



Cidadania

Gustavo E. Fischman
Eric Haas

RESUMO – Cidadania¹. Queremos com este artigo contribuir para mover o debate pedagógico sobre educação em cidadania para além do que caracterizamos em um trabalho anterior como o impasse de perspectivas idealizadas (Fischman; Haas, 2012). Nosso argumento está embasado em duas ideias principais. Primeiro, a noção de *cidadão* que informa programas de educação em cidadania é estreitamente definida com base em narrativas de pertencimento em termos nacionais. Estas narrativas não são mais adequadas para compreender as complexas relações (se alguma vez o foram) entre cidadania e educação porque não levam em consideração as mudanças políticas, econômicas, sociais e demográficas contemporâneas relacionadas aos processos frouxamente definidos, mas muito influentes, de *globalização*. Em segundo lugar, e talvez mais importante, uma superênfase sobre modelos de racionalidade relacionados à tradição cartesiana de *cogito ergo sum* – e de atores humanos como seres puramente conscientes – oferece um modelo abertamente idealista e educacionalmente impraticável de educação em cidadania. Iniciamos com uma breve apresentação de alguns dos modelos de compreensão das relações entre cidadania e educação mais frequentemente utilizados e suas deficiências. A seguir, a próxima seção introduz o conceito de cognição incorporada e a relevância de metáforas e protótipos na compreensão da cidadania. Concluímos com algumas observações sobre ir além de modelos idealizados de educação em cidadania.

Palavras-chave: **Escolarização. Educação para a Cidadania. Conhecimento Incorporado. Metáforas.**

ABSTRACT – Citizenship. With this article we want to contribute to moving the pedagogical debate about citizenship education beyond what we characterized in previous work as the impasse of idealized perspectives (Fischman; Haas, 2012). Our argument rests on two main ideas: First, the notion of *citizen* informing citizenship education programs is narrowly defined based on narratives of nationally bounded membership. Such narratives are no longer adequate for understanding the complex relationships between citizenship and education (if they ever were) because they do not consider the contemporary political, economic, social, and demographic changes related to the loosely defined, but very influential, processes of *globalization*. Second, and perhaps more importantly, an overemphasis on models of rationality related to the Cartesian tradition of *cogito ergo sum* – and of human actors as purely conscious beings – offers an overly idealistic and educationally impractical model of citizenship education. We begin with a brief presentation of some of the most frequently used models of understanding the relationships between citizenship and education and their shortcomings. Then, the next section introduces the concept of embodied cognition and the relevance of metaphors and prototypes in understanding citizenship. We conclude with some notes on going beyond idealized models of citizenship education.

Keywords: **Schooling. Citizenship Education. Embodied Cognition. Metaphors.**

Educ. Real., Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 439-466, maio/ago. 2012.

Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>

A Inquieta Relação entre *Cidadania* e Educação

Existem muitas perspectivas controversas que tentam definir as características mais relevantes da cidadania: do seu status moral e legal ao seu caráter compulsório ou voluntário, de sua conexão com sentimentos patrióticos ou sua identificação e subordinação com o Estado à relação com uma comunidade imaginada de iguais. Apesar de todas as diferenças em perspectivas, existem duas concordâncias aparentemente fundamentais: 1) a cidadania em nações-estado modernas foi embasada em princípios simbólicos de igualdade; e 2) a *educação* era um meio chave para produzir cidadania (Prokhovnick, 1998; Sassen, 2006; United Nations, 2010).

Combinações destas duas concordâncias fundamentais básicas criaram um solo fértil para uma equivalência simbólica não testada historicamente: educação mais formal cria mais e melhor cidadania. Esta equivalência simbólica é muito relevante e requer não apenas mais discussão, mas também a introdução de outras ferramentas conceituais. Porém, antes de fazê-lo, queremos destacar dois pontos chave. Primeiro, a associação positiva percebida entre cidadania e educação é bem forte, mesmo quando pode não ser tão direta ou tão robusta como é frequentemente presumido (Bowman, 2011; Levinson, 2007; McCowan, 2009a; 2009b; Putnam, 1995). Em segundo lugar, e de grande relevância para nosso argumento, parece menos aceito, apesar das crescentes evidências de apoio (Wilkinson; Pickett, 2009), que uma maior igualdade entre cidadãos, pelo menos em termos de redução da disparidade econômica, também pode ajudar a desenvolver melhores estudantes (Condron, 2011).

Está implícito na crença de que um sujeito mais educado faz um cidadão melhor o reconhecimento de que ninguém nasce com habilidades e aptidões de *cidadania*. Todos nós precisamos aprender a como ser um cidadão. Reunir as noções de cidadania e educação foi um subproduto dos processos iniciais de institucionalização de nações-estados como *democracias*. No século XVIII, a compreensão explícita de que *cidadania* não era um conjunto natural e inato de aptidões, que pertencia a uma classe específica de pessoas ou era a essência cultural e política de populações específicas, foi uma mudança bem importante nas ideias aceitas (Wallerstein, 2003; Rose; Miller, 2008). Durante o período inicial de emergência da organização política da nação-estado, tanto os intelectuais como os políticos entendiam a necessidade de desenvolver novos modelos de relações entre subjetividades individuais emergentes, novos atores coletivos e formas de governo (Hogan, 2009; Wallerstein, 2000).

O que é relevante em termos da equivalência simbólica de educação-cidadania é que a compreensão inicial do que era um *cidadão*, esta nova figura política, incluía a domesticação dos bem conhecidos setores populares *desregrados*. Como foi famosamente descrito por E. P. Thompson, as tensões criadas por esta reunião são tão relevantes hoje como na sequência da Revolução Francesa:

Atitudes relacionadas a classe social, cultura popular e educação foram ‘definidas’ na sequência da Revolução Francesa. Durante mais de um século, a maioria dos educacionalistas de classe média não conseguiam diferenciar o trabalho da educação daquele do controle social e isto resultava, muitas vezes, uma repressão ou uma negação da validade da experiência de vida de seus alunos, conforme está expresso em dialeto rude ou em formas de cultura tradicionais. Assim, educação e experiência recebida eram contrárias uma a outra. E aqueles trabalhadores que, por seu próprio esforço, invadiram a cultura educada, se encontraram no mesmo lugar de tensão, no qual a educação trouxe com ela o perigo da rejeição de seus pares e autodesconfiança. A tensão, é claro, ainda continua (Thompson, 1997, p. 23).

Mesmo que cidadania e democracia possam ter sido conceitualizadas como mutuamente necessárias, nenhuma delas é *natural* e esta dupla relação político-pedagógica exige a produção de um tipo particular de subjetividade – o de um cidadão *democrático*. Embora tenha sido muitas vezes postulado, e das posições mais diversas e antagonistas, chegar a uma conceitualização clara de *cidadão democrático* é muito problemático e flutuante (McCowan, 2006)².

Em sociedades contemporâneas, a legitimidade da figura de um *cidadão democrático* é inerente e constantemente desafiada porque o cidadão educado – que é tanto governante como governado – deve conciliar simbolicamente um igualitarismo proclamado com a crua realidade de múltiplas formas de desigualdade. Queremos ser muito claros acerca deste ponto. O acesso a instituições educacionais é *muito importante*; contudo, não consegue anular completamente a experiência diária vivida que ocorre no restante da vida dos estudantes (por exemplo, Berliner, 2006; Dewey, 1938; Giddens, 1979; Kozol, 2006; Willis, 1977). A educação sempre desafia a noção de eu e de identidade de grandes grupos de estudantes (por exemplo, Apple, 1990; Carnoy; Levin, 1985; Hooks, 1994), especialmente entre minorias e aqueles como refugiados, migrantes destituídos de nacionalidade e outros que não se encaixam facilmente nas definições tradicionais de cidadãos dentro da nação-estado (Isin, 2009).

É inevitável desafiar as identidades dos estudantes em qualquer forma de educação porque as práticas político-pedagógicas de educação em cidadania requerem uma visão de qual tipo de subjetividade é desejada, bem como do que é inaceitável. Esta visão de práticas desejadas e indesejadas de cidadania, conforme iremos detalhar um pouco mais adiante, é um produto da mentalidade incorporada, compreensões tanto automáticas e inconscientes como pensamento consciente. Estes processos mentais não são nem bons nem ruins em si e por si; ao contrário, é a maneira *normal e realista* pela qual os humanos tomam decisões. Assim, a visão, o currículo e a prática relacionada à educação em cidadania não conseguem mais do que gerir as tensões em constante evolução entre princípios democráticos de igualitarismo e as múltiplas desigualdades da realidade vivida no dia a dia. Para fazê-lo de forma efetiva, a gestão pedagógica da educação em cidadania deve se preocupar tanto com os aspectos de pensamento e compreensão conscientes como inconscientes.

Desafiando Formas Idealizadas de Educação em Cidadania

Como observamos anteriormente, desde o século XIX um dos modelos chave na produção do *cidadão moderno* tem sido a expansão da educação formal, por meio do estabelecimento e desenvolvimento de sistemas regulados de educação apoiados tanto publicamente (Estado) como privadamente. Como muitos autores apontaram antes de nós (por exemplo, Dussel, 1996; Green, 1997; McCowan, 2009a; 2009b; Popkewitz, 1998), no período relativamente curto de existência da nação-estado, a educação era uma instituição fundamental no processo de organizar e regular as subjetividades individuais e as narrativas coletivas para desenvolver regimes democráticos. Tanto em regimes democráticos bem estabelecidos como em consolidação, as metas de política educacional, seja pelo currículo explícito, seja pelo implícito, vão além de aspectos estritamente *pedagógicos acadêmicos* e objetivam não somente manter como também aprofundar formas de processo e governança democrática (Friedrich et al., 2009; Torney-Purta; Amadeo, 2011; Carnegie-CIRCLE, 2003)³. Desde os primeiros trabalhos de Rousseau até a elevada influência de John Dewey e Paulo Freire é fácil avaliar que existe um consenso duradouro e forte a respeito da importância e relevância da educação para a democracia (ver, por exemplo, Ayers; Hunt; Quinn, 1998; Gutmann, 1999; Parker, 1996; 2003; Tyack; Cuban, 1995). De fato, Parker (1996, p. 106) observa que

A educação democrática em cidadania é uma das metas centrais das escolas públicas em geral e do currículo dos estudos sociais em particular. Esta não é uma suposição maluca. É difícil encontrar um documento sobre currículo de um estado ou distrito escolar que não apregoe ‘a preparação de estudantes para cidadania informada em nossa sociedade democrática’ ou alguma coisa neste sentido.

O que é difícil encontrar é uma perspectiva igualmente consensual a respeito de qual papel e modelo concreto as escolas deveriam desenvolver na educação de cidadãos democráticos (Cheney, 2001; Farkas; Duffett, 2010; Westheimer; Kahne, 2002; 2004). O debate geral acerca da educação em cidadania há muito tempo tem sido formatado por perspectivas polarizadas. Algumas perspectivas e debates mais conhecidos abordaram o seguinte: a questão de diferenciar o ensino de cidadania da aprendizagem de democracia (Biesta, 2007; 2011); propostas curriculares que estimulam formas autênticas de participação cívica em oposição a *falsas* (Anderson, 1998); modelos defendendo a cidadania nacionalmente vinculada contra as que propõem uma cidadania cosmopolita (Appiah, 2006; Popkewitz, 2007) ou mesmo global (Stromquist, 2009); modelos republicanos dos liberais (Barber, 1984); ativos dos passivos (Wallerstein, 2003); tradicionais versus progressistas e/ou avançados (Parker, 1996); e pessoalmente responsáveis, e/ou participativos e/ou modelos orientados pela justiça (Westheimer; Kahne, 2003). Contudo, conforme destacam

Knigh Abowitz e Harnish (2006, p. 680), quase todos os debates e perspectivas polarizadoras compartilham como ponto de partida:

O pertencimento vinculado ainda é a maneira mais prevalente pela qual ensinamos e compreendemos a cidadania. Os discursos cívicos republicanos aproveitam muito dos sentidos destas fronteiras; os discursos liberais enxergam as fronteiras mais pragmaticamente e menos zelosamente, mas ainda oferecem entendimentos tradicionais de cidadania em termos de pertencimento em uma nação-estado. Os discursos que desafiam as convenções dominantes de cidadania estão energicamente pressionando estas fronteiras, denominando-as socialmente construídas, artificiais e, pior, enganosas em termos de como as fronteiras nos levam a antever, categorizar e nos engajarmos na solução de problemas tanto com como contra outras nações e povos.

O quadro do pertencimento vinculado é uma evolução idealizada, romântica e nostálgica que permitiu a legisladores, estudiosos, educadores, profissionais e público em geral identificarem, compreenderem e avaliarem diferenças entre as metas e as práticas pedagógicas de programas de educação em cidadania. Porém, o fato de que o pertencimento vinculado é o ponto de partida e muitas vezes a meta desejada de muitos programas para educação em cidadania e projetos de pesquisa associados não faz dela um bom ponto de partida. Um sentido ultrapassado nostálgico, perigos políticos e limitações pedagógicas de modelos de educação em cidadania embasados em pertencimento incorporado são mais evidentes à luz de evoluções globais correntes na economia, sistemas legais e migração e sugerem que noções disfuncionais de cidadania nacional do século XIX ainda estejam funcionando atualmente.

A complexa dinâmica associada à globalização – aparentemente níveis irreversíveis de transnacionalização de capital, movimento de grandes números de pessoas entre e dentro de territórios nacionais (tanto legal como ilegalmente) e transformações em estruturas econômicas, legais, políticas e culturais, bem como a aceleração da produção e da disseminação de descobertas tecnológicas – criaram novos cenários e também novas figuras sociais (Bauman, 2001; Dale; Robertson, 2007; Robertson; Dale, 2008)⁴. Neste contexto, como observa Engin F. Isin (2009, p. 368), as concepções tradicionais de cidadania não são mais adequadas:

Temos categorias para descrever esta figura: estrangeiro, migrante, migrante irregular, estrangeiro ilegal, imigrante, andarilho, refugiado, emigrante, exilado, nômade, visitante e muitas outras que tentam fixá-la (Nyers, 2003). Mas até agora esta figura resiste a estas categorias não porque possua um agenciamento como tal, mas porque perturba a própria tentativa de fixá-la... A figura anônima é inquietante porque isso contradiz a figura moderna do cidadão com lealdade, identidade e pertencimento singular. Existem muitas maneiras pelas quais esta figura está se tornando cada vez mais visível e lentamente articulável. É impossível capturar todas as aparências em uma única palavra, mas todas desafiam a cidadania.

Outro desafio, e, como observamos anteriormente, igualmente importante para nosso argumento é que os modelos tradicionais de compreensão das relações entre democracia, cidadania e educação muitas vezes são postulados a partir da subjetividade idealizada de um cidadão cartesiano desincorporado (Smith; Nowacek; Bernstein, 2010). Este sujeito idealizado, associado a uma série de comportamentos esperados, como padrões *razoáveis* de votação, é conceituado como o resultado de processos conscientes puramente racionais. Neste modelo idealista, os estudantes aprenderão como desempenhar suas responsabilidades cívicas nas fronteiras claramente definidas de uma nação-estado por intermédio de instrução explícita, decidindo racional e conscientemente agir conforme o instruído no programa de educação em cidadania planejado no qual estão matriculados (Hirsch, 2009).

Os modelos tradicionais de *educação em cidadania* são organizados em torno de formas idealizadas de cultura em comum, pertencimento estável, identidades acabadas, valores claros, modelos de participação autênticos e conhecimento verdadeiro que podem ser transformados em *melhores práticas pedagógicas*, ensinadas e mensuradas como as autoridades educacionais requerem (Malkki, 1992). A educação em cidadania tradicional parece ter evoluído desde a suposição de que a *identidade* particular de um cidadão será um sistema conscientemente reconhecido, autocontido e não contraditório que oferece algum tipo de estrutura estável nacionalmente contextualizado de comportamento e que esta estrutura de comportamento pode ser ensinada diretamente por escolas e aprendida por estudantes (McCowan, 2009a; 2009b).

Defendemos, ao contrário, que a noção de cidadania sempre teve um significativo grau de fluidez (Hogan, 2009), mas as teorias de cidadania – e modelos educacionais – nem sempre reconheceram esta variabilidade. Sustentamos firmemente que a associação *desejada* entre cidadania e educação realmente é importante. Esta associação simbólica *desejada* entre educação e formação de identidade tem efeitos na realidade de qualquer nação-estado determinada. A educação pode e contribui para a produção de identidades de cidadãos, mas esta contribuição não pode ser controlada nem medida da mesma maneira com que muitos reformadores tentam avaliar quanta matemática um estudante aprendeu em determinado ano⁵. A educação em cidadania tradicional supõe que após um processo pedagógico orientado uma nova identidade emergirá (e até este ponto concordamos com esta suposição); entretanto, a consolidação de qualquer identidade determinada, seja ela *pessoal, nacional ou comunitária*, sempre é um projeto *educacionalmente* não concluído, uma tensão insolúvel, que não pode ser aprendida e compreendida por meio de racionalidade consciente apenas e, assim, não *resolvida* por meio da prestação de instrução explícita sobre o que é a democracia e como um bom cidadão deveria agir.

Conforme Lakoff (2008) convincentemente aponta, racionalidade, raciocínio e compreensão não podem mais ser abordados em pesquisa ou prática como uma atividade puramente consciente nem deveriam ser idealizados como tal:

Precisaremos adotar uma profunda racionalidade que pode levar em conta e aproveitar uma mentalidade que é enormemente inconsciente, incorporada, emocional, empática, metafórica e somente parcialmente universal. Um Novo Iluminismo não abandonaria a razão, mas sim compreender que estamos usando uma razão real, formatada por nossos corpos e cérebros e interações no mundo real, a razão incorporando emoção, embasada em estruturas e metáforas e imagens e símbolos, com pensamento consciente formatado pelo vasto e invisível reino do circuito neural não acessível à consciência (Lakoff, 2008, p. 13-14).

Aceitamos inteiramente o chamado de Lakoff para usar uma racionalidade profunda e propomos especificamente que as relações entre democracia, cidadania e educação sejam mais bem compreendidas por meio da lente da cognição incorporada (Damasio, 2010) e um foco sobre maneiras metafóricas e prototípicas de pensar. Na seção seguinte, nossa meta é discutir as relações evasivas e as perspectivas sempre conflitantes acerca de cidadania e educação, para abandonar perspectivas românticas e idealizadas que dominaram o debate sobre este tópico, incorporando perspectivas de pesquisa sobre as maneiras automáticas e inconscientes pelas quais as pessoas pensam e atuam sobre assuntos políticos como um meio de desenvolver uma compreensão mais ampliada da educação em cidadania (Biesta, 2011; Hogan, 2009; Lakoff, 2008; Westen, 2007).

Cognição Incorporada e a Relevância do Pensamento Automático

Desenvolvimentos recentes em ciência cognitiva e linguística (Feldman, 2006) demonstram que compreender fenômenos sociais complexos, como *cidadania*, e fenômenos relacionados, como *educação em cidadania*, requer prestar muita atenção não somente aos discursos logicamente construídos, formalizados e conscientemente construídos, mas também às maneiras *metafóricas e prototípicas* de pensar (Haas; Fischman, 2010; Lakoff, 2008; 2002). Utilizamos metáforas e protótipos para apreender o sentido do mundo e esta apreensão do sentido envolve processos reflexivos conscientes e inconscientes, formas automáticas de reagir e compreender o contexto e os conceitos em jogo (Lakoff, 1987; 2002; Lakoff; Johnson, 1980; Rosch, 1977; 1978; 1999). O pensamento metafórico e prototípico nos permite entender e raciocinar sobre o mundo e fazê-lo em um ritmo muito mais rápido do que se tivéssemos que desenvolver conscientemente e então deliberar sobre tudo ao nosso redor. Ademais, o pensamento metafórico nos permite compreender conceitos abstratos em termos de experiências físicas cotidianas. Conforme explicam Lakoff e Johnson (1999, p. 45):

A metáfora permite uma imaginação mental convencional a partir de domínios sensoriomotores a serem utilizados para domínios de experiência subjetiva. Por exemplo, podemos formar uma imagem de alguma coisa passando perto de nós ou sobre nossas cabeças (experiência sensoriomotora) quando não conseguimos compreender (experiência subjetiva). Um gesto desenhando a trajetória de algo passando por nós ou sobre nossas cabeças pode indicar vividamente um fracasso em compreender.

As metáforas são socialmente construídas e são programadas em nossos circuitos neurais (Fauconnier; Turner, 2002; Feldman, 2006). As metáforas podem ser diferenciadas em primárias e complexas (Grady; Oakley; Coulson, 1999). As metáforas *primárias* são aquelas que vinculam uma experiência sensoriomotora fonte diretamente a uma experiência física subjetiva e podem ser desenvolvidas de duas maneiras: por meio de experiências diretas, como compreender que *Mais é Mais Alto* ao enxergar pilhas mais altas de coisas ficando mais altas (Lakoff; Johnson, 1999), ou conexão direta em linguagem, como compreender que *Conhecer é Ver* por intermédio dos processos de *fusão* (Johnson, 1997). As metáforas *complexas* são “combinações conceituais de metáforas primárias [...] [e] proporcionam um mecanismo para conceituar e discutir toda a gama de conceitos culturais e abstratos necessários na sociedade humana” (Feldman, 2006, p. 202-203). Múltiplas metáforas primárias podem coativar a criação de um mapa de *links* que todos ativam juntos⁶. As pessoas também entendem o mundo por meio de protótipos. Protótipos são modelos de exemplos que construímos com categorias dos muitos exemplos isolados de coisas que experimentamos no mundo – tudo desde o físico, como um pássaro ou uma cadeira, ao mais abstrato, como mulher ou norte-americano (Armstrong; Gleitman; Gleitman, 1983; Barsalou, 1983; 1991; Feldman, 2006; Lakoff, 1987; 2002; Rosch, 1977; 1978; 1999). Conforme Lakoff e Johnson (1999, p. 19) afirmaram, não podemos

[...] ir além de nossas categorias [e seus protótipos] e ter uma experiência puramente não-categorizada e não-conceitualizada. Seres neurais não conseguem fazer isto [...]. Em resumo, o raciocínio embasado em protótipos constitui uma grande parte do raciocínio real que fazemos. Raciocinar com protótipos é, de fato, tão comum que é inconcebível que pudéssemos funcionar muito tempo sem ele.

Experimentamos nossos protótipos construídos como uma “[...] *gestalt*; isto é, o complexo de propriedades [componentes] ocorrendo juntas é mais básico para nossa experiência do que sua ocorrência separada” (Lakoff; Johnson, 1980, 2003, p. 71; grifo do autor). Em outras palavras, os protótipos são mais fundamentais do que as propriedades componentes definicionais conscientes com as quais as descrevemos (Hampton, 1993).

Como seres neurais, não podemos pensar sem metáforas nem protótipos. O processo é automático e inconsciente (Lakoff; Johnson, 1999). Na medida em

que os circuitos neurais são ativados e repetidamente disparados juntos – isto é, quando a fonte de um protótipo ou metáfora e seus domínios alvos estão conectados – a conexão entre fonte e alvo é fortalecida; fortalecendo o protótipo e/ou metáfora, as conexões neurológicas ficam mais rápidas e acessadas mais automaticamente em nosso pensamento (Feldman, 2006). Não podemos mais nos abster de pensar com metáforas e protótipos do que nos abstermos de ler palavras quando nos alfabetizamos em nossa língua nativa. A importância de metáforas e protótipos é que nos dão uma reação inicial instintiva frente ao mundo, um bom senso, digamos do que um conceito é e do que deveria ser. O uso de metáforas e protótipos não é somente um começo de nosso raciocínio, mas em assuntos morais muitas vezes constituem um ponto de chegada, a partir dos quais trabalhamos retroativamente, encontrando razões para apoiar nossa intuição automática e inconsciente. De acordo com Haidt e Bjorklund (2008, p. 189), o raciocínio moral é *post hoc*: “[...] o raciocínio é um processo que requer esforço (em oposição a um processo automático), usualmente utilizado depois que um julgamento moral é feito, no qual uma pessoa procura argumentos que apoiem um julgamento já feito”.

Da mesma forma que Haidt e Bjorklund (2008), não discutimos que a deliberação consciente nunca esteja presente no raciocínio moral e outras formas de julgamento e tomada de decisão, nem que o raciocínio consciente e outros meios, como a reflexão empática, não possam superar as intuições iniciais. Ao contrário, as respostas intuitivas automáticas iniciais estão quase sempre presentes em julgamentos. Estas intuições não podem ser completamente substituídas por raciocínio consciente e outros métodos, e muitas vezes são o julgamento final também. A cidadania, como qualquer outro conceito, é incorporada, individual e coletivamente desenvolvida, compreendida e pensada por meio de processos que são grandemente automáticos, inconscientes e impregnadas de experiências vividas, com interrupções periódicas por pensamento consciente (Camerer; Loewenstein; Prelec, 2004)⁷. Assim, a experiência vivida de um indivíduo é inevitavelmente social, resultando em uma *comunidade imaginada* (Anderson, 1999), construída tanto a partir de fatos como ficções obtidas por interações diretas e indiretas (Hogan, 2009).

O impacto deste *insight* sobre a mente e as noções de racionalidade mais profundas significa que a compreensão de um conjunto de políticas ou práticas sociais deve incluir os processos mentais automáticos inconscientes, inclusive a análise de metáforas e protótipos, o que lhes dá um apelo intuitivo como bom senso. Isto é, no mínimo, como começamos e, às vezes, terminamos nossa compreensão e raciocínio acerca de ideias como democracia, cidadania e educação⁸.

Metáforas e protótipos são aspectos fundamentais dos processos inconscientes envolvidos no pensamento, porém não são os únicos. Enfocamos aqui as metáforas e os protótipos como exemplares da importância do pensamento inconsciente. Defendemos que algumas estruturas de metáforas e protótipos básicas embasam os entendimentos de cidadania subjacentes aos debates sobre educação em cidadania⁹. Tornar mais explícitos estes processos mentais e

as metáforas e protótipos mais comuns nos permitirão compreender melhor as diferentes visões e as políticas e programas que os acompanham (Jessop, 2002; Turbayne, 1970).

Metáforas e Protótipos na Compreensão da Cidadania

No seu livro *Understanding Nationalism*, Hogan (2009) descreve três metáforas fundamentais utilizadas para compreender os conceitos relacionados de nação, nacionalismo e cidadania: *a nação como sua terra* (e as pessoas são plantas), *a nação como pessoa individual* e *a nação como uma família*, esta última desenvolvida por Lakoff (2002, 2008). Embora reconhecendo que se pode pensar com metáforas múltiplas e até mesmo contraditórias, devido a limitações de espaço para este artigo, e também devido a sua prevalência em pedagogias tradicionais, nos concentramos aqui sobre a *Nação como Família* para descrever a operação e o impacto do pensamento metafórico sobre a área da educação em cidadania.

Lakoff (2002; 2008) identifica a metáfora central de *Nação como Família* (por exemplo, pai de nosso país, filhos e filhas vão para guerra) como possuindo duas construções idealizadas do modelo de família (domínio fonte) que são então mapeadas sobre a nação (domínio alvo). Estas duas construções idealizadas de *família* são o *Pai Severo* e o *Pai/Mãe Carinhoso/a*. No modelo *Pai Severo*, a obediência à autoridade é central. O pai é o líder da família em uma hierarquia que se estende desde Deus através da nação e o governo e então para baixo através da mãe e dos filhos. O pai possui autoridade moral inerente e deve ser obedecido. Existe um certo e um errado absolutos que o pai conhece. O pai deve ser severo e forte porque existe mal no mundo e fraqueza no caráter individual das pessoas. A punição dolorosa é necessária para corrigir o mau comportamento e fortalecer o bom caráter. Algumas pessoas vencerão e algumas serão derrotadas em competições que determinam mérito e nas batalhas entre o bem e o mal. A competição é natural e deveria ser usada para desenvolver a força e a responsabilidade pessoal necessárias para ser autoconfiante e bem-sucedido no mundo e no mercado, que utiliza a competição para escolher pessoas em seu lugar apropriado na hierarquia de mérito e moral. A empatia e a compaixão têm seu lugar no modelo de família *Pai Severo*. São apropriadas depois que a autodisciplina e o forte caráter foram estabelecidos. Criam fraqueza se forem oferecidas muito precocemente no desenvolvimento de uma pessoa. O modelo de família *Pai/Mãe Carinhoso/a* é baseado em um forte senso de construção de relações. É responsabilidade dos pais, independente de gênero, de alimentarem relações fortes um com o outro e seus filhos para que possam construir estas mesmas relações com outros. O cuidado carinhoso envolve empatia e responsabilidade para com os outros e consigo mesmo. Estas relações em expansão formam comunidades construídas sobre empoderamento, proteção e realização, que são mais fortes e mais prós-

peras do que indivíduos ou famílias sozinhas. Autoconfiança e respeito mútuo andam de mãos dadas: as crianças aprendem a ser responsáveis ao receberem cuidado e quando é esperado que cuidem, com limites de comportamento definidos e explicados. Na medida em que as crianças amadurecem, recebem uma crescente voz na definição dos limites comportamentais, que passam por acordos. Quando ocorre um mau comportamento, espera-se que você aja direito por meio de restituição; a punição por si só em geral é considerada como contraprodutiva. A disciplina, na forma de limites não negociáveis, tem seu lugar no modelo de família *Pai/Mãe Carinhoso/a*. Ações que são perigosas ou envolvem o dano a outros não estão abertas à discussão. Quando este tipo de autoridade é exercido, ainda é explicado com a expectativa de que o acordo possa ser alcançado. Ambos os modelos idealizados de família constituem o conceito de *nação* de maneiras similares, mas com resultados diferentes (Lakoff, 2002; 2008). Ambos vinculam a família com a nação, o pai com o governo em geral ou autoridades governamentais e os membros da família com os cidadãos. Os entendimentos resultantes das ações e relações apropriadas entre cidadãos e o governo, inclusive autoridades, entretanto, diferem.

Aplicando a Metáfora da Nação como Família à Educação em Cidadania

Nesta seção, utilizamos a metáfora da Nação como Família para analisar a educação em cidadania. No modelo *Pai Severo* (Lakoff, 2002; 2008), o aspecto igualitário inclusivo da cidadania é entendido como o direito *igual* de todo cidadão de participar, enquanto a desigualdade é entendida como *natural*, porque nem todo cidadão possui as mesmas habilidades ou desenvolve igualmente as habilidades que possui. As regras são compreendidas como universais e eternas, colocadas em prática por aqueles que possuem as habilidades *naturais* para liderança. A competição, também, é *natural* e necessária para determinar quem são os melhores cidadãos para as novas posições de liderança, um subconjunto de quem está dentro e quem está fora mais em geral. A maioria dos cidadãos não é composta por líderes e deveria participar como seguidores, ao votar e então atuar de acordo com as regras estabelecidas pelos vencedores da eleição. Como Parker observou,

É uma concepção que busca controlar a expressão de diversidade política, interrompendo seu curso, ao ignorar ou se opor à vigorosa expressão de diversidade social e cultural. Se a concepção tivesse um lema, poderia ser: *Contém diversidade política; restringe a diversidade social e cultural* (1996, p. 111, grifo do autor).

Este modelo *Pai Severo* é dominante e implícito no tema valores-conhecimento-habilidades familiar propagado pelos programas de educação em cidadania mais tradicionais (Butts, 1980; McDonough; Feinberg, 2005). Butts (1980, p.

122) escreveu que a educação em cidadania tradicional “[...] abrange os valores fundamentais da comunidade política, um conhecimento realista e erudito do trabalho de instituições e processos políticos e as habilidades de comportamento político requeridas para participação efetiva em uma democracia”. Ensinar o jovem a manter o *posto de cidadão* é principalmente enfatizado, significando alguém que vota, desenvolve opiniões sobre assuntos de preocupação pública, mantém compromissos próximos com liberdade e justiça e possui uma profunda compreensão da mecânica do governo democrático, a partir de seus três ramos para sua proteção de direitos individuais (Parker, 1996).

A metáfora do *caminho* é outro componente central no modelo *Pai Severo*. Neste caso, a democracia é uma finalidade concretizada ou um destino alcançado, e assim a meta da educação em cidadania deveria ser manter o *status quo*. As regras e instituições da democracia são divulgadas e memorizadas como verdades universais e eternas, incluindo honrar a história e os heróis. A lealdade com a escola e a autoridade é essencial como maneira de reforçar os processos existentes de competição eleitoral como o melhor meio de encontrar e recompensar os sempre poucos indivíduos dignos de mérito e notáveis. Similarmente, alguns protótipos são mais dominantes do que outros. Na visão de mundo do *Pai Severo*, as eleições são uma competição onde a melhor pessoa (homem) vence. Um general austero, um homem de negócios e um político rico são os protótipos dominantes ideais do presidente *Pai Severo*. Quando as coisas não funcionam deste jeito – por exemplo, um negro ativista comunitário ou uma mulher vence a presidência – então a ousadia é um defeito ou trapaça ao sistema e fortes contramedidas devem ser tomadas para restaurar a *ordem natural*.

No modelo *Pai/Mãe Carinhoso/a* (Lakoff 2002; 2008) a desigualdade é uma pedra no caminho, pois se relaciona à cidadania, educação e democracia. As pessoas deveriam ter oportunidade igual para que o aspecto inclusivo da cidadania fizesse sentido. O grau em que esta desigualdade é natural *versus* socialmente criada é de importância secundária; a sociedade deve empoderar os indivíduos para permitir que ocorram competições verdadeiramente justas. Metáforas diferentes são dominantes no modelo *Pai/Mãe Carinhoso/a* no que tange à educação em cidadania (Lakoff, 2002; Lakoff; Johnson, 1980). A equidade é compreendida como a distribuição de recursos com base na necessidade, para que as pessoas que começam com menos capacidade econômica, social e política recebam apoio adicional para que consigam participar mais justamente junto com os que começam com mais. Às vezes os limites, como no gasto em campanhas, são usados para alcançar justiça também. A liberdade não somente é uma falta de restrição, mas também um auxílio positivo ao movimento, como receber ajuda ou apoio de alguém, com em uma rede de segurança, para evitar cair (compreendido metaforicamente como cair). A infraestrutura básica, da legislação eleitoral à educação, atenção à saúde e empregos com salários dignos, é necessária para que a democracia funcione. A desigualdade, na visão do *Pai/Mãe Carinhoso/a*, se deve mais à distribuição inadequada do que a diferenças inatas e estas deveriam ser corrigidas. Quando é permitido aos cidadãos que

participem igualmente, então a competição produz os melhores líderes e evita políticas que possam levar à ruína (Sen, 1992, 1999). Como foi observado anteriormente, os protótipos também desempenham um papel nesta análise. No modelo *Pai/Mãe Carinhoso/a*, o protótipo dominante ideal de um líder é alguém que devolve à comunidade por modos que ajudem aos marginalizados se tornarem parte do sistema. A filósofa Hanna Arendt (1993, p. 196) dá um bom exemplo da compreensão de *Pai/Mãe Carinhoso/a* da educação como um presente para a próxima geração:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele [...] salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos. E educação [...] é onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, nem arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.

A metáfora do caminho, com sua ênfase sobre *finalidades como destinos* para compreensão da educação em cidadania, é problemática para os que pensam com uma visão do mundo conforme o modelo *Pai/Mãe Carinhoso/a*. Aplicada à noção de democracia, pressupõe um destino conhecido juntamente com um caminho explícito. Porém, a democracia no modelo *Pai/Mãe Carinhoso/a* se concentra sobre processos democráticos, especialmente a necessidade de torná-los mais iguais. *Caminho como processo* não se encaixa bem com a metáfora de caminho desenvolvida a partir das experiências incorporadas com trajetórias reais. Como resultado, tentativas de conscientemente refazer e reorientar esta metáfora em entendimentos de alcançar a democracia como processo parecem estranhas e não convincentes¹⁰. Um uso consistente, compreensível e efetivo da *Metáfora do caminho* no modelo *Pai/Mãe Carinhoso/a* é fornecido por Martin Luther King, Jr., em seu discurso de 1968, *Cheguei ao Topo da Montanha* (American Rhetoric, 2010). Neste discurso, King descreve numerosas realizações específicas sobre a caminhada histórica rumo à verdadeira democracia (por exemplo, “Eu chegaria até mesmo a 1863 e veria um Presidente vacilante com o nome de Abraham Lincoln finalmente chegar à conclusão de que tinha que assinar a Proclamação de Emancipação. Mas eu não pararia lá.”). Ainda assim, a *marcha* continua, tanto literal como metaforicamente, rumo à realização total: uma democracia que é um processo justo de inclusão igual e completa, que ele viu e acredita que será alcançado (“E Ele me permitiu chegar ao topo da montanha. E eu olhei ao redor. E eu vi a Terra Prometida. Posso não chegar lá com vocês. Mas hoje de noite quero que saibam que nós, como um povo, chegaremos à terra prometida!”). Aqui King desenvolve a metáfora do caminho em sua compreensão incorporada: ele apresenta o processo de atingir seu conceito de democracia como marchar ao longo do caminho da história para seu alcance no futuro próximo. Utilizando os desenvolvimentos

em linguística acima descritos, propomos que o uso da metáfora do caminho por King, no que essencialmente é um discurso promovendo o modelo *Pai/Mãe Carinhoso/a*, é efetivo e realista e não deveria ser descartado como um discurso idealista-utópico, como frequentemente é referido. Existe alguma flexibilidade na alteração consciente de valores elementares em nosso pensamento metafórico, mas é quase impossível reconfigurar conscientemente os elementos básicos da metáfora em si. Em relação à metáfora do caminho, as finalidades de destinação podem ser alteradas; por exemplo, alguém poderia manter o *status quo* de democracia ao qual já chegamos *versus* continuar marchando rumo uma democracia totalmente participativa ainda por ser alcançada. A vinculação origem-alvo, no entanto, não pode ser alterada conscientemente. Não se pode convencer as pessoas a automaticamente pensarem sobre a democracia como a marcha em si, ao invés do destino no fim da caminhada, quando a metáfora do caminho é desencadeada.

Conclusões: além da educação em cidadania idealizada

Neste artigo discutimos que os esforços para definir cidadania e educação em cidadania que ignorem os processos de cognição incorporada são tentativas para solucionar o insolúvel por duas razões principais. Primeiro, o conceito básico do que é uma nação-estado, suas fronteiras e possibilidades, está sendo, em si, redefinido pela influência da experiência vivida pelas pessoas das dinâmicas globais contemporâneas resultantes em mudanças políticas, econômicas, sociais e demográficas. Estas dinâmicas estão criando novos cenários e posições de sujeito que não podem ser ignorados. Os estudantes experienciam estas redefinições, tanto direta como indiretamente, o que influencia suas compreensões de cidadania. Em segundo lugar, reduzir a noção de cidadania a um conjunto de dispositivos, habilidades, práticas e ideais que podem ser *oferecidos* e então realizados por sujeitos puramente racionais conscientes em instituições que muitas vezes não estão nem mesmo democraticamente organizadas, não somente ignora as tensões de governamentalidade, mas desconsidera a importância da aprendizagem automática, não consciente em cognição humana¹¹. O resultado destas omissões são programas não efetivos de educação em cidadania (Howe; Coveil, 2009; Knight Abowitz, 2008; Schugurensky, 2010; Smith, 2009). Utilizar as ferramentas fornecidas por cognição incorporada permitirá outro apoio a programas de educação em cidadania efetivos do tipo que vincula a vida estudantil, tanto dentro como fora da escola, por meio da participação ativa em atividades democráticas autênticas (Battistoni, 2004; Moll, 2004). Biesta (2007) apropriadamente resume a conexão entre educação em cidadania e sociedade, apoiando implicitamente a importância da cognição incorporada:

Defendo que é uma ilusão pensar que as escolas sozinhas possam produzir cidadãos democráticos. Na medida em que ação e subjetividade sejam possí-

veis em escolas e sociedade, as escolas podem realizar a tarefa mais modesta e mais realista de ajudar crianças e estudantes a aprenderem a respeito e refletirem sobre as frágeis condições sob as quais as pessoas podem agir, sob as quais todas as pessoas podem ser um sujeito. Uma sociedade em que os indivíduos não consigam ou não seja permitido que ajam não pode esperar de suas escolas que produzam seus cidadãos democráticos para tanto. Assim, concluo que as escolas nem podem criar nem salvar a democracia – somente podem apoiar sociedades em que ação e subjetividade sejam possibilidades reais (Biesta, 2007, p. 704).

As tensões emergindo na relação entre democracia e educação em cidadania são mais bem compreendidas por meio da análise de metáforas incorporadas, visões prototípicas de democracia e as experiências vividas tanto de indivíduos como grupos. Este tipo de compreensão é necessário porque as experiências de governamentalidade vividas (Foucault, 1994; 2004) não são fixas e mudam com o tempo. Em democracias industrializadas, liberais, representativas, os modelos básicos de educação em cidadania parecem ser mais confortáveis com perspectivas orientadas pela metáfora do *Pai Severo*, talvez porque sejam mais facilmente assimiladas aos padrões dominantes de vida diária (Haas; Poynor, 2005). Existem poucas situações na vida dos cidadãos dos EUA moderno – de pequenas ligas a escolas a organizações comerciais – que não operam como uma hierarquia colocada em vigor por meio de formas de disciplina e punição, em que a desigualdade é a norma. Certamente para escolas o modelo do *Pai Severo* oferece a organização do que é muitas vezes percebido como sistemas educacionais mais competitivos e ordenados, especialmente aqueles focados em escores de exames padronizados e preparação para emprego (por exemplo, Grubb; Lazerson, 2007). Outros modelos de educação em que as desigualdades sociais e educacionais não são nem promovidas nem aceitas exigirão a ativação de formas do modelo *Pai/Mãe Carinhoso/a*¹². Porém, a ativação de diferentes metáforas, bem como seus protótipos acompanhantes, é difícil de alcançar sem compreender a relevância de cognição incorporada. Faz sentido, no começo da segunda década do século XXI, equiparar educação em cidadania a democracias pluralistas com a ideia de um cidadão esclarecido desincorporado? Em nossa perspectiva, a educação em cidadania não pode ser compreendida sem compreender o funcionamento automático de nossos modos prototípicos e metafóricos de pensar. Ao mesmo tempo, esta compreensão não exige que se minimize ou ignore a relevância de conflitos ideológicos, colonialismo, exploração, dinâmica racial, étnica, religiosa, sexual, de gênero, nacional ou baseada em classe interveniente em sua construção. Queremos ser claros a respeito deste ponto. Utilizar a cognição incorporada oferece uma compreensão mais abrangente da lógica apresentada tanto por qualquer um *do nosso lado* como qualquer um *do outro lado*, mas não modifica automaticamente como você se sente a respeito do argumento de cada lado. A cognição incorporada também pode nos auxiliar a esclarecer nosso próprio pensamento – permitindo que compreendamos melhor as relações entre argumentos conscientes e nossos

modos automáticos de pensar, incluindo limites sobre a alteração consciente de compreensões embasadas em metáfora e protótipo existentes.

Finalizando, a cognição incorporada está embasada em uma compreensão *realista* de como as pessoas constroem suas subjetividades, porque reconhece a importância de modos inconscientes e automáticos de compreensão, bem como a relevância e os limites da racionalidade consciente. Como tal, nossa interpretação oferece a estudiosos, legisladores e profissionais ferramentas conceituais melhores e mais úteis para superar as limitações de modelos correntes de educação em cidadania que vão além de batalhas dualistas simplistas das perspectivas de *bem versus mal* e *eficiência versus cuidado*. Indubitavelmente, o posicionamento ético, aspectos de conflitos de consciência e ideológicos importam, mas como educadores e estudiosos não podemos fazer muito progresso ignorando os níveis inconscientes e automáticos de pensamento, que não são facilmente dissuadidos com argumentos racionais e factuais somente. Parafraseando George Lakoff (2008), precisamos de ferramentas pedagógicas do século XXI para resolver problemas educacionais do século XXI.

Recebido em fevereiro de 2012 e aprovado em abril de 2012.

Notas

- 1 O título original do artigo era *Podemos ir Além dos Modelos Idealistas na Educação em Cidadania?*
- 2 Está bem definido como mulheres, pessoas de cor, os pobres e os analfabetos eram, e em alguma medida ainda são, excluídos dos *benefícios e responsabilidades* da cidadania. É provável que estas exclusões estejam embasadas em protótipos (mais a respeito deste conceito a seguir) de quem está mais preparado para liderar e quem deveria ser governado e os traços deste passado não podem ser descartados quem deveria ser neste conceito a seguir do *ste. ns*, porque reconhece a importância (Sleeter, 1995). De maneira similar, em termos da flutuação do que é ser um bom cidadão, é útil consultar o trabalho de Russell Dalton, bem conhecido por sua pesquisa sobre sistemas políticos da Europa ocidental, que “[...] defende que, entre as gerações mais jovens, o conceito de dever do cidadão (por exemplo, votar e obedecer às leis) está sendo substituído por um conceito de cidadania engajada que inclui ação política para beneficiar aos outros (não apenas votando) e coloca ênfase sobre a tolerância política de grupos com diferentes pontos de vista e atitudes de grupo étnico” (Turney Purta; Amadeo, 2011, p. 195).
- 3 Existe uma extensa literatura também discutindo como concepções clássicas de cidadania são inerentemente afetadas por dinâmicas de classe, raciais e religiosas. Uma revisão crítica destas dinâmicas está fora do âmbito deste artigo. Para uma análise abrangente destas dinâmicas ver *The condition of citizenship*, van Steenbergen, (1994) e também Gutmann (2004).
- 4 Susan L. Robertson (no prelo) resume estas mudanças da seguinte maneira: “[...] quatro movimentos interligados ocorreram no começo dos anos 1980 como conse-

quência de processos de globalização que desafiam o papel de sistemas de educação na re/produção de regimes nacionais de cidadania no pós-guerra. Estas eram (I) mudanças no mandato e governança da educação; (II) a crescente comodização da educação; (III) redimensionamento do trabalho da educação; e (IV) a pluralização de identidades. Juntas, perturbaram as categorias incrustadas e fortemente ligadas do estado nacional e noções de cidadania nacional, em troca reconstituindo a cidadania e declaração de cidadania de novas maneiras. Entretanto, o que também tenho defendido é que embora exista uma pluralização de identidades e processos de produção de identidade, os regimes de cidadania ficaram dominados por discursos e projetos neoliberais e que isto resultou na constitucionalização do econômico em escalas múltiplas” (p. 10).

- 5 Reconhecemos que o modo como a aprendizagem em matemática e outras matérias é avaliada também é, com frequência, problemática.
- 6 Por exemplo, Feldman apresenta a metáfora complexa de *Evento é Estrutura* como combinando muitas metáforas mais simples, inclusive *Causas são Forças, Estados são Locais, Mudanças são Movimentos, Dificuldades são Impedimentos e Finalidades são Destinos* (Feldman, 2006).
- 7 É importante observar que, ao usar o termo *experiência vivida*, nos referimos tanto a interações diretas (quando alguém está pessoalmente presente em uma experiência) quanto indiretas, como informações obtida por meio de televisão, filmes, noticiários e jornais, *blogs*, Facebook, Twitter e conversas privadas onde alguém relate informações (van Dijk, 1987).
- 8 Este é um campo de pesquisa sobre processos sociais e políticos que começou há mais de 50 anos atrás (Gallie, 1956 sobre concepções de democracia) e recentemente começou a emergir em educação e além dela, inclusive sobre concepções de democratização (Beer; Boynton, 2004); visões políticas do mundo em geral (Lakoff, 2008; 2002); o processo político (Beer; De Landtsheer, 2004); feminismo (Hawkesworth, 2009); professores (Fischman, 2000); ensino e aprendizagem (Haas; Lakoff, 2010; Mahlios; Maxson, 1998; Martinez; Sauleda; Huber, 2001; Munby, 1987; Pineau, 1994; Provenzo; McCloskey; Kottkamp; Cohn, 1989; Reddy, 1978; Saban, 2010; Sfard, 1998; Shaker, 2010); e educação superior (Fischman; Haas, 2009; Haas; Fischman, 2010). Ver também estudiosos trabalhando sobre análise de discurso (por exemplo, Alsup, 2006; Knight Abowitz; Harnish, 2006; Rogers et al., 2005; Pini, 2009) e análise de estrutura (Kumashiro, 2008).
- 9 Ver, por exemplo, Hogan (2009) para uma análise de metáforas e nacionalismo e Shaker (2010) para análise de metáforas em educação.
- 10 Por exemplo, Parker (1996) defende o redirecionamento consciente da metáfora do caminho para longe de “finalidades como destinos” e rumo ao processo de realizar uma jornada junto em uma seção ironicamente intitulada “Caminho/Realização”: “Encarado como um processo criativo, construtivo, a democracia não está realizada já; neste caso os cidadãos atualmente precisam apenas celebrar e protegê-lo, mas uma caminhada que os cidadãos em uma sociedade pluralista fazem juntos. É uma caminhada política, uma *tradição* de tipos que os une, não uma cultura, língua ou religião. A ratificação da Constituição e as diversas lutas democráticas que se seguiram (o fim da escravidão, ampliando a franquia às mulheres e derrotando Jim Crow, por exemplo) concluíram mal o livro sobre democracia nos EUA; quase prescindiram

de suas possibilidades. O trabalho chamado democracia não está concluído agora. A necessidade deste trabalho emerge de novo, em si mesmo, continuamente” (Parker, 1996, p. 114, notas de rodapé omitidas). Parker continua sua defesa do redirecionamento além desta seção citada; entretanto, achamos que não fará nenhum bem, porque o vínculo entre a fonte fundamental e os domínios alvo em metáforas incorporadas (aqui, caminhos levam a finalidades de destino) não são conscientemente maleáveis a este grau (Feldman, 2006; Lakoff, 2008; 2002; Lakoff; Johnson, 1999; 1980).

11 Ver os trabalhos de Damasio (2003) e Ramachandran (2011), entre outros, sobre a importância de neurônios-espelho para permitir que absorvamos cultura.

12 Talvez o melhor exemplo de uma reforma educacional na qual a desigualdade não foi *normalizada* é a *Escola Cidadã* brasileira (Projeto Escola Cidadã), no qual a meta de democratizar a educação era o marco de uma reforma educacional bem-sucedida. A *Escola Cidadã* destaca-se como um dos projetos de reforma educacional urbana mais inovadores implementados no mundo todo (United Nations, 1996; World Bank, 2000). As principais metas deste projeto eram a) Democratizar o acesso às escolas; b) Democratizar a administração das escolas; e c) Democratizar o acesso ao conhecimento. Para uma discussão mais detalhada deste projeto, ver Fischman; Gandin (2007); Gandin; Fischman (2006).

Referências

ALPEROVITZ, Gar; DALY, Lew. **Unjust Deserts**: how the rich are taking our common inheritance and why we should take it back. New York: New Press, 2008.

ALSUP, Janet. **Teacher Identity Discourses**: negotiating personal and professional spaces. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2006.

AMERICAN RHETORIC. **Martin Luther King Jr.**: I've been to the Mountaintop. 2010. Disponível em: <<http://www.americanrhetoric.com/speeches/mlkivebeentothemountaintop.htm>> Acesso em: 2 nov. 2010.

ANDERSON, Benedict. **Imagined Communities**: reflections on the origin and spread of nationalism. New York: Verso, 1991.

ANDERSON, Gary L. Toward Authentic Participation: deconstructing the discourses of participatory reforms in education. **American Educational Research Journal**, New York, v. 35, n. 4, p. 571-603, 1998.

APPIAH, Kwame Anthony. **Cosmopolitanism**: ethics in a world of strangers. New York: W. W. Norton, 2006.

APPLE, Michael W. **Ideology and Curriculum**. 2. ed. New York: Routledge, 1990.

APPLE, Michael W.; BEANE, James A. (Org.). **Democratic Schools**. Alexandria: VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1995.

ARENDDT, Hannah. **The Human Condition**. Chicago: University of Chicago Press, 1958.

ARENDDT, Hannah. **The Origins of Totalitarianism**. London: Allen & Unwin, 1967.

ARENDDT, Hannah. **Men in Dark Times**. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1968.

ARENDDT, Hannah. **Between Past and Future**. Trans. D. Lindley New York: Penguin

Books, 1993. (Original work published in 1958)

ARIELY, Dan. **Predictably Irrational**: the hidden forces that shape our decisions, revised and expanded edition. New York: Harper Collins, 2008.

ARIELY, Dan. **The Upside of Irrationality**: the unexpected benefits of defying logic at work and at home. New York: Harper Collins, 2010.

ARMSTRONG, Sharon Lee; GLEITMAN, Lila R.; GLEITMAN, Henry. What some Concepts Mightbe. **Cognition**, v. 13, n. 3, p. 263-308, maio 1983.

ARNOT, Madeleine. Gendered Citizenry: new feminist perspectives on education and citizenship. **British Educational Research Journal**, v. 23, n. 3, p. 275-295, 1997.

AYERS, William; HUNT, Jean Ann; QUINN, Therese. **Teaching for Social Justice**. New York: New Press and Teachers College Press, 1998.

BARBER, Benjamin R. **Strong Democracy**: participatory politics for a new age. Berkeley: University of California Press, 1984.

BARSALOU, Lawrence W. Ad hoc Categories. **Memory & Cognition**, v. 11, p. 211-227, 1983.

BARSALOU, Lawrence W. Deriving Categories to Achieve Goals. In: BOWER, Gordon H. (Org.). **The Psychology of Learning and Motivation**: advances in research and theory, v. 27. New York: Academic Press, 1991. P. 01-64.

BATTISTONI, Rick. Teaching High-Schoolers Participatory Democracy. **The Education Digest**, v. 70, p. 03-18, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. **The Individualized Society**. Cambridge, UK: Polity Press, 2001.

BEER, Francis A.; BOYNTON, G. Robert. Paths Through the Minefields of Foreign Policy Space: practical reasoning in the U.S. Senate discourse about Cambodia. In: BEER, Francis A.; LANDTSHEER, Christ'l de (Org.). **Metaphorical World Politics**. East Lansing, Michigan: Michigan State University Press, 2004. P. 141-163.

BECHARA, Antonie; DAMASIO, Hanna; TRANEL, Daniel; DAMASIO, António. The Iowa Gambling Task and the Somatic Marker Hypothesis. **Trends in Cognitive Science**, v. 9, n. 4, p. 159-162, 2005.

BEER, Francis; LANDTSHEER, Christ'l de. **Metaphorical World Politics**. East Lansing, Michigan: Michigan State University Press, 2004.

BERLINER, David C. Our Impoverished View of Educational Research. **Teachers College Record**, v. 108, n. 6, p. 949-995, 2006.

BIESTA, Gert J. J. Education and the Democratic Person: towards a political conception of democratic education. **Teachers College Record**, v. 109, n. 3, p. 740-769, 2007.

BIESTA, Gert J. J. **Learning Democracy in School and Society**. Rotterdam: Sense Publishers, 2011.

BOWMAN, Nicholas A. Promoting Participation in a Diverse Democracy: a meta-analysis of college diversity experiences and civic engagement. **Review of Educational Research**, v. 81, n. 1, p. 29-68, 2011.

BRODER, David. Schools' Civic Mission. **The Washington Post**, p. B7, 16 fev. 2003.

BUTTS, Robert Freeman. **The Revival of Civic Learning**: a rationale for citizenship education in American schools. Bloomington. Phi Delta Kappa Educational Foundation, 1980.

- CAMERER, Colin; LOEWENSTEIN, George; PRELEC, Drazen. **Neuroeconomics**: how neuroscience can inform economics. Working Paper, 2004. Disponível em: <http://www.nyu.edu/econ/user/bisina/camerer_loewenstein_prelec.pdf>. Acesso em: 18 out. 2010.
- CARNEGIE CORPORATION of New York & CIRCLE. The Civic Mission of Schools. New York: Carnegie Corporation of New York & CIRCLE (The Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement), 2003.
- CARNOY, Martin; LEVIN, Henry M. **Schooling and Work in the Democratic State**. Stanford: Stanford University Press, 1985.
- CARUSO, Marcelo; DUSSEL, Inés. Dewey in Argentina: tradition, intention, and situation in the production of a selective reading. **Encounters on Education**, v. 10, n. 0, 2009. Disponível em: <<http://library.queensu.ca/ojs/index.php/encounters/article/view/2140>> Acesso em: 20 nov. 2010.
- CHATTERJEE, Arnab; SINHA, Sitabhra; CHAKRABARTI, Bikas K. Economic Inequality: is it natural? **Current Science**, v. 92, n. 10, p. 1383-1389, 2007.
- CHENEY, Lynne V. **Speeches and Testimony**: teaching for freedom. James Madison Program in American Ideals and Institutions, Princeton University, 29 nov. 2001. Disponível em: <<http://www.aei.org/speech/13472>>. Acesso em: 03 nov. 2010.
- CLORE, Gerald L.; ORTONY, Andrew. Cognition in Emotion: always, sometimes, or never? In: LAND, Richard D.; NADEL, Lynn (Org.). **Cognitive Neuroscience of Emotion**. Oxford: Oxford University Press, 2000. P. 24-61.
- CONDON, Dennis J. Egalitarianism and Educational Excellence: compatible goals for affluent societies? **Educational Researcher**, v. 40, n. 2, p. 47-55, 2011.
- DALE, Roger; ROBERTSON, Susan L. New Arenas of Global Governance and International Organisations: reflections and directions. In: MARTENS, Kerstin A.; RUSCONI, Alessandra; LEUZE, Kathrin (Org.). **New Arenas of Education Governance**: the impact of international organizations and markets on educational policy making. New York: Palgrave MacMillan, 2007. P. 217-228.
- DAMASIO, Antonio R. **Descartes' Error**: emotion, reason, and the human brain. New York: Harper Collins, 1994.
- DAMASIO, Antonio R. **Looking For Spinoza**: joy, sorrow, and the feeling brain. New York: Harcourt, 2003.
- DAMASIO, Antonio R. **Self Comes to Mind**: constructing the conscious brain. New York: Pantheon, 2010.
- DEAN, Mitchell. **Governmentality**: power and rule in modern society. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1999.
- DEVINE, Patricia G. Stereotypes and Prejudice: the automatic and controlled components. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 56, p. 5-18, 1989.
- DEWEY, John. **Democracy and Education**: an introduction to the philosophy of education. New York: Macmillan Company, 1916.
- DEWEY, John. **Experience and Education**. New York: Touchstone, 1938.
- DIJKSTERHUIS, Ap; VAN BAAREN, Rick B.; BONGERS, K. C. A.; BOS, Maarten W.; VAN LEEUWEN, Matthijs L.; VANDER LEIJ, Aryan. **The Rational Unconscious**: conscious versus unconscious thought in complex consumer choice. Working Paper, sem

data. Disponível em: <<http://www.unconsciouslab.com/publications/Dijksterhuis%20Van%20Baaren%20Bongers%20Bos%20Van%20Leeuwen%20Van%20der%20Leij%20-%20The%20rational%20unconscious%20-%20Conscious%20versus%20unconscious%20thought%20in%20complex%20consumer%20choice.pdf>>. Acesso em: 4 nov. 2010.

DUSSEL, Inés. La Escuela y la Formación de la Ciudadanía: reflexiones en tiempos de crisis. **Documentos e Informes de Investigación**, n.186, Buenos Aires: FLACSO, 1996.

FARKAS, Steve; DUFFET, Ann M. **High Schools, Civics, and CitizenShip**: what social studies teachers think and do. Washington D.C.: American Enterprise Institute, 2010.

FAUCONNIER, Gilles; TURNER, Mark. **The Way We Think**: conceptual blending and the mind's hidden complexities. New York: Basic Books, 2002.

FELDMAN, Jerome A. **From Molecule to Metaphor**: a neural theory of language. Cambridge, MA: MIT Press, 2006.

FISCHMAN, Gustavo E. **Imagining Teachers**: rethinking teacher education and gender. Lanham, MD: Rowman and Littlefield, 2000.

FISCHMAN, Gustavo E.; GANDIN, Luis Armando. Escola Cidadã and Critical Discourses of Educational hope. In: McLAREN, Peter; KINCHELOE, Joe L. (Org.). **Critical Pedagogy**: where are we now. New York: Peter Lang, 2007. P. 209-223.

FISCHMAN, Gustavo E.; HASS, Eric. Framing Higher Education: nostalgia, entrepreneurship, consumerism and redemption. In: SANDLIN, Jennifer. A.; McLAREN, Peter (Org.). **Critical Pedagogies of Consumption**: living and learning in the shadow of the "Shopocalypse". New York: Routledge, 2009. P. 108-122.

FISCHMAN, Gustavo E.; HASS, Eric. Beyond "Idealized" Citizenship Education: embodied cognition, metaphors and democracy. **Review of Research in Education** (RRE), Education, Democracy and the Public Good, v. 36, n. 1, p. 190-217, 2012.

FOUCAULT, Michael. Governmentality. In: BURCHELL, Graham; GORDON, Colin; MILLER, Peter (Org.). **The Foucault Effect**: studies in governmentality. Chicago: University of Chicago Press, 1991. P. 87-104.

FOUCAULT, Michael. The Subject and Power. In: FAUBION, James D.; RABINOW, Paul (Org.). **Power**: essential works of Foucault 1954-1984. London: Penguin, 1994. P. 326-348.

FOUCAULT, Michael; SENELLART, Michel; EWALD, François et al. **Security, Territory, Population**: lectures at the Collège de France 1977-1978. New York: Palgrave MacMillan, 2004.

FRASER, Nancy. **Scales of Justice**: reimagining political space in a globalizing world. New York: Columbia University Press, 2008.

FRASER, Nancy; GORDON, Linda. Civil Citizenship Against Social Citizenship? On the ideology of contract-versus-charity. In: VAN STEENBERGEN, Bart (Org.). **The Condition of Citizenship**. London: SAGE, 1994. P. 90-107.

FRIEDRICH, Daniel; JAASTAD, Bryn; POPKEWITZ, Thomas S. Democratic Education: an (im)possibility that yet remains to come. **Educational Philosophy and Theory**, v. 42, n. 5-6, p. 571-587, 2009.

GANDIN, Luis Armando; FISCHMAN, Gustavo. Participatory Democratic Education: is the utopia possible? Porto Alegre's Citizen School Project. In: ANDERSON, Philip

- M.; HAYES, Kecia; ROSES, Karel; KINCHELOE, Joe L. (Org.). **Urban Education**: an encyclopedia. CT: Greenwood Publishing Group, 2006. P. 135-146.
- GIDDENS, Anthony. **Central Problems in Social History**. Berkeley: University of California Press, 1979.
- GRADY, Joseph E.; OAKLEY, Todd; COULSON, Seana. Conceptual Blending and Metaphor. In: BRANDT, Per Aage; GERGERSEN, Frans; STJERNFELT, Frederik; SKOV, Martin (Org.). **The Roman Jakobson Centennial Symposium**: international journal of linguistics acta linguistica hafniensia, v. 29. Copenhagen: C. A. Reitzel, 1999. P. 221-237.
- GRAMSCI, Antonio. **Selections from the Prison Notebooks**. New York: International Publishers, 1971.
- GREEN, Andy. **Education, Globalization and the Nation State**. New York: St. Martin's Press, 1997.
- GRUBB, W. Norton; LAZERSON, Marvin. **The Education Gospel**: the economic power of schooling. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- GUTMANN, Amy. **Democratic Education**. ed. rev. Princeton: Princeton University Press, 1999.
- GUTMANN, Amy. Unity and Diversity in Democratic Multicultural Education: creative and destructive tensions. In: BANKS, James A. (Org.). **Diversity and Citizenship Education**. San Francisco: Jossey-Bass, 2004. P. 71-96.
- HASS, Eric; FISCHMAN, Gustavo. Nostalgia, Entrepreneurship, and Redemption: understanding prototypes in higher education. **American Educational Research Journal**, v. 47, n. 3, p. 532-562, 2010.
- HASS, Eric; POYNOR, Leslie. Issues of Teaching and Learning. In: ENGLISH, Fenwick W. (Org.). **The SAGE Handbook of Educational Leadership**. Thousand Oaks: Sage, 2005. P. 483-505.
- HAIDT, Jonathan; BJORKLUND, Fredrik. Social Intuitionists Answer Six Questions about Moral Psychology. In: SINNOTT-ARMSTRONG, Walter (Org.). **Moral Psychology**: the cognitive science of morality: intuition and diversity, v. 2. Cambridge, MA: MIT Press, 2008. P. 181-217.
- HAWESWORTH, Mary. Policy Discourse as Sanctioned Ignorance: theorizing the erasure of feminist knowledge. **Critical Policy Studies**, v. 3, n. 3, p. 268-289, 2009.
- HAMPTON, James A. An Investigation of the Nature of Abstract Concepts. **Memory & Cognition**, v. 9, p. 149-156, 1981.
- HIRSCH Jr., Eric Donald. **The Making of Americans**: democracy and our schools. New Haven, Connecticut: Yale University Press, 2009.
- HOGAN, Patrick Colm. **Understanding Nationalism**: on narrative, cognitive science, and identity. Columbus: Ohio University Press, 2009.
- HOOKS, Bell. **Teaching to Transgress**: education as the practice of freedom. New York: Routledge, 1994.
- HOWE, R. Brian; COVELL, Katherine. Engaging Children in Citizenship Education: a children's rights perspective. **The Journal of Educational Thought**, v. 43, n. 1, p. 21-44, 2009.
- IACOBONI, Marco. **Mirroring People**: the new science of how we connect with others.

- New York: Farrar, Straus, and Giroux, 2008.
- ISIN, Engin F. Citizenship in Flux: the figure of the activist citizen. **Subjectivity**, v. 29, p. 367-388, 2009.
- ISIN, Engin F.; WOOD, Patricia K. **Citizenship and Identity**. London: Sage Publications, 1999.
- JACKSON, Philip W. **The Practice of Teaching**. New York: Teachers College Press, 1986.
- JENSON, Jane. Changing Citizenship Regimes in Western Europe. In: CONFERENCE ON REINVENTING SOCIETY IN A CHANGING GLOBAL ECONOMY, 2008, Toronto. **Anais...** Toronto: University of Toronto, 8-10 mar. 2001.
- JESSOP, Bob. **The Future of the Capitalist State**. Cambridge, UK: Polity Press, 2002.
- JOHNSON, Christopher. Metaphor vs. Conflation in the Acquisition of Polysemy: the case of SEE. In: HIRAGA, Masako K.; SINHA, Chris; WILCOX, Sherman (Org.). Cultural, Typological and Psychological issues in Cognitive Linguistics. **Current Issues in Linguistic Theory**, v. 152. Selected papers of the bi-annual ICLA meeting in Albuquerque, jul. 1995. Amsterdam: John Benjamins, 1997. P. 155-169.
- KAHNE, Joseph; WESTHEIMER, Joel. In the Service of What? The Politics of Service Learning. **Phi Delta Kappan**, v. 77, n. 9, p. 593-599, 1996.
- KAHNE, Joseph; WESTHEIMER, Joel. Teaching Democracy: what schools need to do. **Phi Delta Kappan**, v. 85, n. 1, p. 34-67, set. 2003.
- KNIGHT ABOWITZ, Kathleen.. On the Public and Civic Purposes of Education. **Educational Theory**, v. 58, n. 3, p. 357-376, 2008.
- KNIGHT ABOWITZ, Kathleen; HARNISH, Jason. Contemporary Discourses of Citizenship. **Review of Educational Research**, v. 76, n. 4, p. 653-690, 2006.
- KOZOL, Jonathan. **The Shame of the Nation: the restoration of apartheid schooling in America**. New York: Three Rivers Press, 2006.
- KRENDL, Anne C.; MACRAE, C. Neil; KELLEY, William M.; FUGELSANG, Jonathan A.; HEATHERTON, Todd F. The Good, the Bad, and the Ugly: an fmri investigation of the functional anatomic correlates of stigma. **Social Neuroscience**, v. 1, p. 5-15, 2006.
- KUMASHIRO, Kevin K. **The Seduction of Common Sense: how the right has framed the debate on America's schools**. New York: Teachers College Press, 2008.
- KUNDA, Ziva. **Social Cognition: making sense of people**. Cambridge, MA: MIT Press, 1999.
- KWOK-BUN, Chan. **Chinese Identities, Ethnicity and Cosmopolitanism**. London, England: Routledge, 2005.
- LAKOFF, George. **Women, Fire, and Dangerous Things: what categories reveal about the mind**. Chicago: University of Chicago Press, 1987.
- LAKOFF, George. **Moral Politics: how liberals and conservatives think**. 2. ed. Chicago: University of Chicago Press, 2002.
- LAKOFF, George. **The Political Mind: why you can't understand 21st-century American politics with an 18th-century brain**. New York: Viking, 2008.
- LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metaphors We Live By**. Chicago: University

of Chicago Press, 1980.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Philosophy in the Flesh**: the embodied mind and its challenge to western thought. New York: Basic Books, 1999.

LEICESTER, Mal; MODGIL, Celia; MODGIL, Sohan (Org.). **Politics, Education and Citizenship**. New York: Falmer Press, 2000.

LEVINE, Peter. Youth Voter Turnout 20%: what does that mean? **Huffington Post**. 03 nov. 2010. Disponível em: <http://www.huffingtonpost.com/peter-levine/youth-voter-turnout-20-wh_b_778244.html>. Acesso em: 15 nov. 2010.

LEVINSON, Meira. The Civic Achievement Gap. **CIRCLE Working Paper**, n. 51, jan. 2007. Disponível em: <<http://www.civicyouth.org/PopUps/WorkingPapers/WP51Levinson.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2010.

LUTKUS, Anthony; WEISS, Andrew R. **The Nation's Report Card**: civics 2006 (NCES 2007-476). U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 2007.

MAHILIOS, Marc; MAXSON, Marilyn. Metaphors as Structures for Elementary and Secondary Preservice Teachers' Thinking. **International Journal of Educational Research**, v. 29, n. 3, p. 227-240, ago. 1998.

MALKKI, Liisa. National Geographic: the rooting of peoples and the territorialization of national identity among scholars and refugees. **Cultural Anthropology**, v. 7, n. 1, p. 24-44, fev. 1992.

MARTINEZ, María A.; SAULEDA, Narcis; HUBER, Güenter L. Metaphors as Blueprints of Thinking about Teaching and Learning. **Teaching and Teacher Education**, v. 17, n. 8, p. 965-977, 2001.

McCOWAN, Tristan. Approaching the Political in Citizenship Education: the perspectives of Paulo Freire and Bernard Crick. **Educate**, v. 6, n. 1, p. 57-70, 2006.

McCOWAN, Tristan. **Rethinking Citizenship Education**: a curriculum for participatory democracy. London: Continuum, 2009a.

McCOWAN, Tristan. A Seamless Enactment of Citizenship Education. **Journal of Philosophy of Education**, v. 43, n. 1, p. 85-99, 2009b.

McDONOUGH, Kevin; FEINBERG, Walter (Org.). **Citizenship and Education in Liberal-Democratic Societies**: teaching for cosmopolitan values and collective identities. Oxford: Oxford University Press, 2005.

McGINN, Noel F. Education, Democratization, and Globalization. A Challenge for Comparative Education. **Comparative Education Review**, v. 40, n. 4, p. 341-357, 1996.

MILLER, Peter; ROSE, Nikolas. **Governing the Present**: administering economic, social and personal life. Cambridge: Polity Press, 2008.

MOLL, Marita. Participatory Citizenship: walking the talk. **Education Canada**, v. 44, n. 3, p. 45-71, 2004.

MUNBY, Hugh. Metaphor and Teachers' Knowledge. **Research in the Teaching of English**, v. 21, n. 4, p. 377-97, 1987.

MURPHY, Gregory L. **The Big Book of Concepts**. Cambridge, MA: MIT Press, 2002.

OFFE, Claus. **Contradictions of the Welfare State**. London: Hutchinson, 1984.

NYERS, Peter. Abject Cosmopolitanism: the politics of protection in the anti-deporta-

- tionmovement. **Third World Quarterly**, v. 24, n. 6, p. 1069-1093, 2003.
- PARKER, Walter C. "Advanced" Ideas about Democracy: toward a pluralist conception of citizen education. **Teachers College Record**, v. 98, n. 1, p. 104-125, 1996.
- PARKER, Walter C. **Teaching Democracy: unity and diversity in public life**. New York: Teachers College Press, 2003.
- PATCHEN, Terri; CRAWFORD, Teresa. From Gardeners to Tour Guides: the epistemological struggle revealed in teacher-generated metaphors of teaching. **Journal of Teacher Education**, v. 62, n. 3, p. 286-298, 2011.
- PETERS, Michael A. Introduction: governmentality, education and the end of neoliberalism? In: PETERS, Michael A.; BESLEY, A. C.; OLSSSEN, Mark; MAURER, Susanne; WEBER, Susanne (Org.). **Governmentality Studies in Education**. Rotterdam: Sense Publishers, 2009. P. 27-48.
- PIERSON, Paul; HACKER, Jacob S. **Winner-Take-All Politics: how Washington made the rich richer--and turned its back on the middle class**. New York: Simon and Schuster, 2010.
- PINEAU, Elyse Lamm. Teaching is Performance: reconceptualizing a problematic metaphor. **American Educational Research Journal**, v. 31, p. 3-26, 1994.
- PINI, Mónica (Org.). **Discursos y Educación: herramientas para un análisis crítico de los discursos educativos**. Buenos Aires (Argentina): UNSAM, 2009.
- POPKEWITZ, Thomas S. **Struggling for the Soul: the politics of education and the construction of the teacher**. New York: Teachers' College Press, 1998.
- POPKEWITZ, Thomas S. **Cosmopolitanism and the Age of School Reform: science, education and making society by making the child**. New York: Routledge, 2007.
- PRINZ, Jesse J. **Furnishing the Mind: concepts and their perceptual basis**. Cambridge, MA: MIT Press, 2002.
- PROKHOVNICK, Raia. Public and Private Citizenship: from gender invisibility to feminist inclusiveness. **Feminist Review**, v. 60, p. 84-104, 1998.
- PROVENZO Jr., Eugene F.; McCLOSKEY, Gary N.; KOTTKAMP, Robert B.; COHN, Marilyn M. Metaphor and Meaning in the Language of Teachers. **Teachers College Record**, v. 90, p. 551-573, 1989.
- PUTNAM, Robert D. Bowling Alone: America's declining social capital. **Journal of Democracy**, v. 6, n. 1, p. 65-78, 1995.
- RAMACHANDRAN, Vilayanur S. **The Tell-Tale Brain: a neuroscientist's quest for what makes us human**. New York: Norton, 2011.
- REDDY, Michael J. The Conduit Metaphor: a case of frame conflict in our language about language. In: ORTONY, Andrew (Org.). **Metaphor and Thought**. Cambridge: Cambridge University Press, 1978. P. 164-201.
- ROBERTSON, Susan L. Globalization, Education Governance and Citizenship Regimes: new democratic deficits and social injustices. In: LIPMAN, Pauline; MONKMAN, Karen (Org.). **Handbook of Social Justice and Education**. New York: Lawrence Erlbaum, 2007. P. 542-543.
- ROBERTSON, Susan L.; DALE, Roger. Researching Education in a Globalising Era: beyond methodological nationalism, methodological statism, methodological educationism and spatial fetishism. In: RESNIK, Julia (Org.). **The Production of Educational**

- Knowledge in the Global Era.** Rotherdam: Sense Publishers, 2008. P. 19-32.
- ROGERS, Rebecca; MALANCHARUVIL-BERKES, Elizabeth; MOSLEY, Melisa; HUI, D.; O' GARRO JOSEPH, Glynis. Critical Discourse Analysis in Education: a review of the literature. **Review of Educational Research**, v. 75, n. 3, p. 365-416, 2005.
- ROSCH, Eleanor. Human Categorization. In: WARREN, Neil (Org.). **Advances in Crosscultural Psychology**, v. 1. London: Academic Press, 1977. P. 177-206.
- ROSCH, Eleanor. Principles of Categorization. In: ROSCH, Eleanor; LLOYD, Barbara B. (Org.). **Cognition and Categorization**. Hillsdale: Erlbaum, 1978. P. 27-71.
- ROSCH, Eleanor. Reclaiming Cognition: the primacy of action, intention and emotion. **Journal of Consciousness Studies**, v. 6, n. 11-12, p. 61-77, 1999.
- ROSCH, Eleanor; MERVIS, C. B. Family Resemblance: studies in the internal structure of categories. **Cognitive Psychology**, v. 7, p. 573-605, 1975.
- ROSCH, Eleanor; MERVIS, Carolyn B.; GRAY, Wayne B.; JOHSON, David M.; BOYES-BRAEM, Penny. Basic objects in Natural Categories. **Cognitive Psychology**, v. 8, p. 382-439, 1976.
- ROSE, Nikolas; MILLER, Peter. **Governing the Present: administering economic, social and personal life.** Cambridge: Polity Press, 2008.
- ROTH, Klas; BURBULES, Nicholas C. Changing Notions of Citizenship Education. In: ROTH, Klas; BURBULES, Nicholas C. (Org.). **Contemporary Nation-States**. Rotterdam: Sense Publishers, 2007. P. 15-25.
- SABAN, Ahmet. Prospective Teachers' Metaphorical Conceptualizations of Learner. **Teaching and Teacher Education**, v. 26, p. 290-305, 2010.
- SASSEN, Saskia. **Territory, Authority, Rights**. Princeton: Princeton University Press, 2006.
- SCHUGURENSKY, Daniel. Citizenship Learning for and Through Participatory Democracy. In: PINNINGTON, Elizabeth; SCHUGURENSKY, Daniel (Org.). **Learning Citizenship by Practicing Democracy: international initiatives and perspectives**. Cambridge Scholarly Press, 2010. P. 50-61.
- SEN, Amartya. **Inequality Examined**. New York: Russell Sage, 1992.
- SEN, Amartya. **Development as Freedom**. New York: Anchor Books, 1999.
- SFARD, Anna. On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing just One. **Educational Researcher**, v. 27, n. 2, p. 04-13, 1998.
- SHAKER, Paul. Fighting the Education Wars, Metaphorically. **Teachers College Record**. Disponível em: <<http://www.tcrecord.org>>. Acesso em: 12 nov. 2010.
- SLEETER, Christine. Teaching Whites about Racism. In: MARTIN, R. J. (Org.). **Practicing what We Preach: confronting diversity in teacher education**. Albany: State University of New York Press, 1995. P. 117-130.
- SMITH, Kweku M. Dualism within Progressive Pedagogies: the dynamic nature of democratic education. **Social Studies Review**, v. 48, n. 1, p. 38-44, 2009.
- SMITH, Michael B; NOWACEK, Rebecca S.; BERNSTEIN, Jeffrey L. Introduction: ending the solitude of citizenship education. In: SMITH, Michael B.; NOWACEK, Rebecca S.; BERNSTEIN, Jeffrey L. (Org.). **Citizenship Across the Curriculum**. Bloomington: Indiana University Press, 2010. P. 01-12.

STROMQUIST, Nelly. Theorizing Global Citizenship: discourses, challenges, and implications for education. **Inter-American Journal of Education for Democracy**, v. 2, n. 1, 2009. Disponível em: <<http://www.ried-ijed.org/english/articulo.php?idRevista=9&idArticulo=26>>. Acesso em: 02 nov. 2010.

THOMPSON, Edward P. **The Romantics**: England in a revolutionary age. New York: New Press, 1997.

TORNEY-PURTA, Judith; AMADEO, Jo-Ann. Participatory Niches for Emergent Citizenship in Early Adolescence: an international perspective. **The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science**, v. 633, p. 180-200, 2011.

TORNEY-PURTA, Judith; AMADEO, Jo-Ann; ANDOLINA, Molly. A Conceptual Framework and Multimethod Approach for Research on Political Socialization and Civic Engagement. In: SHERROD, Lonnie; TORNEY-PURTA, Judith; FLANAGAN, Constance (Org.). **Handbook of Research on Civic Engagement in Youth**. Hoboken: John Wiley, 2010. P. 497-523.

TURBAYNE, Colin Murray. **The Myth of Metaphor**. Columbia: University of South Carolina Press, 1970.

TYACK, David; CUBAN, Larry. **Tinkering Toward Utopia**. A Century of Public School Reform. Cambridge, MA & London: Harvard University Press, 1995.

UNITED NATIONS. **The Universal Declaration of Human Rights**. Disponível em: <<http://www.un.org/en/documents/udhr/#atop>>. Acesso em: 04 nov. 2010.

VAN DIJIK, Teun A. **Communicating Racism**: ethnic prejudice in thought and talk. Newbury Park: Sage, 1987.

VAN STEENBERGEN, Bart (Org.). **The Condition of Citizenship**. London: SAGE, 1994.

WALLERSTEIN, Immanuel. All? Citizens some! The Making of the Citizen. **Comparative Studies in Society and History**, v. 45, n. 4, p. 650-679, 2003.

WEIL, Simone. **The Need for Roots**: prelude to a declaration of duties towards mankind. Tradução de A. Wills. New York: Routledge Classics, 2009. (Original work published 1949)

WELLMAN, David T. **Portraits of White Racism**. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1977.

WEST, Thomas. The Economic Principles of America's Founders: property rights, free markets, and sound money. **First Principles Series Report**, n. 32. Heritage Foundation website. Disponível em: <<http://www.heritage.org/research/reports/2010/08/the-economic-principles-of-america-s-founders-property-rights-free-markets-and-sound-money>>. Acesso em: 30 ago. 2010.

WESTEN, Drew. **The Political Brain**: the role of emotion in deciding the fate of the nation. New York: Public Affairs, 2007.

WESTHEIMER, Joel; KAHNE, Joseph. Educating for Democracy. In: HAYDUK, Ronald; MATTSON, Kevin (Org.). **Democracy's Moment**: reforming the American political system for the 21st century. Lanham, MD: Rowman & Littlefield, 2002. P. 91-107.

WESTHEIMER, Joel; KAHNE, Joseph. Reconnecting Education to Democracy: democratic dialogues. **Phi Delta Kappan**, v. 85, n. 1, p. 8-14, 2003.

WESTHEIMER, Joel; KAHNE, Joseph. What Kind of Citizen? The Politics of Educat-

ing for Democracy. **American Educational Research Journal**, v. 41, n. 2, p. 237-269, 2004.

WHITE, Melanie; HUNT, Alan. Citizenship: care of the self, character and personality. **Citizenship Studies**, v. 4, n. 2, p. 93-116, 2000.

WILLIS, Paul. **Learning to Labor**: how working class kids get working class jobs. New York: Columbia University Press, 1977.

WILKINSON, Richard; PICKETT, Kate. **The Spirit Level**: why greater equality makes societies stronger. New York: Bloomsbury Press, 2009.

Gustavo E. Fischman é professor da Faculdade de Educação da Arizona State University, Phoenix, Arizona, Estados Unidos. Ele é editor da revista Educational Policy Analysis Archives/Arquivos Analíticos de Políticas Educacionais. E-mail: fischman@asu.edu

Eric Hass é pesquisador da WestEd, San Francisco, Estados Unidos. Sua pesquisa examina as maneiras usadas por proponentes das políticas para reunir, entender e incorporar dados empíricos no seu processo de decisão. E-mail: haaseric@gmail.com

Tradução: Ananyr Porto Fajardo