

DEMOCRACIA E EMANCIPAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE DE CONTEÚDO SOMATIVA DA ATRIBUIÇÃO DEMOCRÁTICA DE FORMADORES DE PROFESSORES EXPRESSA EM POLÍTICAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA SUÉCIA E NA IRLANDA DE 2000 A 2010

Silvia Edling

Universidade de Gävle, Suécia

<https://orcid.org/0000-0002-4618-0532>

Geraldine Mooney Simmie

Universidade de Limerick, Irlanda

<https://orcid.org/0000-0002-5026-4261>

RESUMO

Questões ligadas a como democracia e emancipação fazem parte da educação de professores ainda são pouco estudadas e há uma escassez de estudos transnacionais examinando o problema. Neste estudo, partimos de várias estruturas teóricas que se posicionam discursivamente em relação a democracia e emancipação na formação de professores e no que estamos chamando da atribuição democrática de professores. A estrutura nos permitiu identificar palavras-chaves que utilizamos para uma análise de conteúdo limitado de documentos de política pública em dois países europeus, a Suécia e a República da Irlanda, em dois períodos diferentes: 2000-2002 e 2010-2012. Nossas descobertas indicam que, apesar de diferenças culturais e contextuais significativas entre os dois sistemas educacionais, palavras-chaves ligadas a democracia e emancipação diminuíram de forma significativa em documentação de políticas públicas em ambos os países nesses períodos. Isso leva à nossa hipótese de que uma mudança de paradigma ocorreu no posicionamento discursivo da atribuição democrática de formadores de professores. As descobertas sugerem a necessidade de uma análise de discurso mais profunda dos quatro documentos como a próxima fase no projeto de pesquisa. As descobertas, apesar de iniciais, têm implicações muito além dos dois estados em questões contemporâneas da formação de professores e da sociedade que exigem ação e consciência coletiva.

Palavras-chave: formação de professores, democracia, emancipação, quadro teórico, política pública, análise de conteúdo

TEACHER TRAINERS EXPRESSED IN POLICIES FOR TEACHER TRAINING IN SWEDEN AND IRELAND FROM 2000 TO 2010

ABSTRACT

How questions concerning democracy and emancipation thread through teacher education is currently under theorized and there is a paucity of cross-national studies examining the problem. In this study, we draw from a number of theoretical frameworks for their discursive positioning of democracy and emancipation in teacher education and what we are calling teacher educators' democratic assignment. The framework allowed us to identify key words which we then used for a limited content analysis of policy documents in two European countries, Sweden and the Republic of Ireland, in two separate timelines 2000/2002 and 2010/2012. Our findings indicate that despite significant cultural and contextual differences between the two education systems, key words linked to democracy and emancipation have significantly decreased in policy documentation in both countries in this timeline. This prompts our hypothesis that a paradigm shift has occurred in the discursive positioning of teacher educators' democratic assignment. The findings suggest the need for a deeper discourse analysis of the four documents as the next phase in the research design. The findings while tentative have implications, well beyond two nation states, for contemporary issues in teacher education and society that require collective consciousness and action.

Keywords : teacher education, democracy, emancipation, theoretical frameworks, policy documents, content analysis

FORMADORES DE PROFESORES EXPRESA EN POLÍTICAS PARA FORMACIÓN DE PROFESORES EN SUECIA Y EN IRLANDA DE 2000 A 2010

RESUMEN

Las preguntas sobre democracia y emancipación que atraviesan la formación docente están actualmente bajo teoría y hay una escasez de estudios internacionales comparando el problema. En este estudio, nos basamos en una serie de marcos teóricos para su posicionamiento discursivo de la democracia y la emancipación en la formación docente y lo que llamamos la tarea democrática de los docentes docentes. El marco nos permitió identificar las palabras clave que luego usamos para un análisis de contenido limitado de documentos de políticas en dos países europeos, Suecia y la República de Irlanda, en dos líneas de tiempo separadas 2000/2002 y 2010/2012. Nuestros hallazgos indican que a pesar de las diferencias culturales y contextuales significativas entre los dos sistemas educativos, las palabras clave relacionadas con la democracia y la emancipación han disminuido significativamente en la documentación de políticas en ambos países en esta línea de tiempo. Esto impulsa nuestra hipótesis de que se ha producido un cambio de paradigma en el posicionamiento discursivo de la asignación democrática de los educadores de docentes. Los resultados sugieren la necesidad de un análisis más profundo del discurso de los cuatro documentos como la siguiente fase en el diseño de la investigación. Los hallazgos, aunque son tentativos, tienen implicaciones, mucho más allá de dos estados nacionales, para los problemas contemporáneos de la formación docente y la sociedad que requieren conciencia y acción colectiva.

Palabras clave Formación docente, democracia, emancipación, marcos teóricos, documentos de políticas, análisis de contenido.

INTRODUÇÃO

A formação de professores foi (re)formulada em um discurso de mercado, enquanto legisladores e políticos se protegeram do olhar público por meio da invocação da linguagem especialista da pesquisa positivista (Rönnerberg, 2017; Sellar e Lingard, 2013). Neste artigo, estamos interessados em interrogar como esses discursos mercadológicos mudaram a democracia e a emancipação na formação de professores, o que Biesta (2011) descreve de forma ampla como *a dimensão democrática na educação*, contrária a ideias presentes no projeto de aprendizado vitalício dominante em muitas sociedades atuais. Enquanto a *dimensão econômica no discurso de aprendizado vitalício* é focada no uso da educação como meio de fortalecer o crescimento econômico e a *dimensão pessoal do aprendizado vitalício* se apoia em como a educação pode estimular o crescimento e a felicidade dos indivíduos, a dimensão democrática (social) enfatiza o papel da educação na busca por democracia, justiça social e emancipação. A dimensão democrática, que chamamos aqui de atribuição democrática da formação de professores, pode ser compreendida como uma questão de socialização, que implica um desejo de incentivar pessoas a se tornarem cidadãos democráticos em uma ordem social já existente (Biesta,

2011: 63). Ao mesmo tempo, pode ser compreendida como uma questão de *subjetificação*, enfatizando as possibilidades do sujeito se tornar ser no presente. Portanto, a noção de *subjetificação* se trata de “uma orientação para a promoção de agência política e subjetividade democrática, enfatizando que cidadania democrática não é simplesmente uma identidade existente que indivíduos precisam adotar, mas um processo contínuo fundamentalmente aberto ao futuro” (BIESTA, 2011: 2).

Portanto, se torna interessante destacar como a *atribuição democrática dos formadores de professores* é apresentada em documentos de política pública para formação de professores, um campo pouco teorizado na literatura com escassez de estudos transnacionais (ZEICHNER ET AL., 2015). Usamos uma variedade de estruturas teóricas para ilustrar este problema: trabalhos mais antigos de Dewey e contribuições da teoria crítica e da filosofia moral e política para posicionar o que estamos chamando de atribuição democrática dos formadores de professores (BINGHAM ET AL., 2010, DEWEY, 1959 [1916]; FREIRE, 1972).

A abordagem tomada para questões emancipatórias na formação de professores está longe de ser fixa, visto que a educação ao longo dos anos, dado sua importância política como formador de mudança moral e social, foi sujeita a reformas frequentemente recorrentes (COCHRAN-SMITH, 2005, 2009). Reformas definem ideais em formas que incluem algumas opções e excluem outras opções mais ou menos indiretamente. Argumentamos que noções de poder e controle simbólico sempre acompanham processos políticos (APPLE, 2012). Além disso, destacamos a complexidade de processos de implementação de políticas públicas e a crítica necessária para formadores de professores ao mediar políticas públicas pela lente de pesquisa e teoria com múltiplas comunidades de investigação (p.ex. BALL, 2003, 2012).

A concepção do educador de professor é profundamente contestada na literatura contemporânea (BEACH, 2008; COCHRAN-SMITH, 2005; KORTHAGEN, 2003; KRANTZ, 2009; MURRAY, 2008) com papéis reconceitualizados, como professor, educador, pesquisador, acadêmico e parceiro em aprendizado (HALLSÉN, 2013; TRENT, 2014; TRYGGVASON, 2012). Um discurso mercadológico da educação ameaça a liberdade acadêmica de formadores de professores e reduz o espaço discursivo para autonomia intelectual, criando, em vez disso, culturas de conformidade, onde o gerenciamento de impressões e a invenção se tornam uma parte inevitável da estratégia profissional e da sobrevivência (BALL, 2003; FRANSSON, 2012; KRANTZ, 2009;

SKELTON, 2012). Esse reducionismo valoriza instrumentalismo, a-historicismo, prestação de contas públicas e pesquisa baseada em evidências de caráter positivista (p.ex. DARLING-HAMMOND, 2010; DE LISSOVOY, 2015; SLEETER, 2008). Positivismo foi criticado por sua incapacidade de lidar com questões importantes, como relações de poder diferentes, contexto, afetividade, significado e pluralidade (EDLING E FRELIN, 2014; MOONEY SIMMIE, 2012).

Enquanto estudos mostram que ideais emancipatórios e democráticos em formação de professores são empurrados para as margens (p.ex. DARLING-HAMMOND, 2005; DE LISSOVOY, 2015; ROHSTOCK E TRÖHLER, 2014; WIGGAN ET AL., 2014), há uma escassez de estudos transnacionais, destacando como políticas nacionais abordaram essas questões e como essas questões podem ter mudados desde o começo do século. É a razão para o nosso estudo de documentos de política pública em formação de professores na Suécia e na República da Irlanda (Irlanda), dois estados democráticos na Europa com sistemas educacionais muito diferentes (MOONEY SIMMIE E EDLING, 2016). Comparações transnacionais têm o potencial de levar a uma teoria mais profunda e com mais nuance do problema, ao iluminar formas particulares em que os ideais emancipatórios e democráticos não são expressos.

Primeiro, começamos com um contexto das políticas públicas e da educação na Suécia e na Irlanda. Em seguida, usamos uma variedade de estruturas teóricas para examinar suas posições discursivas de democracia e emancipação na formação de professores e para abordar o que estamos chamando da atribuição democrática de formadores de professores (Bingham et al., 2010, Dewey, 1959 [1916]). Em terceiro lugar, traçamos a metodologia de pesquisa, mostrando como nosso quadro teórico nos permitiu chegar a uma tabela de palavras que usamos para uma análise limitada de conteúdo de quatro documentos de política pública sobre formação de professores na Suécia e na Irlanda. Testamos nossa hipótese de que, desde o início do século, palavras-chaves ligadas à atribuição democrática dos professores diminuiram. Perguntamos: que mudança de direção, se alguma, é encontrada em documentos de política pública para formação de professores na Suécia e na Irlanda, entre 2000/2002 e 2010/2011, em relação à contagem de palavras de conceitos centralmente acordados relacionados à atribuição democrática de formadores de professores?

Finalmente, apresentamos as descobertas dessa análise limitada de conteúdo e discutimos como o estudo contribui com uma teoria mais profunda da democracia e da

emancipação na formação de professores e oferece uma perspectiva valiosa sobre como palavras centralmente acordadas foram internalizadas ou não nas políticas nacionais de cada país. As descobertas, apesar de limitadas e iniciais, têm implicações profundas para além dos dois países para questões contemporâneas que requerem consciência e ação coletiva (p.ex. mudanças climáticas e atentados terroristas).

CONTEXTO POLÍTICO

Suécia e Irlanda são estados democráticos ocidentais governados pelas mesmas leis europeias e seguem uma lógica eurocêntrica semelhante em relação à formação de professores. A Suécia é um país altamente laico com uma longa história de democracia, e a Irlanda é um país altamente não-laico onde o ethos de escolas religiosas no sistema educacional público é legalmente protegido (MOONEY SIMMIE E EDLING, 2016). De populações relativamente homogêneas antigamente, ambos os países recentemente experimentaram um crescente multiculturalismo, que está desafiando a formação de professores e clamando por novas estratégias. Estudos transnacionais são reconhecidos na literatura por terem a vantagem de fornecer uma perspectiva mais profunda e levar a novas descobertas que não seriam possíveis de outra forma (CROSSLEY E WATSON, 2003).

SUÉCIA: CONTEXTO POLÍTICO

A Suécia é um país com aproximadamente 10 milhões de habitantes. Atualmente há 28 instituições de formação de professores espalhadas de norte a sul,¹ governadas centralmente pelo estado (Hallsén, 2013). Apesar das instituições de formação de professores estarem sob o controle do estado, há diferenças em quão estritamente esse discurso regulatório varia ao longo do tempo. Recentemente, o controle do estado cresceu em resposta a reclamações de que a formação de professores é pouco científica e portanto incapaz de lidar com suas atribuições de forma adequada.

Tabela 1. Documentos de política pública sujeitos a uma análise limitada de conteúdo na Suécia e na Irlanda

Suécia	Irlanda
Prop. (1999/2000: 135). <i>En förnyad lärarutbildning</i> (Uma formação de professores renovada). 39.607 palavras	DES (2002). <i>Advisory Group on Post-Primary Teacher Education</i> (Grupo de conselho sobre a formação de professores pós-primários). Dublin: Department of

1 Fredrik Svensson, fredrik.svensson@uka.se [2015-11-19], pesquisador da UKÄ (Universidade, escritório do chanceler na Suécia; 2015-11-19).

	Education and Skills. 14.448 palavras
Prop. (2009/2010: 89). <i>Bäst i klassen – em ny lärarutbildning</i> (Melhor na turma: uma nova formação de professores). 31.809 palavras	Teaching Council. (Agosto 2011). <i>Initial Teacher Education: Criteria and Guidelines for Programme Providers In Accordance with Section 38 of the Teaching Council Act, 2001</i> (Formação inicial de professores: critérios e diretrizes para provedores de programa de acordo com a seção 38 do Ato do Conselho da Educação, 2001). Maynooth: The Teaching Council. 6.856 palavras

Desde o fim da Segunda Guerra Mundial, a educação sueca foi baseada em uma plataforma democrática e política estritamente separada da religião, apesar da compreensão de como o formador de professor deva interpretar essa atribuição democrática tenha variado com o tempo. De 1962 a 1980, o foco da educação era incentivar uma mão de obra baseada em investigações empíricas influenciadas pelo positivismo em que questões ligadas a emancipação eram colocadas em segundo plano. Depois dos anos 1980, o foco rígido no racionalismo científico se suavizou e demandas para incentivar cidadãos democráticos foram enfatizadas (ENGLUND, 1986). Isso ocorreu paralelamente à demanda por maior autonomia e profissionalismo entre professores (p.ex. CARLGREN, 1999). Entretanto, desde 2000, a posição comparativa da Suécia nos resultados dos testes de alfabetização e matemática do PISA da OECD (*Programme for International Student Assessment*, o Programa para Avaliação Internacional de Estudantes) desafiou ideais progressistas com abordagens mais essencialistas baseadas, por exemplo, em pesquisa baseada em evidências, novo gerencialismo e prestação de contas públicas. Mesmo que questões ligadas a democracia e emancipação tenham mantido uma posição central desde o período do pós-guerra, a sociedade sueca sempre foi relativamente homogênea. Só em anos recentes a Suécia começou a vivenciar um crescimento no número de imigrantes não-europeus, e esse panorama em transformação implora por novas políticas públicas e estratégias na formação de professores (GUNLÖG, 2012).

A formação de professores sueca é governada por diversos documentos hierarquicamente organizados em relação um ao outro: O Decreto da Educação Superior (Högskolelagen) (1992:1434), A Regulação da Educação Superior (Högskoleförordningen) (1993:100), Estatutos para Universidades e Faculdades (universitets- och högskoleradets författningssamlingar), Diretrizes para Avaliação (Examensordning), Planos Educacionais (Utbildningsplaner), Planos de Curso (Kursplaner), Treinamento Clínico (Riktlinjer för

verksamhetsförlagd utbildning, VFU) e documentos locais (lokala studieregler).² Para este estudo, selecionamos duas propostas apresentadas como motivos para novas regulações com a intenção de guiar a formação de professores. Esses documentos foram selecionados porque fornecem descrições da direção da formação de professores e das expectativas dos formadores de professores na linha do tempo determinada (ver Tabela 1).

IRLANDA: CONTEXTO POLÍTICO

A Irlanda é um país com quase 5 milhões de habitantes. Atualmente há 19 instituições de formação de professores espalhadas pelo país, com um plano de amalgamá-las em seis centros de excelência. Enquanto todas as instituições de educação superior estão sob controle do estado, a Igreja Católica manteve uma influência dominante na formação de professores por um longo período histórico (Ó'BUACHALLA, 1988; O'SULLIVAN, 2005). Na última década, regulação estatal cresceu exponencialmente em resposta a uma crise econômica, um “choque” com o PISA da OECD semelhante ao da Suécia e uma virada neoliberal para um discurso mercadológico de planejamento científico, por exemplo, novos modos de prestação de contas e aptidão para praticar (LYNCH ET AL., 2012; EDLING, 2014).

Após o fim da Segunda Guerra Mundial, na qual a Irlanda se manteve um país neutro e após a pobreza da emigração em massa nos anos 1950, o sistema educacional se abriu na direção de educação secundária gratuita para todos e de um discurso mercadológico justaposto a um sistema tradicional cristão (principalmente católico) de comunidade (Ó'BUACHALLA, 1988). A posição especial das igrejas é encontrada na proteção legal do ethos de todas as escolas religiosas – aproximadamente 90% das escolas primárias (nacionais) e uma grande porcentagem de escolas secundárias no sistema educacional gratuito (Education Act, 1998).

Desde o período pós-guerra a sociedade irlandesa foi relativamente homogênea. Entretanto, de forma semelhante à Suécia nos últimos anos, a Irlanda vivencia um aumento na imigração e na laicidade do país. A formação de professores é governada por vários documentos de políticas públicas organizados em relação uns aos outros: O Decreto das Universidades (Universities Act) (1997), inclusivo da liberdade acadêmica, o Decreto da Educação (Education Act) (1998) para regular educação primária e secundária, o Decreto

2 <http://www.uka.se/studenttratt-tillsyn/lagar-och-regler-som-styr-hogskolan.html> (2016-03-05)

do Conselho de Professores (Teacher Council Act) (2001) para regular professores e formação de professores (Teaching Council, 2011), Códigos de Conduta (Codes of Conduct) para professores, novas diretrizes para currículo e avaliação (National Council for Curriculum and Assessment, e políticas públicas em relação a inspeção e novos modos de prestação de contas públicas (Department of Education and Skills (DES)). Neste estudo, selecionamos dois documentos, DES (2002), um documento de política pública expressão expectativas para a formação de professores antes do Teaching Council se tornar um órgão estatutário in 2007, e Teaching Council (2011), um documento expressando os critérios para instituições de educação superior em relação à formação de professores depois do Teaching Council se tornar um órgão estatutário (ver Tabela 1).

ESTRUTURAS TEÓRICAS

Nesta seção, investigamos uma variedade de modelos teóricos e discursos de democracia, emancipação e o que chamamos de atribuição democrática de formadores de professores.

LENTE DO PRAGMATISMO FILOSÓFICO DE DEWEY

A luta por emancipação está presente na filosofia pragmática de John Dewey (1959 [1916]), em que ele argumentou que uma sociedade vibrante e progressista precisa ser baseada em ideias de democracia, já que permite que pessoas contribuam na formação da sociedade. De acordo com Dewey, a educação é a chave para o desenvolvimento de uma sociedade democrática, já que tem a possibilidade de espaços discursivos onde conhecimento e práticas podem ser combinados no desenvolvimento do bem social (DEWEY, 1959 [1916]). Ulteriormente, seu raciocínio permitiu uma virada copérnica em que a *plataforma dualística e atomísticas* para orientar o mundo na época foi substituída por uma *ambiental e holística*, enfatizando a relação interdependente e dialética entre propósitos e práticas para emancipação e democracia na educação. Em vez de ver partes como entidades separadas hierarquicamente ordenadas, Dewey focou as interações ocorrentes, em que partes diferentes existem de forma codependente, em vez de atômica e hierárquica. Por consequência, Dewey reconheceu o papel político do educador como agente moral, defendendo valores civis e motivando discursos éticos em jovens pelo desenvolvimento de uma sociedade justa e democrática (p.ex. BIESTA E BURBULES, 2003; HANSEN, 2002). Seu raciocínio pragmático teve um impacto na forma com que a teoria crítica veio a abordar questões educacionais (ALI E SEYED, 2014), na necessidade

de prestar a atenção devida às experiências infantis e a importância da educação como responsabilidade social para valores de interesse público e justiça (EISNER, 1994).

LENTE DA TEORIA CRÍTICA

A Escola de Frankfurt foi formada por pessoas que acreditavam que as ideologias dominantes da época, como fascismo, capitalismo e regimes comunistas, eram insuficiente para lidar com riscos e controvérsias da vida social (JAY, 1996 [1973]). Um pensador contemporâneo da Escola de Frankfurt é o filósofo e sociólogo Jürgen Habermas, que apresentou uma plataforma comunicativa chamada de democracia deliberativa (DRYZEK, 2000; ENGLUND, 1986). Habermas (1972) defende que espaços de discurso aberto guiados por deliberação racionais entre visões de mundo plurais e lutas discursivas é a melhor forma de atingir o bem social. Partindo de Dewey, Habermas defende que comunicação racional é um caminho importante para emancipação e depende da *busca ativa por conhecimento* e do *interesse na razão* (Habermas, 1972: 197-198).

Apesar de Dewey e da Escola de Frankfurt terem influenciado a democracia e a emancipação na educação, é assim intimamente associada com o pedagogo e teórico brasileiro Paulo Freire e sua lógica na *Pedagogia do Oprimido*, em que destacou o problema do analfabetismo adulto no Brasil (FREIRE, 1972). O argumento central de Freire é que a educação não se trata de moldar caráter em uma forma desejada ao oferecer soluções e restrições, mas de movimentar os processos de pensamento dos alunos por meio de questionamento crítico e da proposição de problemas (p.ex. BREUNIG, 2010; FREIRE, 1972; KEESING-STYLES, 2003; MCLAREN, 1998). A teoria crítica busca iluminar as formas com que práticas sociais e institucionais expressam normas e estruturas dominantes, assim como suas consequências para seres humanos. A pedagogia crítica direciona a atenção para as responsabilidades sociais, morais e políticas da educação para lidar com desigualdade e relações opressoras de poder nos limites entre sociedade e escolarização. A noção de que educação não pode ser nada além de política, e que não há espaço neutro onde a educação pode se formar e onde o formador de professores pode se manter, é central para a pedagogia crítica (YOUDELL, 2011). A pedagogia crítica enfatiza a importância do formador de professores criar oportunidades para pensar, negociar e transformar relações de poder desiguais; o conteúdo do conhecimento; e as estruturas institucionais na educação e na sociedade de forma geral (KEESING-STYLES, 2003).

Partindo do trabalho anterior de Freire, a pedagogia emancipatória de Ira Shor (1987) era baseada em aprendizado profundo, na capacidade de interrogar significado superficial, “primeiras impressões”, mitos dominantes, “clichês tradicionais, sabedoria recebida e meras opiniões” (SHOR, 1987: 129) para explorar padrões de pensamento recorrentes expressos em falas e escritos encontrados na literatura, em textos políticos, na mídia e em interações. Shor enfatizou a importância não só de buscar compreensão profunda de fenômenos sociais, mas também de revelar as consequências das ideias (dominantes) para as condições de vida em vários contextos.

LENTE DA FILOSOFIA MORAL E POLÍTICA

A lógica de Rancière mudou as premissas da emancipação e sua relação com educação ao colocar a igualdade como ponto focal central, que ele considerava intercambiável com democracia (BINGHAM et al., 2010). Desta forma, igualdade é compreendida como uma suposição que só pode ser confirmada na prática quando o engajamento pela igualdade é interligado com as consequências desse engajamento – ou seja, as experiências expressas pelos afetados pelo engajamento (SÄFSTRÖM, 2011). A compreensão de emancipação de Rancière difere da lógica tradicional, pois as pessoas não dependem de outrem para emancipá-las, quando um indivíduo superior libera um subordinado, já que emancipação só é possível se ambos são vistos como iguais, isto é, é necessário confiar na experiência única daqueles que necessitam de emancipação (BIESTA, 2010; BINGHAM ET AL., 2010).

Nesta forma de pensar, emancipação toma forma em espaços discursivos entre a ordem social existente e a possibilidade de interromper aquela ordem social e envolve uma interação dinâmica, uma luta dialética e discursiva entre ordem e interrupção, expressa “em uma língua em que pode ser reconhecida como algo de valor para a sociedade” e, ao mesmo tempo “vista como algo que é simplesmente destrutivo” (SÄFSTRÖM, 2010: 607). A noção de dilema sobre a questão de desigualdade e de luta discursiva na educação é capturada por Schnebel (2016). Não só permite o ensino sobre democracia e emancipação quando a democracia é pressuposta (democracia “fina”), como o ensino sobre democracia e emancipação (ZYNGIER, 2016) em uma compreensão expansiva de democracia “grossa” (BIESTA, 2010; BINGHAM ET AL., 2010; DEWEY, 1959 [1916]; FREIRE, 1972).

Em resumo, este quadro expansivo para democracia e emancipação na formação de professores nos permitiu selecionar e destacar certas palavras e grupos de palavras, como

democracia e justiça, relações/dialéticas, igualdade, equidade, poder, necessidade de incorporar pluralidade/diferença, sentido, argumentos para prestar atenção ao contexto, social(ização), colaboração, e influência/agência/ativismo (ver Tabela 2). Usamos então esta tabela de palavras para uma análise de conteúdo limitada de documentos de política pública na Suécia e na Irlanda e para contextualizar uma análise política mais profunda.

Tabela 2. Palavras-chave concordadas partindo de nossa compreensão teórica de emancipação e democracia na formação de professores e usada para uma análise de conteúdo limitada de documentos de política pública em cada país.

Palavras selecionadas para análise limitada de políticas públicas			
Pluralidade	Relações sociais	Valores	Indivíduo
Plural, pluralidade (mangalfd)	Social(ização)	Ético, ética, moral	Influência, agência, ativismo, autonomia
Diversidade (olikhet)	Relacionamento, relacional	Democracia, democrático	Reflexivo, reflexão
	Colaborativo, cooperação	Justiça, equidade (likvärdighet), igualdade (jämlighet)	Significado, construção de significado

METODOLOGIA

Nosso projeto de pesquisa usou um *estudo quantitativo* teoricamente informado baseado em uma análise de conteúdo limitada, situada em um contexto político, em que contamos palavras-chave relacionadas a uma forma (teórica) específica e predefinida de compreender emancipação e democracia na formação de professores como ocorreu em quatro documentos selecionados de política pública, dois documentos por país (HSIEH E SHANNON, 2005). Argumentamos que a razão por trás desta estrutura de pesquisa é que um diálogo entre pesquisa quantitativa, quadros teóricos e contextos políticos amplia o problema e abre a possibilidade de surgimento de novos conhecimentos que poderiam se perder em uma abordagem mais estreita de um só país (BRYMAN, 2008: 163).

A pesquisa quantitativa se refere à quantidade de vezes em que certas palavras-chave – selecionadas a partir de uma compreensão pragmática, crítica e emancipatória de democracia grossa como um ecossistema dinâmico e expansivo – aparecem em quatro documentos de política pública sobre formação de professores na Suécia e na Irlanda. Uma análise de conteúdo pode ser *manifesta*, em que a frequência de certas palavras é contada para estudar padrões e direções políticas e gerais em um texto, e *latente*, em que as

palavras contadas e seus usos são analisados (HSIEH E SHANNON, 2005). Este artigo foca principalmente em uma análise de conteúdo *manifesta* para chegar a alguns conhecimentos preliminares e para destacar tendências políticas potenciais na posição em transformação da atribuição democrática de formadores de professores em linhas do tempo diferentes.

Os documentos analisados na direção sueca foram duas proposições governamentais (1999/2000:135; 2009/10:89) que constituem a base para as reformas na formação de professores em 2001 e 2010 no que diz respeito à direção e às expectativas das políticas públicas (ver Tabela 2). Os documentos analisados na direção irlandesa foram o relatório em relação à direção legislativa proposta para a formação de professores na virada do século, um relatório de educação secundária pedido pelo DES (2002) e a política pública do Teaching Council (Conselho de Educação) sobre os critérios e diretrizes para formação inicial de professores escrita de acordo com a Seção 38 do Decreto do Conselho de Educação (Teaching Council Act) (2011). Uma limitação do estudo é que os documentos selecionados em cada país não eram réplicas, e outros documentos semelhantes poderiam ter sido selecionados e comparados. Entretanto, argumentamos que os documentos selecionados foram suficientemente ilustrativos da condução de mudanças legislativas na formação de professor sem relação a democracia e emancipação em cada linha do tempo e, portanto, permitem interrogar nossa pergunta de pesquisa.

Uma abordagem quantitativa permite que o pesquisador diga algo sobre o que está acontecendo (em vez de sobre o porquê). Análise de conteúdo é baseada em uma ideia de que documentos verbais são expressões de comunicação que transmitem algo de valor sobre o que conta como significativo e o que não conta (COHEN E MANION, 1994: 55; HEMMINGS E WOODCOCK, 2011). O estudo foi baseado na nossa hipótese de que palavras-chave posicionadas em uma visão dialética de democracia e emancipação estão rapidamente diminuindo na formação de professores.

Todas as palavras selecionadas foram contadas independente do contexto, o que pode ser considerado uma limitação. Por outro lado, propomos que as palavras contadas nos informam sobre sua posição relativa nos documentos estudados mas não transmitem nada explicitamente sobre como são usadas na prática. A partir de pesquisas baseadas na análise de conteúdo (BRYMAN, 2008; HEMMINGS E WOODCOCK, 2011; HOLSTI, 1968; TRAVERS, 1969), sustentamos que a quantidade de ocorrências de uma palavra indica um imperativo e uma direção legislativa que é importante de reconhecer já que

contribui para determinar condições para as responsabilidades e práticas de formadores de professores. Portanto, nosso foco no estudo não foi em valores absolutos, mas na identificação de tendências e padrões nos documentos estudados (HOLSTI, 1968).

Contamos a quantidade de ocorrências de palavras-chave (p.ex. BRYMAN, 2002, 2008), suas frequências absolutas e relativas, assim como a mudança percentual em frequência absoluta e relativa. Frequência absoluta é calculada como o número de ocorrências da palavra no texto. Frequência relativa é calculada como o número de ocorrências da palavra dividida pelo número total de palavras no texto. A mudança percentual é calculada da seguinte forma: subtrair o segundo valor do primeiro valor e dividir pelo primeiro valor, finalmente convertendo a uma porcentagem. Isso foi completado para frequência absoluta e relativa. A mudança percentual na frequência relativa leva em consideração a diferença no número total de palavras em cada texto.

Essa análise de conteúdo limitada foi conduzida em duas etapas: (a) uma análise geral sobre a hipótese estar ou não correta e (b) a expressão de palavras que mais diminuíram e aumentaram em ambos os países com mais de uma década de intervalo (p.ex. HSIEH E SHANNON, 2005). A análise de conteúdo limitada parou antes de conduzir uma análise comparativa entre os quatro documentos. Estávamos mais interessados em descobertas preliminares em relação ao mapeamento de mudança na direção legislativa do que em buscar explicar uma narrativa maior ligada à formação de professores.

DESCOBERTAS DA ANÁLISE DE CONTEÚDO LIMITADA

Nesta seção, apresentamos as descobertas da análise de conteúdo limitada nos documentos legislativos suecos e irlandeses (Tabelas 3 a 6). Tínhamos menos interesse em uma análise diretamente comparativa da contagem de palavras já que esses documentos não tinham a mesma quantidade de palavras *a priori* e essas descobertas iniciais, apesar de importantes, foram simplesmente indicativas, em vez de conclusivas, da direção da mudança de política pública em cada país, apesar da mudança ser detectada em dois países separados. Além disso, as descobertas apontaram na direção da próxima etapa do projeto de pesquisa e foram importantes para formular uma nova hipótese.

Tabela 3. Comparação entre documentos de política pública suecos para formação de professores de 2002 a 2011, em relação à frequência das palavras-chave democracia e democrático. Frequência absoluta, frequência relativa e mudanças percentuais em frequências absoluta e relativa foram medidas.

<i>Palavras</i>	Prop. 1999/2000		Prop. 2009/2010		Comparação	
	<i>Frequência absoluta</i>	<i>Frequência relativa (%)</i>	<i>Frequência absoluta</i>	<i>Frequência relativa (%)</i>	<i>Mudança percentual em frequência absoluta (%)</i>	<i>Mudança percentual em frequência relativa (%)</i>
Democracia, democrático	17	0,04	2	0,01	-88	-85

Tabela 4. Comparação entre documentos de política pública suecos para formação de professores de 2000 a 2010, em relação à frequência das palavras-chave associadas a educação emancipatória. Frequência absoluta, frequência relativa e mudanças percentuais em frequências absoluta e relativa foram medidas.

<i>Palavras</i>	Prop. 1999/2000		Prop. 2009/2010		Comparação	
	<i>Frequência absoluta</i>	<i>Frequência relativa (%)</i>	<i>Frequência absoluta</i>	<i>Frequência relativa (%)</i>	<i>Mudança percentual em frequência absoluta (%)</i>	<i>Mudança percentual em frequência relativa (%)</i>
Relacionamen to(s), relacional	6	0,02	7	0,02	17	45
Social, socialização	13	0,03	14	0,04	8	34
Diversidade	104	0,26	71	0,33	-32	-15
Contexto, contextual	15	0,04	8	0,03	-47	-34
Significado, formação de significado	2	0,01	1	0,00	-50	-38
Plural, pluralidade	6	0,02	2	0,01	-67	-58
Colaborativo, cooperação, cooperativo	29	0,07	9	0,03	-69	-61
Justiça, equidade, igualdade	35	0,09	4	0,01	-89	-86
Influência, agência, ativismo	11	0,03	1	0,00	-91	-89
Reflexivo, reflexão, refletir	13	0,03	1	0,00	-92	-90
Valores, ético,	26	0,07	1	0,00	-96	-95

ética, moral						
Total	260	0,66	119	0,37	-54	-43

ANÁLISE DE CONTEÚDO DE DOCUMENTOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS NA SUÉCIA

A análise de dois documentos suecos foi estruturada em relação à escala hierárquica do que foi mais e menos reduzido, assim como o que foi mais ou menos aumentado. Os resultados indicaram diferenças substanciais entre as duas propostas do governo em relação a como as expectativas (direções) da atribuição democrática de formadores de professores é expressa em quantidade de palavras usadas. Usamos os termos *Política Antiga* (PA) e *Política Nova* (PN) para distinguir os documentos mais antigos dos mais recentes.

A primeira hipótese desta artigo é que palavras como democrático e democracia diminuíram em frequência na formação de professores na última década, mudando as responsabilidades dos formadores de professores. O resultado dessa análise de conteúdo limitada confirma nossa hipótese no caso desses dois documentos de políticas públicas na Suécia. A porcentagem da frequência relativa diminuiu 85% em relação à frequência com que democracia e democrático são mencionados, entre o documento PA no começo do século e o documento PN.

A segunda hipótese deste artigo é que certas palavras centrais para compreensões emancipatórias de democracia também diminuíram. Os resultados indicam que essa hipótese também está correta, visto que as palavras-chave selecionadas para comparação diminuíram em 43% em relação a mudanças percentuais em frequência relativa. Os grupos de palavras que mais diminuíram foram plural, pluralidade, colaborativo, colaboração e cooperativo, que diminuíram entre 50% e 60% e justiça, equidade, igualdade, influência, agência, ativismo, reflexivo, reflexão, refletir, e valores, ético, ética e moral, que diminuíram entre 80% e 95%. Grupos de palavras como relacionamento e relacional e social e socialização, entretanto, aumentaram em frequência relativa entre 30% e 45%, apesar de em frequência absoluta a mudança só implicar em um aumento mínimo (+1).

Tabela 5. Comparação entre documentos de política pública irlandeses para formação de professores de 2002 a 2011, em relação à frequência das palavras-chave democracia e

democrático. Frequência absoluta, frequência relativa e mudanças percentuais em frequências absoluta e relativa foram medidas.

Palavras	DES (2002)		Teaching Council (2011)		Comparação	
	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)	Mudança percentual em frequência absoluta (%)	Mudança percentual em frequência relativa (%)
Democracia, democrático	2	0,01	0	0,00	-100	-100

Tabela 6. Comparação entre documentos de política pública irlandeses para formação de professores de 2002 a 2011, em relação à frequência das palavras-chave associadas a educação emancipatória. Frequência absoluta, frequência relativa e mudanças percentuais em frequências absoluta e relativa foram medidas.

<i>Palavras</i>	DES (2002)		Teaching Council (2011)		Comparação	
	<i>Frequência absoluta</i>	<i>Frequência relativa (%)</i>	<i>Frequência absoluta</i>	<i>Frequência relativa (%)</i>	<i>Mudança percentual em frequência absoluta (%)</i>	<i>Mudança percentual em frequência relativa (%)</i>
Significado, formação de significado	13	0,09	7	0,10	-46	13
Plural, pluralidade	0	0,00	0	0,00	0	0
Contexto, contextual	64	0,44	25	0,36	-61	-18
Reflexivo, reflexão	65	0,45	25	0,36	-62	-19
Valores, ético, ética, moral	39	0,27	15	0,22	-62	-19
Social, socialização	41	0,28	14	0,20	-66	-28
Relacionamen to, relação	43	0,30	10	0,15	-77	-51
Colaborativo, cooperativo	24	0,17	4	0,06	-83	-65
Influência, agência, ativismo, autonomia	7	0,05	1	0,01	-86	-70

Diversidade	34	0,24	2	0,03	-94	-88
Justiça, equidade, igualdade	9	0,06	0	0,00	-100	-100
Total	339	2,35	103	1,50	-70	-36

ANÁLISE DE CONTEÚDO DE DOCUMENTOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS NA IRLANDA

A mudança percentual em documentos de política pública na Irlanda claramente demonstrou um projeto democrático na formação de professores bastante fraco em 2002, que parece ter diminuído ainda mais em importância nacional em 2011.

Ulteriormente, a hipótese de que palavras como democracia e democrático diminuíram entre o documento PA e o documento PN na Irlanda também estava correta, dado que as palavras “democracia” e “democrático” foram de somente duas menções no PA para nenhuma menção no PN.

A segunda hipótese argumenta que palavras importantes para compreensões emancipatórias de democracia também diminuíram. Seguindo o resultado, é possível argumentar que essa hipótese também é válida, visto que as palavras-chave diminuíram em 36% no PN em relação ao PA no caso de frequência relativa. Grupos de palavras ligados a significado aumentaram em 13\$ nos documentos irlandeses. Os grupos de palavras que mais diminuíram são relacionamento, relação, colaborativo, cooperativo, influência, agência, ativismo, autonomia, diversidade, e justiça, equidade e igualdade. Grupos de palavras ligados a relacionamentos e colaboração diminuíram de 50% a 65% em frequência relativa, enquanto influência, diversidade e justiça diminuíram de 70% a 100%. A palavra “pluralidade” é inexistente em ambos os documentos.

DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

Neste estudo, teorizamos o posicionamento discursivo da atribuição democrática dos formadores de professores, enfatizando o relacionamento dialético e interdependente entre democracia e emancipação na formação de professores. Fizemos isso ao utilizar as lentes pragmáticas, emancipatórias, morais e políticas (BINGHAM ET AL., 2010; DEWEY, 1959 [1916]; FREIRE, 1972). Isso forneceu uma perspectiva explicativa poderosa para o estudo e permitiu que uma seleção de palavras acordadas emergisse, que foi então utilizada para conduzir uma análise de conteúdo limitada em quatro documentos de políticas públicas sobre formação de professores em dois países europeus, Suécia e

Irlanda. Enquanto uma análise de conteúdo somativa não transmite nada sobre como certos conceitos centrais à atribuição democrática de formadores de professores devem ser interpretados, pode, mesmo assim, dizer algo substancial sobre que termos são incluídos e excluídos, o que, por sua vez, pode sinalizar como documentos legislativos criam *espaço* e *valor* para conceitos e ideias particulares por meio do uso e da ausência de terminologia. Há um amplo repertório de pesquisa indicando que o uso e a ausência de palavras não são neutros, mas carregam significado e poder. Considerando que os documentos estudados são instrumentos de conduta política com a intenção de detalhar mais a compreensão das responsabilidades de formadores de professores, o uso e/ou ausência de conceitos ligados à *democracia grossa* fornecem uma direção política para as práticas dos formadores de professores.

As descobertas, apesar de limitadas, expressaram algo significativo em relação à nova direção política nacional na formação de professores na Suécia e na Irlanda, i.e., o que parece ser considerado significativo ou não. Este estudo, apesar de necessariamente inconclusivo e parcial, indica tendências convergentes em cada país em relação à emancipação e à democracia na formação de professores e no que chamamos do posicionamento discursivo da atribuição democrática de formadores de professores. Há evidências de uma diminuição rápida em palavras seletas associadas a democracia e emancipação em cada um dos países nesse período de tempo (p.ex. BALL, 2012; DARLING-HAMMOND, 2005).

As descobertas desta análise de conteúdo limitada mostram que, em ambos os países, a contagem de palavras em relação à atribuição democrática de formadores de professores usando palavras como democracia, justiça e influência diminuiu significativamente em documentos de política pública do início do século aos tempos mais recentes. O foco nos documentos suecos é maior na singularidade do indivíduo e nos laços sociais (democráticos) com uma sociedade igualitária, enquanto na Irlanda, mantendo-se próximo dos ensinamentos sociais católicos, a ênfase é predominantemente na comunidade e na identidade coletiva, como em práticas reflexivas e na geração emancipatória de uma sociedade justa pelo bem comum.

Nos documentos suecos, é possível distinguir uma tendência de mudança em que certas palavras enfatizando uma dimensão de agência (política) como pluralidade, valores, democracia e justiça foram consideravelmente reduzidos. Esse padrão também é encontrado nos documentos irlandeses, com a diminuição do papel do professor/educador

como praticante reflexivo para propósitos morais, sociais e políticos mais amplos e, em alguns casos, a remoção de palavras em relação à agência emancipatória do professor/educador.

Esta mudança na concepção da atribuição democrática na formação de professores, supostamente se afastando de uma visão mais ampla dialética da luta discursiva em uma “democracia grossa” e se aproximando de uma visão mais estreita e reducionista associada a uma “democracia fina”, tem implicações profundas não só para (re)formular papéis, responsabilidades, e regulações na formação de professores, mas também para a educação de professores como um agente de mudança moral, social e político em relação a sociedades democráticas. É a diferença entre enquadrar a formação de professores para uma visão sanitizada de *ensinar sobre democracia* e o cidadão ideal ou uma visão dialética de *ensinar para democracia*, um jogo discursivo entre ordem social e ao mesmo tempo o espaço para críticas à ordem social (BINGHAM ET AL., 2010; ZYNGIER, 2016). É particularmente pertinente a questões contemporâneas em que ação e consciência coletiva são necessárias (p.ex. mudanças climáticas, migração e atentados terroristas) como responsabilidade social pelo bem público.

A próxima etapa do projeto de pesquisa aponta para a necessidade de uma análise de discurso mais profunda dos mesmos documentos para examinar a extensão dessa mudança de paradigma. É uma hipótese que merece mais consideração. Implicações vão muito além dos dois países e têm o potencial de ajudar outros lidando com as mesmas questões.

AGRADECIMENTOS

As autoras desejam agradecer o retorno construtivo de uma versão anterior deste artigo pelo Dr. Manfred Lang, IPN Institute of Education, Universidade de Kiel, Alemanha. Além disso, muito obrigada à universidade de Gävle pelo apoio financeiro na escrita deste artigo.

REFERÊNCIAS

ALI, N.; SEYED, M. S.. Emancipatory pedagogy in practice: Aims, principles and curriculum orientation. *International Journal of Critical Pedagogy* 5(2): 76–87, 2014.

APPLE, M.. *Education and Power*. New York: Routledge. Ball SJ (2003) The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy* 18(2):215–228, 2012.

- BALL, S. J.. *Global Education Inc.: New Policy Networks and the Neo-Liberal Imaginary*. New York: Routledge, 2012.
- BEACH, D.. The Changing Relations between Education Professionals, the State and Citizen Consumers in Europe: rethinking restructuring as capitalisation. *European Educational Research Journal* 7(2): 195–207, 2008.
- BIESTA, G.. *Learning Democracy in School and Society: Education, Lifelong Learning, and the Politics of Citizenship*. Rotterdam; Boston, MA; Taipei, Taiwan: Sense Publishers. 2011.
- BIESTA, G.. A new logic of emancipation: The methodology of Jacques Rancière. *Educational Theory*, 60(1): 39–59, 2010.
- BIESTA, G.; BURBULES, N.C.. *Pragmatism and Educational Research*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield. Bingham CW, 2003.
- BIESTA, G.; RANCIÈRE, J.. *Jacques Rancière: Education, Truth, Emancipation*. London; New York: Continuum, 2003.
- BREUNIG, M.. Teaching for and about critical pedagogy in the post-secondary classroom. *Studies in Social Justice* 3(2): 247–262, 2010.
- BRYMAN, A.. Of methods and methodology. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal* 3(2): 159–168, 2008.
- CARLGREN, I.. Professionalism and teachers as designers. *Journal of Curriculum Studies* 31(1): 43–56, 1999.
- COCHRAN-SMITH, M.. Teacher educators as researchers: Multiple perspectives. *Teaching and Teacher Education* 21: 219–225, 2005.
- COCHRAN-SMITH, M.. “Re-culturing” teacher education: Inquiry, evidence, and action. *Journal of Teacher Education* 60(5): 458–468, 2009.
- COHEN, L.; MANION, L.. *Research Methods in Education, Fourth Edition*. New York: Routledge, 1994.
- CROSSLEY, M.; WATSON, K.. *Comparative & International Research in Education*. London: Routledge., 2003.
- DARLING-HAMMOND, L.. Teacher Education and the American Future. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2): 35–47, 2010.
- DARLING-HAMMOND, L.. Educating the new educator: Teacher education and the future of democracy. *The New Educator* 1: 1–18, 2005.
- DE LISSOVOY, N.. *Education and Emancipation in the Neoliberal Era: Being, Teaching, and Power*. New York: Palgrave Macmillan, 2015.

DEPARTMENT OF EDUCATION AND SKILLS (DES) *Advisory Group on Post-primary Teacher Education*,. Dublin: The Stationery Office, 2002.

DEWEY, J.. Democracy and education [Elektronic resource], (1959 [1916]). Acesso: <http://ejournals.ebsco.com/direct.asp?ArticleID=4675BA97C24BB1C9C153>

DRYZEK, J.S.. *Deliberative Democracy and beyond: Liberals, Critics, Contestations*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

EDLING S., FRELIN, A.. Editorial. Evidence Is Not Enough: on the role of theory in teacher education. *Citizenship, Social, and Economic Education*, 13(3), Acesso: www.worlds.co.uk/CSEE, 2014.

GOVERNO DA IRLANDA. Education Act, Dublin: Stationary Office, 1998.

GOVERNO DA IRLANDA. Universities Act Dublin: Stationary Office, 1997.

EISNER, E.W.. *The Educational Imagination*, 3rd edn. New York: Macmillan Publishers, 1994.

ENGLUND, T.. *Curriculum as a Political Problem: Changing Educational Conceptions, with Special Reference to Citizenship Education*. Uppsala; Lund: Studentlitteratur., 1986.

FRANSSON, G.. *Professionalisering eller deprofessionalisering? Positioneringar och samspel i ett dilemmatic space [Professionalizing or Deprofessionalizing? Positioning and Cooperations in a Delemmatic Space]*. Gävle: Högskolan i Gävle [Gävle University], 2012.

FREIRE, P. (1972) *Pedagogik För Förtryckta*. Stockholm: Gummerrsson, 1972.

GUNLÖG, B.. Teacher education in Sweden: An intercultural perspective. In: Craft M (ed.) *Teacher Education in Plural Societies (RLE Edu N): An International Review*. New York: Routledge, pp.116–127, 2012.

HABERMAS, J.. *Knowledge and Human Interests*. London: Heinemann, 1972.

HALLSÉN, S.. *Läroarbildning i skolans tjänst? En policyanalys av statliga argument för förändring* [Teacher education in the service of schools? A policy analysis of state arguments for change]. Uppsala: University of Uppsala, p.133, 2013.

HANSEN, D. T.. Dewey's conception of an environment for teaching and learning. *Curriculum Inquiry* 32(3): 267–280, 2002.

HEMMINGS, B., WOODCOCK, S.. Preservice teachers' views of inclusive education: A content analysis. *Australasian Journal of Special Education* 35(2): 103–116, 2011.

HOLSTI, O. R.. *Content Analysis*. Reading, MA: Addison-Wesley. Hsieh H-F and Shannon SE (2005) Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research* 15(9): 1277–1288, 1968.

JAY, M.. *The Dialectical Imagination: A History of the Frankfurt School and the Institute of Social Research 1923–1950*. Berkeley, CA; Los Angeles, CA; London: University of California Press, 1996 [1973].

KEESING-STYLES, L.. The relationship between critical pedagogy and assessment in teacher education. *Radical Pedagogy* 5(1): 1–20, 2003.

KORTHAGEN FRED, A. J.. In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1): 77–97, 2004.

KRANTZ, J.. *Styrning och mening - anspråk på professionellt handlande i lärarutbildning och skola [Steering and meaning - claims for professional actions in teacher education and schools]*. Diss. Växjö: Växjö University Press, 2009.

LYNCH, K.; GRUMMELL, B.; DEVINE, D.. *New Managerialism in Education Commercialization, Carelessness and Gender*. New York: Palgrave Macmillan, 2012.

MCLAREN, P. L.. Revolutionary pedagogy in post-revolutionary times: Rethinking the Political economy of Critical Education. *Educational Theory* 48: 432–462, 1998.

MOONEY SIMMIE, G.. The Pied Piper of Neo Liberalism Calls the Tune in the Republic of Ireland: An Analysis of Education Policy Text from 2000-2012. *The Journal for Critical Education Policy Studies*, 10(2), 485-514, 2012.

MOONEY SIMMIE, G.; EDLING S.. Ideological Governing Forms in Education and Teacher Education: a Comparative Study between highly secular Sweden and highly non-secular Republic of Ireland. *NordSTEP*, 2, 1-12. Murray J (2008) Towards the re-articulation of the work of teacher educators in higher education institutions in England. *European Journal of Teacher Education*, 31, 17–34, 2016.

O’SULLIVAN, D.. *Cultural Politics and Irish Education since the 1950S: Policy Paradigms and Power*. Dublin: Institute of Public Administration, 2005.

Ó’BUACHALLA, S.. *Education Policy in Twentieth Century Ireland*. Dublin: Wolfhound Press., 1988.

En förnyad lärarutbildning [A renewed teacher education]. Stockholm: Fritzes. Prop. (2009/10:89)

Bäst i klassen – en ny lärarutbildning [Best in class – A new teacher education]. Stockholm: Fritzes. Prop. (1999/2000:135).

ROHSTOCK, A.; TRÖHLER, D.. From the sacred nation to the united globe: Changing leitmotifs in teacher training in the Western world 1870–2010. In: BRUNO-JOFRÉ R.; JOHNSTON, J.S.. (eds) *Teacher Education in a Transnational World*. Toronto, ON, Canada; Buffalo, NY; London: University of Toronto Press, pp.96–110, 2014.

RÖNNBERG, L.. From national policy-making to global edu-business: Swedish edu-preneurs on the move. *Journal of Education Policy* 32(2): 234–249, 2017.

SÄFSTRÖM, C. A.. The immigrant has no proper name: The disease of consensual democracy within the myth of schooling. *Educational Philosophy and Theory* 42(5–6): 605–617, 2010.

SÄFSTRÖM, C. A.. Rethinking emancipation, rethinking education. *Studies in Philosophies of Education* 30: 199–209, 2011.

SCHNEBEL, K.. Dilemma over the issue of inequality: A strategy against political apathy (Politikverdrossenheit). *Citizenship, Social, and Economic Education* 15(3): 262–270, 2016.

SELLAR, S.; LINGARD, B.. The OECD and global governance in education. *Journal of Education Policy* 28(5): 710–725, 2013.

SHOR, I.. *Critical Teaching and Everyday Life*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
SKELTON A (2012) Colonised by quality? Teacher identities in a research-led institution. *British Journal of Sociology of Education* 33(6): 793–811, 1987.

SLEETER, C.. Equity, democracy, and neoliberal assaults on teacher education. *Teaching and Teacher Education* 24(8): 1947–1957, 2008.

TEACHING COUNCIL ACT Maynooth: The Teaching Council, 2001.

TEACHING COUNCIL Policy on the Continuum of Teacher Education. Maynooth: The Teaching Council, 2011.

TRAVERS, R. M. W.. *An Introduction to Educational Research*. Trent J (2014) Becoming a teacher educator: The multiple boundary-crossing experiences of beginning teacher educators. *Journal of Teacher Education* 64(3): 262–275, 1969.

TRYGGVASON, M-T.. Perceptions of identity among Finnish university-based subject teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 35(3), 289-303, 2012.

WIGGAN, G.; SCOTT, L.; WATSON, M.; REYNOLDS, R.. *Unshackled: Education for Freedom, Student Achievement, and Personal Emancipation*. Rotterdam, Boston, Taipei: Sense Publisher, 2014.

YOUDELL, D.. *School Trouble Identity, Power and Politics in Education*. London: Routledge, 2011.

ZEICHNER, K.; PAYNE, K. A.; BRAYKO, K.. Democratizing teacher education. *Journal of Teacher Education* 66(2): 122–135, 2015.

ZYNGIER, D.. What future teachers believe about democracy and why it is important. *Teachers and Teaching* 22(7): 782–804, 2016.

Recebido: 05/03/2019

Aceito: 30/03/2019