em educação geográfica e o outra de estudos sobre currículo. O primeiro foi desenvolvido principalmente por David Lambert (LAMVBERT, 2015; LAMBERT et al., 2015; LAMBERT; BIDDULPH, 2015; LAMBERT; MORGAN, 2010); o último foi desenvolvido por Mark Priestley (PRIESTLEY et al., 2012, 2021, 2022; PRIESTLEY; PHILIPPOU, 2018) e colegas. Os próximos parágrafos introduzirão o modelo derivado da Geografia sobre práticas curriculares (*curriculum making*) antes de justificar sua integração com o trabalho de Priestley.

Práticas curriculares (*curriculum making*) na Geografia e autonomia do professor (*teacher agency*)

Apesar de Bobbitt (1918) ter sido o pioneiro a cunhar práticas curriculares (*curriculum making*) como um conceito, a ideia prevalente sobre práticas curriculares dentre a comunidade de pesquisa na Geografia em países de língua inglesa é relativamente nova. Lambert começou a desenvolvê-la com o Plano de Ação para a Geografia (LAMBERT, 2015) no período que era chefe executivo da Associação Geográfica em 2002. Lambert (2005) destacou o papel do professor nas práticas curriculares (*curriculum making*) e no processo de construção de conhecimento do sujeito. Hardcastle e Lambert (2005), também argumentaram que os professores não estão apenas pondo em prática o currículo, mas que eles têm um papel ativo na sua elaboração. Mais tarde, Lambert e Morgan (2010) descreveram os professores de Geografia como elaboradores de currículo (*curriculum makers*) ao considerarem que o currículo experienciado pelas crianças e jovens nas aulas é, pelo menos parcialmente, aquele que é praticado pelos professores.

Durante o período em que Lambert liderou o projeto GeoCapabilities II, que tratava da liderança docente no currículo (2013-2017), desenvolveu um modelo de práticas curriculares (*curriculum making*) (Figura 2). O autor explica como o Plano de Ação para a Geografia o encaminhou para estruturar o modelo e o porquê o papel docente é crucial nesse processo:

> Porque o que queríamos fazer era trabalhar a ideia de que o professor realmente tem uma autonomia na sua aula. E quando toda a gritaria acaba, é isso que a prática curricular diz: é sua sala, esses são seus alunos, e você é quem faz as coisas acontecerem para eles. (LAMBERT, 2015, tradução nossa).

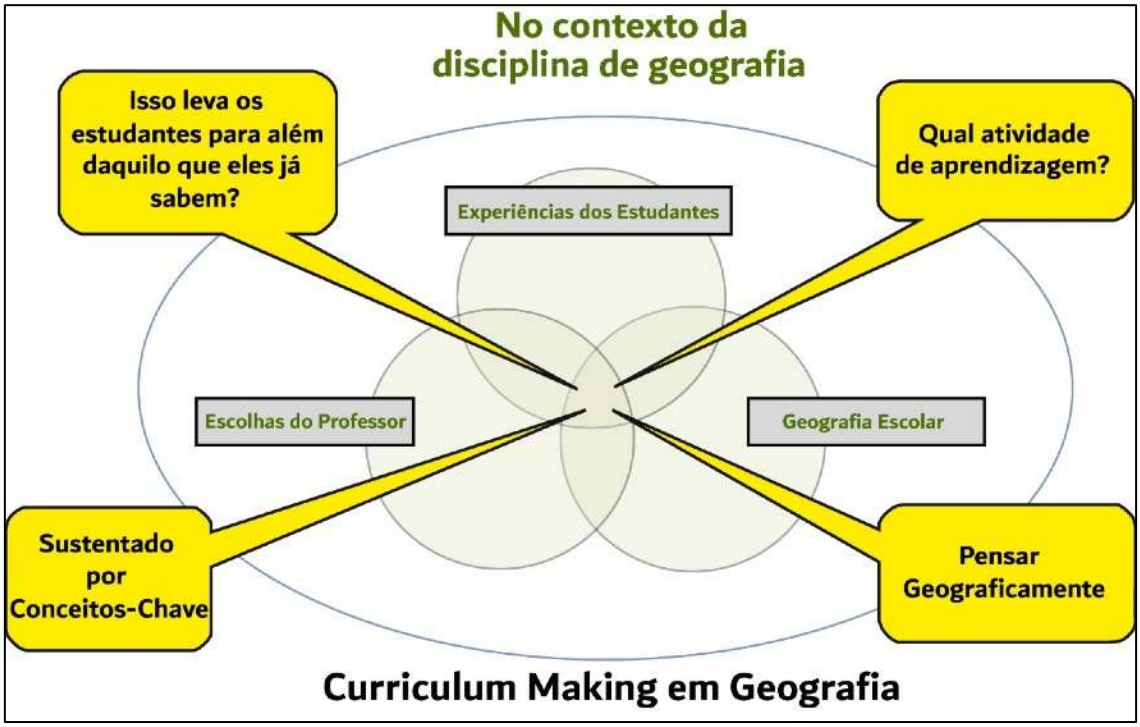


Figura 2: O modelo de práticas curriculares de Lambert do Projeto *GeoCapabilities*

Este estudo escolheu o desenvolvimento do modelo de práticas curriculares (*curriculum making*) de Lambert no projeto *GeoCapabilities* (Figura 2) devido a sua intencionalidade educativa. Ao usar esse modelo no projeto, Lambert (2015) enfatiza uma forma progressiva de ensino orientado pela disciplina dentro do contexto de uma meta educacional mais ampla. Em outras palavras, ele conota que a meta educacional atua como uma tela de fundo imersiva para o desenho desse diagrama. Os cinco elementos da Figura 2 (metas educacionais, Geografia acadêmica, Geografia escolar, escolhas docentes e experiências dos alunos) inspiraram este estudo a convidar participantes na construção conjunta de diagramas com os cinco elementos (educação, Geografia acadêmica, Geografia escolar, professores e alunos) que será detalhado melhor na seção sobre metodologia.

Esse artigo se debruça mais detidamente nas "escolhas docentes" (*teacher choices*). De acordo com Lambert (2015), as práticas curriculares (*curriculum making*) relacionam-se ao fato de os professores possuírem autonomia (*agency*). Similarmente, Priestley (2015) escreveu sobre a autonomia do professor (*teacher agency*) enquanto um

processo ecológico. O modelo de autonomia do professor (*teacher agency*) (Figura 3) possibilita conectar três dimensões temporais para investigar o passado, o presente e o futuro do professor. Ao fazer isso, as escolhas docentes podem ser consideradas numa situação concreta invés de em um modelo simplificado.

Professores são tanto constrangidos quanto sustentados pelos recursos discursivos, materiais e relacionais que os cercam. As trajetórias pessoais e profissionais dos professores não apenas influenciam como os professores se enxergam no momento atual, como também possuem um impacto nas projeções futuras. As visões sobre o futuro dos professores também afetam como eles compreendem os fatores culturais, estruturais e materiais na sua prática. Para resumir, as escolhas docentes no modelo de Lambert podem ser investigadas por meio de três temas de entrevista:

- Iterativo: pelo que os professores passaram antes de se tornarem professores e conquistarem sua posição atual? (de onde eles vêm?);
- Prático-avaliativo: como os professores se compreendem e a seus trabalhos atuais em termos de cultura escolar, valores e recursos?
- Projetivo: o que eles querem fazer no futuro? (Para onde estão indo?)

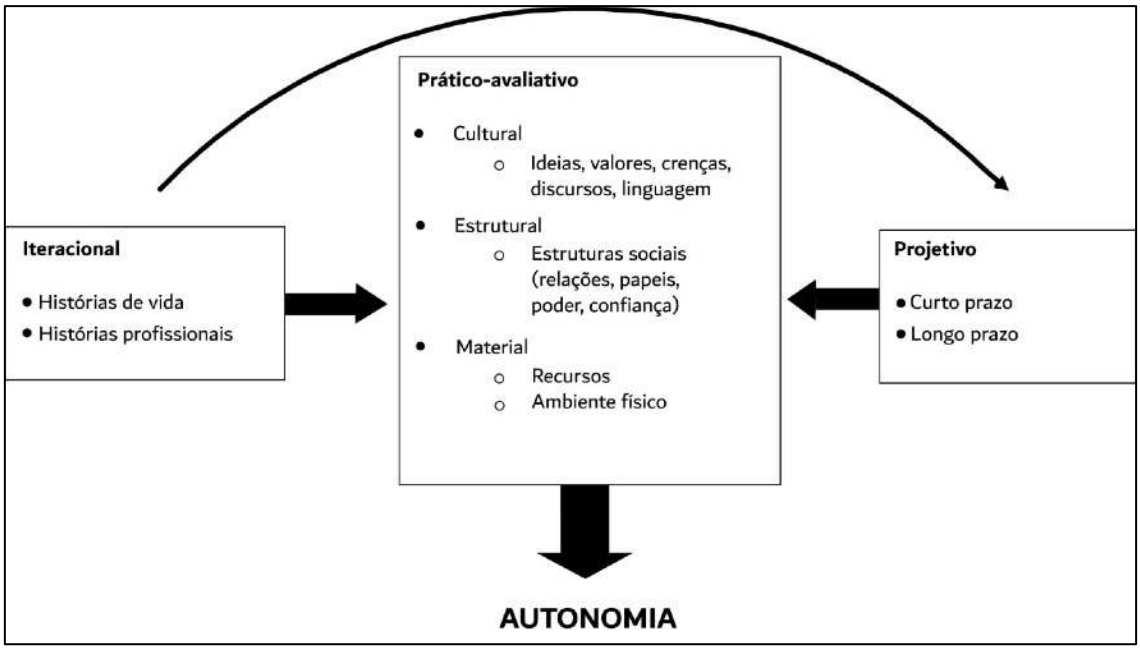


Figura 3: Modelo de autonomia docente (*teacher agency*) (PRIESTLEY et al., 2015)

Lamentavelmente, Lambert e Priestley não trabalharam na mesma área acadêmica. O primeiro dedicou-se à formação de professores de Geografia, o último focou mais nas teorias curriculares e na autonomia docente. Contudo, esse infortúnio

deu a oportunidade do presente estudo de ser inclusivo ao atentar-se para o potencial da sobreposição das referências de ambos para explorar a autonomia docente (*teacher agency*) nas práticas curriculares (*curriculum making*) mais a fundo.

Concluindo, o modelo de cinco elementos de Lambert (experiências dos alunos, escolhas docentes, Geografia escolar, Geografia acadêmica e propósitos educacionais) tem o potencial de atravessar as vozes dos professores e permitir que eles visualizem suas perspectivas nas práticas curriculares. Como resultado, para a entrevista semiestruturada do estudo de caso, os professores foram convidados para falar sobre suas visões a respeito dos alunos, deles próprios enquanto professores, Geografia escolar, Geografia acadêmica e educação. Depois, os professores e a pesquisadora colaboraram para mapear as conexões entre os cinco elementos.

Práticas curriculares como uma prática social

Esta seção introduz a elaboração de Priestley sobre práticas curriculares (*curriculum making*). Edwards, Miller e Priestley (2009) ressaltaram fatores que influenciam as práticas curriculares com uma tipologia de fatores contextuais, organizacionais, curriculares, micro-políticos e individuais. Na sequência, Priestley e seus co-autores (2012) perceberam que cada vez mais as políticas curriculares requerem que os professores atuem como agentes da mudança, enquanto a autonomia docente (*teacher agency*) ainda estava pouco teorizada.

Ele desenvolveu uma abordagem ecológica para enfatizar as dimensões iterativas, prático-avaliativas e projetivas da autonomia docente (PRIESTLEY et al., 2015). Gradualmente, as práticas curriculares (*curriculum making*) são vistas como uma prática social em seu trabalho, representando redes complexas de atuação (PRIESTLEY & PHILIPPOU, 2018). Posteriormente, Alvunger (2018) explorou a autonomia docente (*teacher agency*) nas práticas curriculares (*curriculum making*) de professores suecos de ciências humanas por meio de espaços coletivos, individuais e interativos. Mais à frente, Alvunger, Soini, Philippou e Priestley (2021) em colaboração propuseram um quadro heurístico para olhar para lugares, atores e atividades das práticas curriculares (*curriculum making*) (Figura 4), sugerindo uma esquematização alternativa em vez de conexões lineares e hierárquicas.

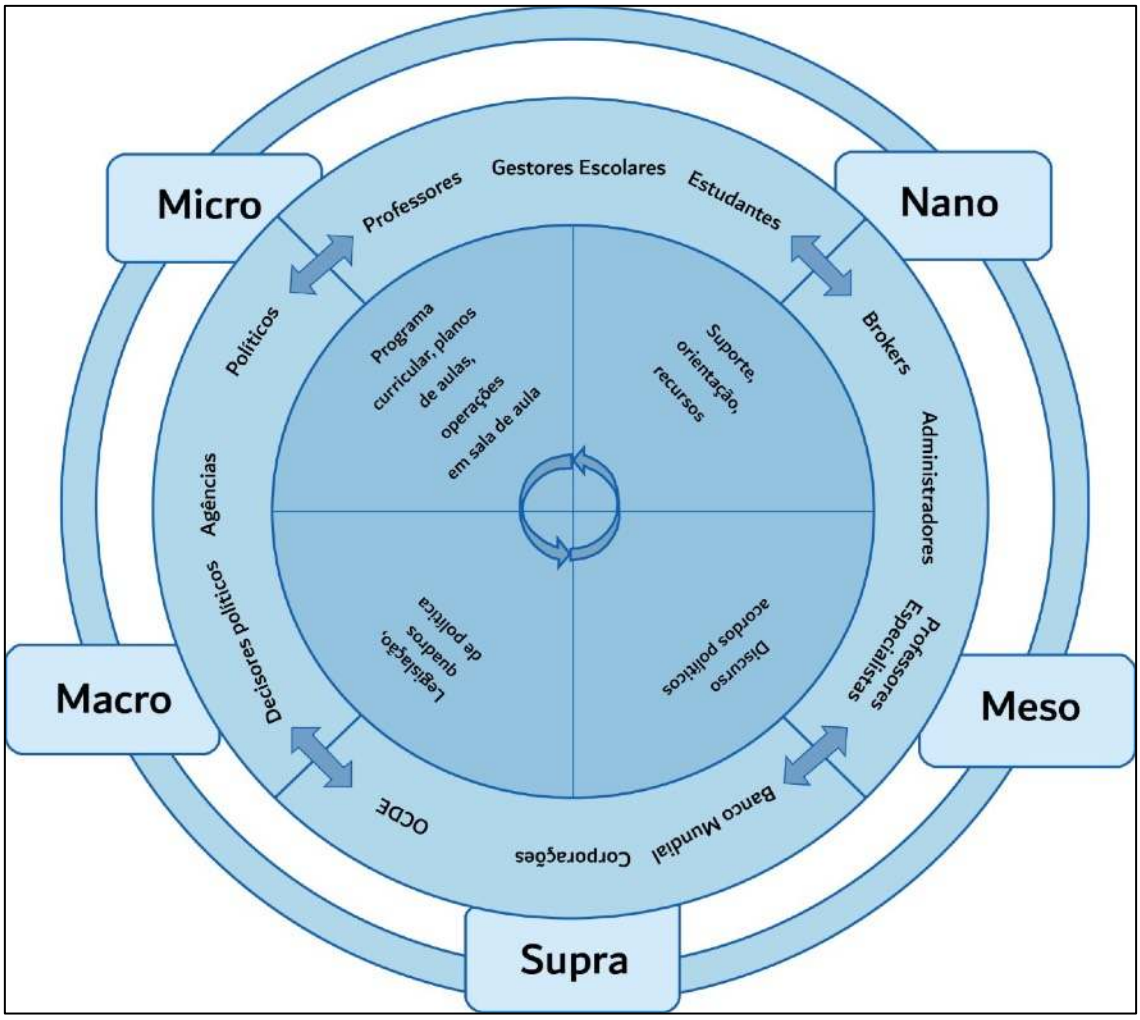


Figura 4 - O modelo de práticas curriculares (ALVUNGER et al., 2021)

O modelo em forma circular comunica uma mensagem clara a respeito dos fluxos multidirecionais entre as várias camadas. Os três pilares no modelo de Lambert se encaixariam bem com as camadas micro e nano, nas quais professores, alunos e currículo interagem entre si. Os conceitos de autonomia docente (*teacher agency*) e práticas curriculares (*curriculum making*) podem ser vistos como mutuamente constitutivos de duas maneiras: autonomia docente para melhorar as práticas curriculares e como as práticas curriculares podem fomentar a autonomia docente (PRIESTLEY et al., 2022). Em síntese, o trabalho de mais de uma década de Priestley e seus coautores é uma fonte teórica crucial para refletir sobre como os professores respondem ao currículo em diferentes lugares.

Esse modelo sofisticado contribui a este estudo por suas camadas e permite que os professores apareçam em duas posições distintas: os professores ficam entre os lugares micro e nano junto a líderes escolares e alunos, e os professores especialistas ficam entre

os lugares meso e nano junto a administradores e intermediadores. Enquanto os primeiros se localizam mais na ponta final como suporte, guia e recursos, os últimos, os especialistas, provêm aqueles e estão engajados nos fluxos políticos e no desenvolvimento de discursos. Além disso, professores da educação básica também podem assumir o papel de líderes escolares e administradores, em algumas ocasiões, até mesmo de intermediadores.

Mais à frente, ao abordar o estudo de caso de Xangai, os distintos papéis que os professores de Geografia assumem nas práticas curriculares (*curriculum making*) serão ilustrados. Em resumo, o modelo transmite a mensagem da complexidade das práticas curriculares (*curriculum making*), permitindo que este estudo possa atravessar as diferentes camadas para compreender os professores.

Contudo, este estudo não se restringiu a reunir as ideias elaborados por Lambert e Priestley e segui-los, deliberadamente. A contribuição deles em relação à autonomia docente e às práticas curriculares concedeu *insights* para o planejamento de um estudo empírico e para a análise dos dados coletados. A originalidade deste estudo está em mostrar como professores individualmente atribuem sentido ao processo de desenvolvimento do currículo na e além da sala de aula, sem acesso aos modelos e quadros teóricos. Os leitores deste estudo podem considerar que algumas formas dos diagramas e das práticas de alguns professores refletem o que foi sintetizado das pesquisas existentes, enquanto outros destacam a ausência da atual estrutura social. Afinal, o estudo se ancora no sistema educacional chinês em vez do contexto europeu e inglês. Contudo, os modelos e quadros possuem elementos universais que possibilitam compreensão transcultural para interpretar a autonomia docente (*teacher agency*).

Resumo do quadro e encaminhamento para as perguntas de pesquisa

Ambos os modelos circulares de Lambert e Priestley contribuem para estruturar o estudo de caso e interpretar os dados de forma heurística. O primeiro concede cinco elementos para os professores se reorganizarem quando visualizarem seu trabalho curricular, e o último possibilita uma visão geral sobre os lugares que os professores atravessam em suas práticas. Considerado o contexto de Xangai, este estudo, portanto, faz as seguintes perguntas:

> *Pergunta de pesquisa 1:* quais abordagens sobre práticas curriculares emergiram entre professores de Geografia de Xangai de escolas públicas de ensino médio desde 2015?

Pergunta de pesquisa 1.1: de que formas os professores de Geografia de Xangai conceitualizam o currículo de Geografia e as práticas curriculares (*curriculum making*)? Como eles formulam essas concepções?

Pergunta de pesquisa 1.2: onde os professores de Geografia de Xangai posicionam suas práticas na implementação do currículo e na realização do currículo?

Pergunta de pesquisa 2: até que ponto as práticas curriculares (*curriculum making*) dos professores de Xangai se alinham ao modelo proposto por Lambert?

Pergunta de pesquisa 3: De que maneira a autonomia dos professores (*teacher agency*) de Geografia de Xangai influencia suas práticas curriculares (*curriculum making*) ?

Este artigo apresenta e discute apenas os resultados que concernem à pergunta de pesquisa 2. Respostas mais detalhadas a outras perguntas e o avanço no desenvolvimento deste estudo serão tratados em trabalhos futuros. A hipótese é que os professores pré-reforma são mais heterogêneos do que os pós-reforma na compreensão de suas práticas curriculares.

Metodologia

A pesquisa adota a abordagem do estudo de caso qualitativo (COHEN et al., 2018; CRESWELL, 2014) para investigar as perguntas de pesquisa uma vez que essa abordagem foca mais no indivíduo e contempla o envolvimento da pesquisadora no estudo para compreendê-lo e explicá-lo. Além disso, as construções pessoais dos participantes são valorizadas para serem vistas como ações que recriam a vida social. A estrutura da pesquisa se torna um processo reflexivo e interativo para valorizar tanto as ações da pesquisadora quanto dos participantes (MAXWELL, 2012).

Depois de passar pelos aspectos éticos da pesquisa, o método de amostra propositiva (RAPLEY, 2014) foi aplicado para selecionar os participantes. A autora utilizou sua rede de contatos profissionais para trazer professores que eram desconhecidos ou que não tivessem um contato regular com a pesquisadora. Tal ação reduz o potencial de conflito de interesses entre a pesquisadora e os participantes e também protege a privacidade deles. Nove professores concluíram a participação (veja mais na Tabela 2) com duas entrevistas semiestruturadas e com a cessão de materiais pedagógicos que foram requisitados.

Quadro 2: Escolaridade e histórico da formação dos professores participantes

COORTE	PSEUDÔNIMO	ESCOLHA DE DISCIPLINA NO EXAME *GAOKAO*	TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO DOCENTE
Pré- Reforma	Alex	Humanidades (História, Geografia, Política)	Licenciatura
	Bo	Ciências (Física, Química, Biologia)	Licenciatura
	Cai	Física	Licenciatura
	Da	Física	Exame de Certificação de Xangai (fizeram curso de pós-graduação para formação docente)
	Eli	Ciências	Exame de Certificação de Xangai (fizeram curso de pós-graduação para formação docente)
Pós-Reforma	Fay	Ciências Humanas	Licenciatura
	Gal	Geografia	Exame de Certificação Nacional (tiveram licenciatura)
	Hui	Física	Exame de Certificação Nacional
	Kit	Ciências	Exame de Certificação Nacional

Resultados

Esta seção apresentará inicialmente os diagramas de práticas curriculares dos professores para enfatizar semelhanças e diferenças. A seguir, vamos associá-los ao modelo de Lambert dentro dos dois coortes[4] (grupos pré e pós-reforma). A discussão então enfocará as complementaridades e contradições entre os desenhos dos professores e o modelo de Lambert. A conclusão desta seção terá duas partes: um resumo das generalizações e padrões das práticas curriculares (*curriculum making*) docentes e conexões com a autonomia docente (*teacher agency*).

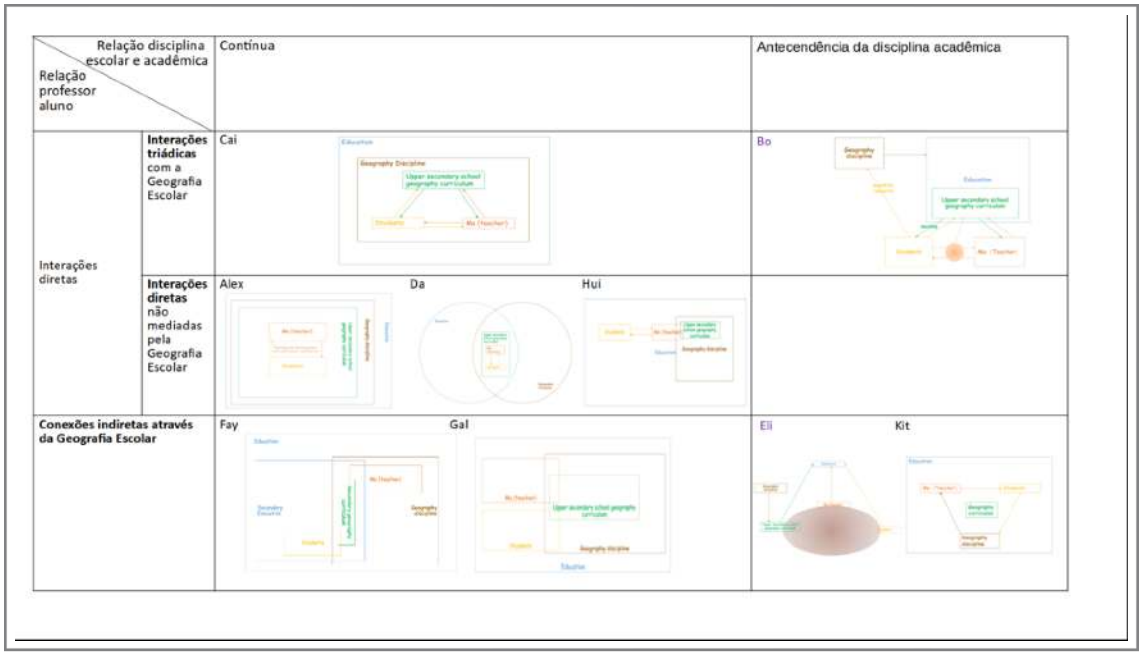
A construção colaborativa dos diagramas de práticas curriculares (*curriculum making*) dos professores com a pesquisadora possui duas relações cruciais: relações aluno-professor e a relação entre Geografia acadêmica e Geografia escolar (veja a tabela

[4] Nota dos tradutores: coorte é um termo da Estatística, que representa dois grupos amostrais qualitativamente distintos em um determinado estudo.

3). Os professores pré e pós-reforma apresentam dois tipos de relação entre a Geografia acadêmica e a escolar (STENGEL, 1997).

Ambos assumem a Geografia acadêmica como predecessora da Geografia escolar. Seis dos sujeitos investigados assumem a relação como contínua e os três restantes sugerem uma visão da "precedência da Geografia acadêmica distinta, mas relacionada" (STENGEL, 1997, p. 595). A continuidade entre Geografia acadêmica e escolar fica evidente ao desenhar a Geografia acadêmica (em marrom), incluindo a Geografia escolar (em verde, veja a coluna contínua). A precedência da Geografia acadêmica é levemente diferente por envolver outro elemento nos diagramas. Bo sugere que a educação é uma forma de praticar a Geografia acadêmica e a Geografia escolar é um tipo de educação. Eli propôs que a Geografia acadêmica é a fonte da Geografia escolar, mas na Geografia escolar, alunos e professores atendem o mesmo objetivo: a educação. Kit vê conexões entre professores, alunos e a Geografia acadêmica com a Geografia escolar como centro. De acordo com Kit, ela costuma estudar a Geografia acadêmica para que assim pudesse ensinar os alunos a aprender a Geografia acadêmica por meio da Geografia escolar. Em síntese, todos os participantes concordam que a Geografia acadêmica precede a Geografia escolar.

Quadro 3: Diagramas dos professores sobre as relações aluno-professor e Geografia acadêmica-Geografia escolar

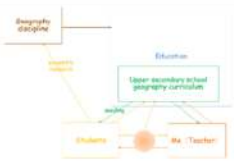
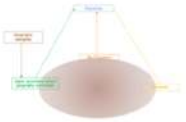


No que diz respeito à relação aluno-professor, a caixa amarela representa os alunos, e a laranja representa o professor. Os nove diagramas mostram três tipos de relação. Os dois primeiros tipos compartilham uma similaridade ao sugerir interações diretas entre alunos e professores. A diferença é que o primeiro tipo considera alunos, professores e a Geografia escolar (em verde) em interações triádicas. O segundo tipo mostra interações diretas entre alunos e professores, não mediadas pela Geografia escolar. O terceiro tipo mostra que a Geografia escolar conecta alunos e professores, sugerindo conexões indiretas entre os dois elementos. Nitidamente, Alex e Da sugerem interações alunos-professores diretas; ambos colocam a Geografia escolar como a caixa gigante que contém os dois elementos e suas interações. Enquanto o grupo pré-reforma abrange três tipos de relações alunos-professores (a razão é 2:2:1), os pós-reforma tem duas (a razão é 0:1:3). Contrastando, a ideia menos recorrente (1/5) de conexões indiretas entre o grupo pré-reforma se torna a mais recorrente (3/4) no grupo pós-reforma. Ou seja, a heterogeneidade do grupo pré-reforma e a falta de pensamento triádico no grupo pós-reforma se contrastam.

Padrões alinhados ao modelo de Lambert

Esta seção destaca até que ponto o modelo de Lambert está em concordância com os padrões mostrados nos diagramas dos professores. O modelo de Lambert é marcadamente similar ao das interações triádicas e à continuidade entre a Geografia acadêmica e a escolar (veja tabela 4) do grupo pré-reforma. As interseções dos três círculos (experiência dos alunos, escolhas docentes e Geografia escolar) remontam as interações entre os três elementos (alunos, professores e Geografia escolar). Também repercutem no diagrama de Eli que coloca a Geografia escolar, alunos e professores em um só círculo. Os diagramas de Alex e Da também refletem parcialmente o que o modelo de Lambert representa ao sugerir que professores e alunos interagem diretamente com a Geografia escolar. Em síntese, as três imagens das relações alunos-professores realizadas pelos professores pré-reforma de maneira aproximada ressoam com o modelo dos três círculos e suas interseções.

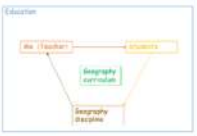
Quadro 4: Tipos de relações alunos-professores do grupo pré-reforma

Relação professor aluno	Interações diretas entre alunos e professores		**Conexões indiretas** através da Geografia Escolar
	Interações triádicas com a Geografia Escolar	**Interações diretas** não mediadas pela Geografia Escolar	
Antecedência da disciplina acadêmica	Bo 		Eli 
Contínua	Cai Lambert 	Alex Da 	

Em termos das relações Geografia acadêmica-Geografia escolar, o modelo de Lambert coloca a Geografia acadêmica como o contexto para a Geografia escolar. Isso implica uma relação contínua entre a disciplina acadêmica e a disciplina escolar. Contudo, a visão contínua não contradiz a visão da Geografia acadêmica como precedente. A visão contínua é, pode-se argumentar, mais visível devido ao círculo contextual que contém a Geografia escolar (veja figura 7.1). Da tabela 7.1, fica claro que três professores (Alex, Cai, Da) possuem uma visão contínua em que "Geografia acadêmica inclui a Geografia escolar", mas os outros dois (Bo e Eli) sugerem uma interpretação em que " a Geografia acadêmica precede a Geografia escolar". Em resumo, os diagramas dos professores estão de acordo com a visão da influência da Geografia acadêmica na Geografia escolar conforme a visão do modelo de Lambert.

Os professores pós-reforma são menos heterogêneos do que os pré-reforma por terem apenas duas imagens das relações alunos-professores (Tabela 5). Eles também destacam o papel da Geografia escolar nesses diagramas. Três deles (Fay, Gal and Kit) ilustram que a Geografia escolar conecta alunos e professores. Apesar de demonstrar interações diretas entre alunos-professores, Hui se assume como uma guardiã para os alunos acessarem a Geografia escolar. Resumidamente, as duas imagens das relações alunos-professores do grupo pós-reforma refletem parcialmente o modelo de Lambert, mas o modelo de Lambert não reflete em sua totalidade o equilíbrio entre os três elementos.

Quadro 5: Tipos de relações alunos-professores do grupo pós-reforma

Relação professor aluno	Interações diretas entre alunos e professores		**Conexões Indiretas** através da Geografia Escolar
	Interações triádicas com a Geografia Escolar	**Interações diretas** não mediadas pela Geografia Escolar	
Contínua	Lambert 	Hui 	Fay  Gal 
Antecedência da disciplina acadêmica			Kit 

No que concerne à relação Geografia acadêmica-Geografia escolar, três de quatro professores pós-reforma possuem uma visão contínua, próxima ao modelo de Lambert e a dois professores do grupo pré-reforma. Apesar de o diagrama de Kit sugerir que a Geografia acadêmica precede a escolar, ela argumenta na entrevista que os alunos aprendem Geografia acadêmica por meio da disciplina escolar. Em outras palavras, a ideia de Kit não se desvia da continuidade Geografia acadêmica-Geografia escolar. Em síntese, a relação Geografia acadêmica-Geografia escolar do modelo e do diagrama dos professores são consistentes.

O outro padrão alinhado é o elemento educação no diagrama. Enquanto todos os professores do grupo pós-reforma consideram a educação como a tela de fundo para os outro quatro elementos (alunos, professores, Geografia escolar e Geografia acadêmica) serem desenhados, os pré-reforma possuem quatro diferentes interpretações da relação entre educação (em azul) e a Geografia acadêmica (em marrom). Alex e Cai estão de acordo com o grupo pós-reforma ao considerar que a educação contém a Geografia acadêmica, Da assume que a educação e a Geografia acadêmica são círculos do mesmo tamanho que se interseccionam, Bo sugere que a educação é uma prática da Geografia acadêmica, mas Eli considera a educação como o maior objetivo da Geografia escolar. Brevemente, o grupo pós-reforma é mais parecido com o modelo de Lambert na maneira de elaborar suas formas de ver as relações entre educação-Geografia escolar.

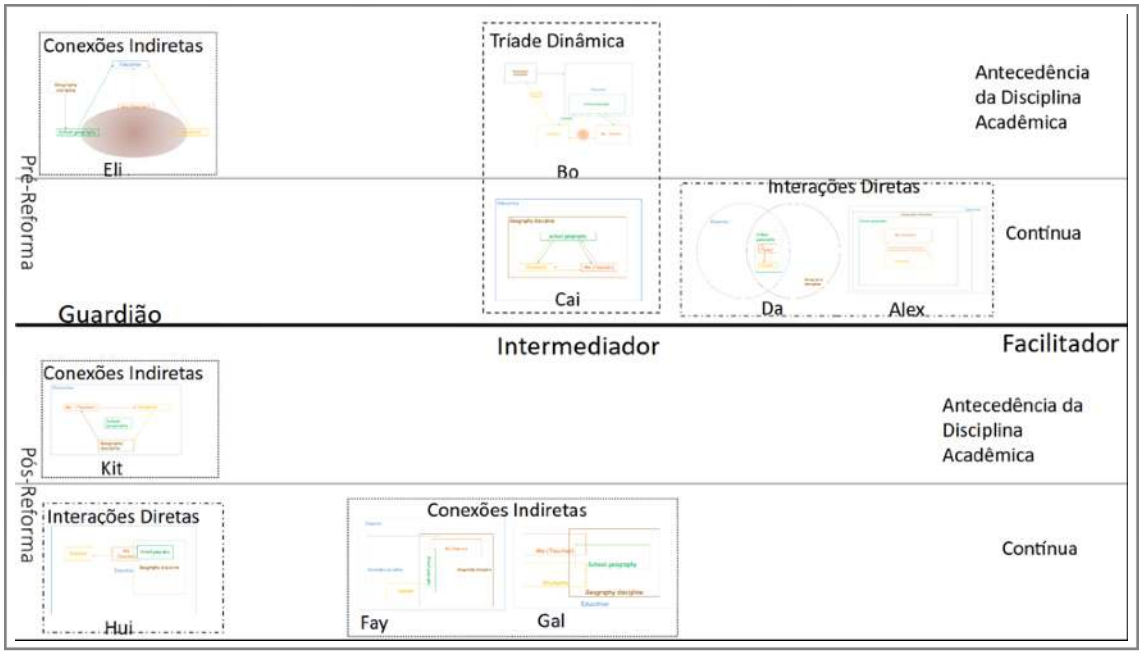
Para resumir, tanto o modelo de Lambert quanto os diagramas dos dois grupos consideram a influência da Geografia acadêmica na disciplina escolar e a influência da Geografia escolar nos alunos e professores. Quatro professores vêem que a Geografia escolar conecta alunos e professores, enquanto que os outros dois vêem os três elementos em interações triádicas. Mesmo para os três professores que acham que interagem diretamente com os alunos, dois professores pré-reforma colocam os alunos e professores dentro da Geografia escolar; um professor pós-reforma se enxerga como o canal de acesso dos alunos à Geografia.

Discussão: papel dos professores nas práticas curriculares (curriculum making) em cenários educacionais

Esta seção coloca os professores em três papéis dentro das práticas curriculares (*curriculum making*) e os relaciona a três cenários educacionais (YOUNG et al., 2014; YOUNG; MULLER, 2010). O Futuro 1 representa fronteiras fixas com um conceito de conhecimento pouco socializado e como algo dado. Neste cenário, a estabilidade da disciplina escolar é extremamente enfatizada e está implícita. Os professores tendem a ver a si mesmos como transmissores de conteúdo que passam a disciplina aos alunos na forma de conhecimento escolar ao ensinar o currículo. Isso se encaixa com a autoimagem de Eli enquanto transmissora e Kit e Hui se entendendo como fontes de acesso dos alunos à Geografia. Esses professores poderiam ser vistos como **guardiões**. O cenário do *Futuro 2* marca o fim das fronteiras, resultando num conceito de conhecimento mais socializado e aberto. A estabilidade dos conceitos da disciplina escolar não é muito enfatizada enquanto que as atividades envolvidas na aprendizagem recebem uma ênfase maior. Esse cenário coaduna com Da e Alex que se consideram interagindo diretamente com os alunos, sendo conhecidos como **facilitadores**.

O cenário do Futuro 3 reconhece a existência de fronteiras mas as considera como transponíveis. A transposição promove a criação de novo conhecimento num contexto global. Como resultado, a estabilidade de conceitos da disciplina escolar, mudanças no conteúdo e atividades de aprendizagem estão em equilíbrio. As disciplinas escolares são vistas como ferramentas confiáveis para possibilitar o desenvolvimento do potencial dos alunos. Neste cenário, os professores estão trabalhando com os alunos e com o currículo. Bo e Cai tomam a relação triádica entre alunos-professores e se encaixam no tipo de professores chamados **intermediadores**. A Figura 4 apresenta os três tipos de professores num espectro.

Figura 5: Professores num espectro de três papéis nas práticas curriculares (*curriculum making*)



O contraste entre os guardiões e os facilitadores é que os primeiros depositam no professor um alto nível de controle, enquanto que nos últimos existe uma construção de parceria entre professor-aluno. Ambos são diferentes do tipo intermediador que tenta buscar um equilíbrio entre professor, alunos e Geografia escolar, reverberando no modelo de interseção dos três círculos de Lambert. Fay e Gal também possuem potencial para serem professores intermediadores por usarem a Geografia escolar como recurso que conecta alunos e professores. De maneira geral, o desenvolvimento desses diagramas construídos em conjunto revelou que professores não estão apenas conscientes de sua mediação com os alunos e a Geografia escolar, mas também percebem sua relação com a Geografia acadêmica e com a educação. Em outras palavras, os professores participantes estão próximos de considerar as práticas curriculares (*curriculum making*) como uma prática social, mas colocando-se em distintas posições. Apesar de os professores não serem professores acadêmicos que colaboraram com os intermediadores e administradores no nível *meso*, dois deles conseguiram mostrar seu papel enquanto intermediado entre os alunos e a Geografia escolar. Os dados contribuíram no modelo de práticas curriculares (*curriculum making*) ao dar voz às imagens que os professores fazem de si mesmos, dos alunos, da Geografia escolar, acadêmica e da educação para estender possíveis relações entre elementos cruzando localizações.

Conclusões imediatas e direcionamentos futuros

Os dois grupos de professores mostraram uma diferença evidente na relação alunos-professores e Geografia acadêmica-Geografia escolar. Em ambos os casos, a heterogeneidade do grupo de professores pré-reforma contrasta com a homogeneidade do grupo pós-reforma. Outro resultado inicial observado é que os participantes com experiência em formação docente (licenciatura) influenciam suas práticas curriculares e sua rede profissional. Entretanto, neste artigo optou-se por ainda não se debruçar sobre esse resultado, principalmente porque a análise ainda está em progresso. Espera-se que assim que uma análise aprofundada for concluída, haja uma nova publicação a esse respeito. Os autores planejam investigar as visões sobre práticas curriculares de professores brasileiros e a interpretação de seus trabalhos com a Geografia escolar em uma futura colaboração.

Agradecimentos

Agradeço meus dois orientadores, Professor Mark Priestley e Dr Joe Smith. Sem seus conselhos e encorajamento esta pesquisa não teria sido realizada. Também agradeço o Conselho de Bolsas de Estudo da China por financiar meus estudos do Doutorado.

A pesquisadora e os tradutores também agradecem o Grupo de Estudo e Pesquisa em Didática da Geografia (GEPED) por organizar o evento e os participantes por levantarem perguntas instigantes.

Referências Bibliográficas

ALVUNGER, D. Teachers' curriculum agency in teaching a standards-based curriculum. **The Curriculum Journal**, *29*(4), 2018, p. 479–498.

ALVUNGER, D., Soini, T., Philippou, S., & Priestley, M. Conclusions: Patterns and Trends in Curriculum Making in Europe. In M. Priestley, D. Alvunger, S. Philippou, & T. Soini (Eds.), **Curriculum Making in Europe** (pp. 273–293). Emerald Publishing, 2021.

BOBBITT, J. F. **The Curriculum**. Houghton Mifflin, 1918.

CHEN, E. **Zhongguo xuexiao dili jiaoyu shilue** (A brief history of China's school geography education). People's Education Press, 2013.

COHEN, L., MANION, L., & MORRISON, K. **Research Methods in Education** (8th ed.). Routledge, 2018.

CRESWELL, J. W. **Research design:** Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4th ed., International student ed.). SAGE, 2014.

DENG, X. Nian deng xiaoping guanyu huifu gaokao de jianghua he pishi xuanzai [A collection of Deng xiaoping's speech and instructions on resuming Gaokao] (disclosed on 2007-08-23), 1977. **News of the Communist Party of China**. http://cpc.people.com.cn/GB/64162/64172/85037/85039/6155819.html

EDWARDS, R., MILLER, K., & PRIESTLEY, M. Curriculum-making in school and college: The case of hospitality. **The Curriculum Journal**, *20*(1), 2009, p. 27–42.

HARDCASTLE, J., & LAMBERT, D. Series editors' preface (2004). In J. Morgan & D. Lambert, **Geography:** Teaching School Subjects 11-19. Routledge, 2005.

LAMBERT, D. **Opinion Piece:** Why subjects really matter. 2005. https://www.geography.org.uk/write/MediaUploads/Advocacy/NPOGMatter.doc

LAMBERT, D. **David Lambert introduces 'curriculum making'**. 2015. https://www.youtube.com/watch?v=A0S-LnAyM1w

LAMBERT, D., & Biddulph, M. The Dialogic Space Offered by Curriculum-Making in the Process of Learning to Teach, and the Creation of a Progressive Knowledge-Led Curriculum. **Asia-Pacific Journal of Teacher Education**, *43*(3), 2015, p. 210–224.

LAMBERT, D., & MORGAN, J. **Teaching Geography 11-18** – A Conceptual Approach. Open University Press, 2010

LAMBERT, D., SOLEM, M., & TANI, S. Achieving Human Potential Through Geography Education: A Capabilities Approach to Curriculum Making in Schools. **Annals of the Association of American Geographers**, 2015, p. 1–13. https://doi.org/10.1080/00045608.2015.1022128

LIU, E. Gaige kaifang 40nianlai gaokao zhengce bianqian de fansi yu qianzhan [The Introspection and Prospect of the Policy Changes of the College Entrance Examination during 40 Years of Reform and Opening-up]. **Zhongguo Gaojiao Yanjiu** [Chinese Higher Education Research], *5*, 2018, p. 33–39.

LIU, H. Gaokao gaige de jiaoyu he shehui shijiao [Educational and social perspective of the reform of national college higher education examination]. **Gaodeng jiaoyu yanjiu** [Journal of Higher Education], *23*(5), 2002, p. 33–38.

LIU, H. **Gaokao gaige lun** [The Reform of National Higher Education Entrance Examination]. Zhejiang Jiaoyu Chuban she [Zhejiang Education Publisher], 2013.

LOVELL, J. **Maoism:** A Global History. Bodley Head, 2019.

MAXWELL, J. A. **Qualitative Research Design:** An Interactive Approach (3rd ed.). SAGE, 2012.

MOE. **Putong gaozhong dili kecheng biaozhun 2017** [Geography Curriculum Standards for Ordinary Upper Secondary School 2017 version]. Beijing: People's Education Press, 2017.

MOE. **Xuewei shouyu he rencai peiyang xueke mulu** (2018nian 4 yue gengxin) [The disciplinary catalog of degree grant and talent cultivation(updated in April 2018)] [Government Official Website, 2018]. http://www.moe.gov.cn/s78/A22/xwb_left/moe_833/201804/t20180419_333655.html

PRIESTLEY, M., ALVUNGER, D., PHILIPPOU, S., & SOINI, T. (Eds.). **Curriculum Making in Europe:** Policy and Practice Within and Across Diverse Contexts. Emerald Publishing Limited, 2021.

PRIESTLEY, M., ALVUNGER, D., PHILIPPOU, S., & SOINI, T. Curriculum Making and Teacher Agency. In R. Tierney, F. Rizvi, & K. Ercikan (Eds.), **Elsevier International Encyclopaedia of Education** (4th ed.). Elsevier, 2022. https://www.elsevier.com/books/international-encyclopedia-of-education/tierney/978-0-12-818629-9

PRIESTLEY, M., BIESTA, G., & ROBINSON, S. **Teacher Agency:** An Ecological Approach. Bloomsbury Academic, 2015.

PRIESTLEY, M., EDWARDS, R., PRIESTLEY, A., & MILLER, K. Teacher Agency in Curriculum Making: Agents of Change and Spaces for Manoeuvre. **Curriculum Inquiry**, *42*(2), 2012, p. 191–214.

PRIESTLEY, M., & PHILIPPOU, S. Curriculum making as social practice: Complex webs of enactment. **The Curriculum Journal**, *29*(2), 2018, p. 151–158.

RAPLEY, T. Sampling strategies in Qualitative Research. In U. Flick (Ed.), **The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis** (p. 49–63). SAGE, 2014.

SHANGHAI MUNICIPAL PEOPLE'S GOVERNMENT. **Shanghaishi shenhua gaodeng xuexiao kaoshi zhaosheng zonghe gaige shishi fangan** [The comprehensive implementation plan of deepening the higher education entrance examination reform in Shanghai, 2014]. https://www.shanghai.gov.cn/nw32612/20200821/0001-32612_40379.html

SMEC. **Guanyu yinfa 'Shanghai putong gaozhong xueye shuiping kaoshi shishi banfa' de tongzhi** [Shanghai Municipal Education Commission on the issuance of 'Shanghai General High School Academic Level Examination Implementation Measures']. Shanghai Municipal Education Commission, 2021. https://www.pudong.gov.cn/zwgkupfiles/temp/2021-09-30/3264d1fb-695f-42d1-9f8b-494fa6579fb9/沪教委规%E3%80%942021%E3%80%953号.pdf

STATE COUNCIL. **Guowuyuan guanyu shenhua kaoshi zhaosheng zhidu gaige de shishi yijian** [Implementation Opinions of the State Council in Deepening Reform on Examination and Admission System] [Government Official Website, 2014]. Government Policy. http://www.gov.cn/zhengce/content/2014-09/04/content_9065.htm

STENGEL, B. S. **'Academic discipline' and 'school subject':** Contestable curricular concepts. Journal of Curriculum Studies, *29*(5), 1997, p. 585–602.

WU, C., LIU, S., & YANG, Q. 20 shiji zhongguo dilixue yanjiu [Studies of Geography of China in the 20th century]. In: **20 shiji zhongguo xueshu dadian dilixue** [Chinese Academic Canon in the 20th century: Geography volume] (p. 1–18). Fujian Education Press, 2000.

YANG, Y. **Zhongguo jinxiandai zhongxiaoxue dili jiaoyu shi** [The history of geography education in modern and contemporary China] (Vol. 2). Shaanxi renmin jiaoyu chubanshe, 1991.

YOUNG, M., LAMBERT, D., ROBERTS, C. R., & ROBERTS, M. D. **Knowledge and the future school:** Curriculum and social justice. Bloomsbury, 2014.

YOUNG, M., & MULLER, J. Three Educational Scenarios for the Future: Lessons from the sociology of knowledge. **European Journal of Education**, *45*(1), 2010, p. 11–27.

ZHA, Q. Jiaoyu huiwang: 1977nian wo xiang xiaoping jianyi huifu gaokao [Education Retrospect: I proposed the suggestion of resuming Gaokao to Xiaoping in 1977]. **Zhongguo Jiaoyu Bao** (China Education Daily, 2009). https://www.edu.cn/edu/jiao_yu_zi_xun/fa_zhan_shi/da_shi_ji/200908/t20090826_402401.shtml

Recebido em 20 de junho de 2022.

Aceito para publicação em 25 de julho de 2022.