

# A relação com o saber como objeto de estudo no campo da formação de professores

Claudia Moreno Zaniti<sup>1</sup>  
Elza de Souza<sup>2</sup>  
Marcos Eduardo dos Santos<sup>3</sup>

## Resumo:

O presente artigo apresenta algumas reflexões que estão sendo realizadas por um grupo de pesquisa sobre formação de professores no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos, a partir das contribuições da noção de “relação com o saber” desenvolvida por pesquisadores franceses, dentre os quais destaca-se Bernard Charlot. Apresenta os objetos de investigação que estão sendo trabalhados pelos pesquisadores do grupo no contexto de dois projetos mais amplos de pesquisa em desenvolvimento. O artigo discute a evolução da noção de “relação com o saber”, bem como os principais conceitos relacionados com essa temática, além de tratar sobre as implicações teórico-metodológicas que essa abordagem traz para as pesquisas no campo da formação de professores.

**Palavras-chave:** formação de professores; pesquisa; relação com o saber

## Abstract

*This article presents some reflections that have been conducted by a research group on teachers' education within the Masters Program in Education of Santos Catholic University, out of the concept of "relationship with knowledge" developed by Bernard Charlot among others French researchers. It discusses the evolvement of such concept besides another's concepts attached to it, as well as the theoretical and methodological implications of this approach for the field of teachers' training. Eventually, it presents the object of research that have been carry out by its members within the context of two broader research projects that have been developed.*

**Keywords:** *teachers' education, research; relationship with knowledge*

## Introdução

Este artigo tem o objetivo de apresentar algumas discussões e reflexões recorrentes em nosso grupo de pesquisa<sup>4</sup> acerca da temática da formação de professores, a partir de uma abordagem que vê o professor e os desafios enfrentados em seu cotidiano do ponto de vista da articulação entre os aspectos subjetivos e culturais envolvidos na sua constituição como sujeito e como profissional da educação. As pesquisas desenvolvidas sobre essa temática têm se preocupado em apontar uma série de dificuldades encontradas pelos professores, como por exemplo, a precariedade dos processos de sua formação, das suas condições de trabalho e os desafios da profissão frente ao fracasso escolar, colocando-os, quase sempre, numa posição

1 Pedagoga, professora da Rede Municipal de Ensino de Santos. Mestranda do Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação da Universidade Católica de Santos, sob orientação da Professora Doutora Sanny Silva Rosa

2 Pedagoga, professora universitária. Mestranda do Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação, da Universidade Católica de Santos, sob orientação da Professora Doutora Sanny Silva Rosa.

3 Psicólogo, professor universitário. Mestrando do Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação, da Universidade Católica de Santos, sob orientação da Professora Doutora Sanny Silva Rosa.

4 Grupo de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação em Educação da Universidade Católica de Santos (UNISANTOS), coordenado pela professora Dra. Sanny Silva da Rosa, sobre formação inicial e continuada de professores

de vítima do “sistema” ou de modelos pedagógicos antigos e já ultrapassados. Também são frequentes os estudos que, em sentido inverso, dão ênfase à responsabilidade do professor pela baixa qualidade do ensino e pela reprodução, enfim, das desigualdades sociais.

Independente da perspectiva de análise adotada, as conclusões a que chegam tais estudos na maioria das vezes indicam a necessidade de melhorar ou de intensificar os processos de formação dos professores - tanto inicial quanto continuada - visando à modificação da prática dos professores para a criação de um novo *habitus* (BOURDIEU e PASSERON, 1975). Em nosso entender, tais abordagens acabam por reforçar os discursos prescritivos já existentes que costumam apontar o que os professores *devem* ou *não devem* saber ou, ainda, sobre o que *deveriam* fazer ou deixar de fazer em sala de aula.

Em nossas indagações sobre a formação dos professores, temos buscado outras perspectivas de análise do problema. Nossas preocupações giram em torno da pessoa do professor, da história singular deste sujeito que é alvo de constantes críticas e julgamentos generalizantes tanto de dentro como de fora do “sistema”. Entendemos que é preciso saber, em primeiro lugar: *quem* são estes professores? O que pensam sobre educação? Como vivem e como reagem diante das dificuldades da profissão? Que visão esses profissionais têm da escola? Quais suas expectativas em relação à aprendizagem de seus alunos? Partimos do pressuposto de que se não soubermos sobre *quem* estamos falando, não será possível travar um diálogo que permita certo avanço nos estudos sobre essa temática e provoque, consequentemente, as mudanças esperadas.

Nesse sentido, temos nos dedicado a refletir e pesquisar sobre aspectos relativos à subjetividade do professor com a intenção de compreender como este se vê implicado nas formas e finalidades com que a educação e o ensino são concebidos e conduzidos por ele. Do ponto de vista teórico, temos utilizado o conceito de “*relação com o saber*” desenvolvido por pesquisadores franceses e divulgado mais amplamente no Brasil pelo pesquisador Bernard Charlot (2000; 2005). Do ponto de vista metodológico, consideramos que as abordagens que utilizam as histórias de vidas dos professores, por meio das narrativas e memórias (NÓVOA, 1995), privilegiam o aprofundamento das investigações acerca das vivências e percepções que este profissional tem em relação ao aprender, ao ensinar e ao conhecer.

Com o intuito de apresentar e discutir as escolhas teóricas e metodológicas que temos feito para nortear as investigações em andamento em nosso grupo de pesquisa, dividimos este texto em três partes. Na primeira, situamos a temática da “*relação com o saber*” como objeto de estudo e a evolução desse conceito no contexto das pesquisas e reflexões dos pesquisadores que o formularam. Em seguida, discutimos as contribuições da psicanálise para a compreensão da noção de “sujeito” que fundamentam a formulação teórica da “*relação com o saber*” desenvolvida por Bernard Charlot. Por fim, este artigo apresenta a maneira como essa perspectiva teórica e metodológica de análise tem norteadado as pesquisas em andamento em nosso grupo de pesquisa, na expectativa de encontrar outras respostas para os problemas deste campo de investigação.

## **1- O conceito de “relação com o saber”: um conjunto de relações sociais e subjetivas**

Neste item pretendemos esclarecer e explicitar a evolução do conceito de “*relação com o saber*”, formulado por Bernard Charlot e pela equipe de pesquisadores franceses da qual faz parte, desde a década de 1980, no contexto dos estudos

realizados com jovens estudantes dos subúrbios de Paris acerca da questão do “fracasso escolar”. A preocupação inicial com essa temática sociológica emergiu da própria formação marxista dos pesquisadores que buscavam compreender, a partir das teses “reprodutivistas” de Bordieu e Passeron (1975), os elementos históricos e sociais que poderiam explicar esse fenômeno. A partir da análise dos dados empíricos de suas investigações, no entanto, esses pesquisadores passaram a perceber que tanto o “fracasso” como o “sucesso” escolar de um aluno se vinculavam, em grande parte, à história singular e subjetiva de vida e de escolarização dos sujeitos. O avanço desses estudos provocou o surgimento de novas reflexões que conduziram Charlot e sua equipe a formular o conceito de “*relação com o saber*”.

Segundo o próprio autor (2000, p. 80), em 1982, o conceito se associava a um “conjunto de imagens, de expectativas e de juízos que concernem ao mesmo tempo ao sentido e à função social do saber e da escola, à disciplina ensinada, à situação de aprendizado e a nós mesmos”. Tal formulação, com base em intuições dos primeiros estudos ainda ocultava a idéia de “relação” que, na verdade, é um “conjunto de relações” que vão além do objeto de saber e da escola. Em 1992, preocupados com o rigor formal das pesquisas que vinham sendo desenvolvidas, Charlot e seus colaboradores reformularam o conceito, colocando-o nos seguintes termos: “A relação com o saber é uma relação de sentido, portanto, de valor, entre um indivíduo (ou um grupo) e os processos ou produtos do saber” (CHARLOT, BAUTIRERE ROCHEX, 1992, *apud* CHARLOT, 2000, p.80). De acordo com o autor, essa formulação apresentava-se ainda pouco operatória e ocultava a pluralidade das *relações* envolvidas nos processos de aprender no contexto escolar.

Na continuidade das suas reflexões, Charlot passa a construir e a considerar outras definições associadas à idéia de que “a relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender (ibid, p.80). Assim, apesar de termos, de um lado, um indivíduo em formação e, de outro, o mundo já estruturado, não podemos afirmar que um indivíduo é totalmente determinado pelo meio social, mas é preciso levar em conta que isso só ocorre porque este mundo se apresenta para o *sujeito* como um conjunto de sentidos e significados com quais ele permite se envolver. Esta forma de compreensão do problema nos remete ao pressuposto vygotkiano segundo o qual “a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas uma relação mediada sendo os sistemas simbólicos os elementos intermediários entre o sujeito e o mundo” (OLIVEIRA, 2003, p.24)

Nesta perspectiva a apropriação do mundo se constrói em um tempo determinado pela história do sujeito, pois como afirma Charlot, “somos sujeitos histórico-sociais, mas somos sujeitos” (CHARLOT, 2005, p.15). Portanto, analisar a *relação com o saber* implica compreender o conjunto das relações que um sujeito estabelece com o mundo, com o seu meio cultural e social e que possui, portanto, uma dimensão *simbólica*; requer também que a consideremos em sua dimensão *temporal*, pois envolve ações que acontecem em um determinado tempo; e, finalmente, implica também considerá-la como uma *atividade do sujeito*, pois se trata de uma forma de agir constituída a partir dos sentidos e significados subjetivos construídos pelos sujeitos na sua relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo. É neste ponto que o conceito de “relação com o saber” supera a mera “posição” social dos indivíduos, exigindo que se considere o sujeito como dono de uma história pessoal e singular. Em outras palavras, que se considere o sujeito como “sujeito do desejo”. A colocação do problema nesses termos amplia a temática para além de seus aspectos sociológicos, exigindo que se estabeleça um diálogo com outros campos do saber como, por exemplo, o da psicanálise. É o que veremos neste próximo item.

## 2- O sujeito desejante e a relação com o saber

A relação com o saber, enquanto conceito, implica o de desejo. Para Charlot, não há relação com o saber senão a de um sujeito; e só há sujeito “desejante”, como nos ensina a psicanálise. Mas, como se opera esta constituição do sujeito desejante segundo a teoria psicanalítica? Se pensarmos o desejo e o conhecimento do outro na constituição do ser humano, perceberemos que, desde o início, tanto o conhecimento quanto o desejo são do *outro*. A criança tem certas estruturas, certas organizações, mas as tem em estado puro. Isto quer dizer que o futuro do “filhote humano” depende muito da organização que está fora dele e de como ele vai poder integrá-la. Um bebê, quando nasce, já nasce em um mundo de desejo e de conhecimentos. Tudo que ele é, e também tudo que ele não é, está na ordem do desejo. Toda sua vida depende do *desejo* de alguém. Podemos considerar que, em geral, o desejo da criança se forma a partir de seu organismo (já que ela nasce com possibilidades biológicas e inscrições genéticas) e do seu encontro com o *desejo do outro*.

Mas o que é o desejo? A teoria psicanalítica nos ensina que o desejo é uma representação que vem ocupar o lugar da falta, daquilo que está “ausente”. A primeira grande ausência se dá quando o bebê suga e o leite não vem. Essa ausência de leite se define do lado do desejo, já que se dá como ausência. Não é a falta, mas a *representação* que lhe ocupa o lugar. Assim, todo desejo é desejo constituído numa falta. Só se pode desejar o que não se tem. E toda ausência tem de estar preenchida por algo. Assim, é por carência que o sujeito irá se reconstituir no desejo e é por carência que ele irá se constituir como sujeito do desejo (PAÍN, 2009).

Esta compreensão se faz necessária, na medida em que Charlot nos adverte que o desejo de saber (ou de aprender) não é senão uma de suas formas, que advém quando o sujeito experimentou o prazer de aprender e de saber. O objeto de desejo está sempre, já presente: é o *outro*, o *mundo*, *eu próprio*. A relação é que se particulariza, não é o objeto da relação que se torna particular: o desejo do mundo, do outro e de si mesmo é que se torna desejo de aprender e saber, e, não o “desejo” que encontra um objeto novo, “o saber” (CHARLOT, 2000). Em outras palavras, o autor adverte que é um erro interpretar a dinâmica do sujeito desejante como resultado de uma “pulsão” puramente biológica, como propunham as formulações clássicas da psicanálise de Freud. O desenvolvimento psíquico e social é resultado de um investimento do sujeito que - por certo provido de energia vital - projeta, por sua condição antropológica, um mundo humano. (CHARLOT, 2000, p.52). A partir desta distinção ele realiza algumas precisões suplementares sobre a “relação com o saber”.

Para este pesquisador, o sujeito pode ser definido como um conjunto organizado de relações, que os psicólogos entendem como “personalidade”, sistemas de instâncias (Id, Ego, Superego), estrutura, etc. Mas a relação com o saber também é um conjunto organizado de relações. Em sentido estrito, não é correto, portanto, dizer-se que um sujeito *tem* uma relação com o saber. A relação com o saber é o próprio sujeito, na medida em que deve aprender, apropriar-se do mundo, construir-se. O sujeito é relação com o saber. Para Charlot, *fazem sentido*, para um sujeito, um “conteúdo de pensamento”, uma atividade, uma relação, um lugar, uma pessoa, uma situação, etc., que podem, segundo o pesquisador, inscrever-se nesse conjunto de relações que o sujeito é. Se estiverem ligados de alguma forma ao aprender ou ao saber, podem inscrever-se nesse conjunto de relações que constitui a relação do sujeito com o saber (ou o sujeito enquanto relação com o saber). O “fazer sentido” ao qual Charlot se refere, diz respeito ao fato de ter uma “significação” e, não, ne-

cessariamente, ter um valor, positivo ou negativo. Passar da significação ao valor supõe que se considere o sujeito enquanto dinâmica do desejo.

O sujeito pode ser definido também como um ser vivo “engajado” em uma dinâmica do desejo; e, nesse caso, ele será estudado como conjunto de processos articulados. O sujeito está polarizado, investe num mundo que, para ele, é espaço de significados e valores: ama, não ama, odeia, procura, foge... Essa dinâmica é temporal e constrói a singularidade do sujeito. Essa não é uma misteriosa intimidade, mas, sim, o efeito de uma história que é original em cada ser humano, por mais semelhante que ele seja, na perspectiva das variáveis objetivas, àqueles que pertencem ao mesmo grupo social. Sou singular, não porque eu escape do social, mas porque tenho uma história: vivo e me construo na sociedade, mas nela vivo coisas que nenhum ser humano, por mais próximo que seja de mim, vive exatamente da mesma maneira.

Essa dinâmica do sujeito mantém a da “relação com o saber”. É porque o sujeito é desejo que sua relação com o saber coloca em jogo a questão do valor do que ele aprende. Desse ponto de vista, para Charlot, dizer que um objeto, ou uma atividade, um lugar, uma situação, etc., ligados ao saber têm um sentido, não é dizer, simplesmente, que têm uma “significação” (que pode inscrever-se em um conjunto de relações); é dizer, também, que ele pode provocar um desejo, mobilizar, pôr em movimento um sujeito que lhe confere um valor. O desejo é a mola da mobilização e, portanto, da atividade; não o desejo nu, mas sim, o desejo de um sujeito “engajado” no mundo, em relação com os outros e com ele mesmo (CHARLOT, 2000, p.63). Essa dinâmica se desenvolve no tempo: o valor do que aprendemos (seja esse valor positivo, negativo ou nulo) não é nunca adquirido de uma vez por todas.

A relação com o saber se desenvolve, pois, no *tempo* e implica *atividade*. Para se apropriar dos conhecimentos já postos no mundo, no entanto, o sujeito precisa se mobilizar. O conceito de *mobilização*, ao contrário da *motivação* que pressupõe o estímulo *externo*, refere-se a um movimento interno do sujeito.

Mobilizar é pôr recursos em movimento. Mobilizar-se é reunir suas forças, para fazer uso de si próprio como recurso. [...] Mobilizar-se, porém, é também engajar-se em uma atividade originada por móveis, porque existem “boas razões” para fazê-lo (CHARLOT, 2000, p.55)

Charlot afirma que essas “boas razões” relacionam-se àquilo que Leontiev denominou de “*móbil*”, um conceito que só pode ser compreendido por referência ao conceito de “*atividade*” (CHARLOT, 2000, p.54, 55). Ou seja, é por causa da existência de um móbil (razão da ação) que se cria uma meta que será atingida por meio da atividade do sujeito que visa alcançar o objeto de seu desejo. Como se vê, o conceito de atividade traz consigo, a noção de envolvimento de um sujeito mobilizado por algo que faz “*sentido*”, isto é, que possui um *significado* e também um *valor* (subjetivo e social) produzidos nas relações que estabelece com o *outro* e com o *mundo*.

Ao focarmos nossa atenção nos processos de formação de professores e dos futuros professores estamos fundamentalmente preocupados com a *relação* que esses sujeitos estabelecem com os *saberes* de sua profissão (conteúdos de ensino, didáticos, curriculares, pedagógicos, entre outros). Isto porque, de nosso ponto de vista, estas “relações” se associam intimamente ao espaço de construção (ou não) e do exercício (ou não) de sua autonomia e criatividade como profissionais e intelectuais da educação (CONTRERAS, 2000; PIMENTA, 2002) mas também como *sujeitos* que ocupam um lugar simbólico importante – subjetivo e social – na educação escolar das crianças e dos jovens em formação. Podemos dizer que esta é a



preocupação comum aos projetos de pesquisa desenvolvimento em nosso grupo, que serão brevemente apresentados no próximo item.

### 3- A “relação com o saber” como objeto das pesquisas no campo da formação de professores

Nesta terceira e última parte apresentaremos, de forma breve, as pesquisas em desenvolvimento, a partir da abordagem interpretativa proposta neste trabalho. Os trabalhos aqui apresentados se vinculam a dois projetos mais amplos de investigação, coordenados coordenados pela professora Sanny S. da Rosa. O primeiro, intitulado “Relação com o saber e práticas docentes: entre os saberes instituídos e os instituintes nos processos de formação e prática de professores”, problematiza a questão da autonomia dos professores, especialmente no contexto das atuais políticas públicas em educação no Brasil e tem como objetivo central compreender como se dá a relação dos professores com os saberes *instituídos* (entendidos como parte de um *corpus* científico determinado ou sob a forma de prescrições curriculares e orientações didáticas) nos sistemas de ensino público (ROSA, 2010a). O segundo projeto intitulado “Formação de professores e pesquisa: relação com o saber nos cursos de graduação” (ROSA, 2010b) visa identificar e compreender as *relações* que *os futuros professores* estabelecem com as atividades de pesquisa como parte integrante do seu processo de formação profissional.

Vinculado ao primeiro projeto, a pesquisa de Claudia Moreno Zaniti tem o propósito averiguar a relação que os professores alfabetizadores bem sucedidos estabelecem com os saberes implicados nas suas práticas, em escolas da rede estadual paulista na região da Baixada Santista. A relevância do tema prende-se ao fato de que a alfabetização é um dos primeiros passos da vida escolar e fundamenta-se no pressuposto de que a aprendizagem da leitura e da escrita influencia diretamente no sucesso ou insucesso da criança ao longo de sua jornada como estudante. Uma das hipóteses deste trabalho é de que o professor, sendo bem sucedido, consegue despertar em seus alunos o *desejo* de aprender. Outra hipótese levantada é de que o “professor bem sucedido” possui uma relação positiva com os saberes de sua prática e por isso possivelmente se mostra interessado e *mobilizado* em suas atividades de ensinar, aprender e pesquisar.

Também vinculado a este projeto mais amplo de pesquisa, o trabalho de Marcos Eduardo dos Santos busca identificar quais são as concepções (idéias, crenças, valores) acerca das dificuldades de aprendizagem com as quais os professores do Ensino fundamental I (1º ao 5º ano) se confrontam no cotidiano escolar. A pesquisa tem como objetivo compreender as relações que os professores estabelecem com os saberes do Projeto Espaço de Aprendizagem, implantado pela Secretaria de Educação de Guarujá, que funciona no contraturno escolar para atender as crianças com defasagem acadêmica, repetência ou dificuldade no processo de aprendizagem. Algumas questões estão na origem desta investigação: existe ligação entre o despreparo do professor ao lidar com os ditos “alunos-problemas”? Como esses professores compreendem seus alunos? Como compreendem a si mesmos? Como, na prática de sala de aula, eles lidam com o “não-aprender” dos alunos? O que os educadores desejam ou esperam dos especialistas quando fazem “encaminhamentos” psicológicos ou psicopedagógicos de crianças que apresentam problemas escolares? A hipótese central deste estudo é que os sentimentos de intolerância, apatia e angústias manifestadas pelos professores diante dos “casos difíceis” se vinculam, de alguma forma, às relações que os professores estabelecem com a idéias de “aprender” ou, mais especificamente, com o “não-aprender” de seus alunos.

A pesquisa de Elza de Souza faz parte do projeto mais amplo de investigação intitulado: “Formação de professores e pesquisa: relação com o saber nos cursos de graduação” (ROSA, 2010b) e tem como foco identificar os *sentidos* atribuídos pelos profissionais e alunos de ensino superior envolvidos diretamente com as atividades de orientação e produção de pesquisas nos cursos de graduação, Pedagogia em instituições privadas de ensino superior do Município de Santos. O trabalho visa compreender como esses sujeitos se implicam e se relacionam com as expectativas e dificuldades envolvidas na atividade de pesquisa, contrastando tais concepções com aquelas postuladas pelas políticas públicas de formação de professores em nível superior no Brasil.

Como dissemos anteriormente, o eixo comum dessas pesquisas se relaciona com noção de “relação com o saber”, uma vez que encontramos neste conceito a dupla referência teórica e epistemológica que orienta as investigações do grupo. De um lado, a perspectiva antropológica de constituição de um sujeito eminentemente histórico e social. De outro, o entendimento de que este sujeito é rigorosamente um exemplar único de uma história singular que, como tal, precisa ser compreendido como sujeito desejante e ativo frente suas escolhas e trajetórias de vida. Assim, do ponto de vista metodológico, privilegiamos os procedimentos de pesquisa que valorizam o entendimento qualitativo dessas tramas e trajetórias nas quais os sujeitos se constituíram como pessoas e como profissionais da educação e do ensino. Por meio da análise das memórias e narrativas de professores e futuros professores, nossas pesquisas pretendem dar visibilidade às lições vividas pelos sujeitos ao longo de sua história singular articulada à história social e humana da qual fazem parte. O conteúdo dessas narrativas constitui o objeto de análise de nossas pesquisas que se ocupam em compreender como se constroem e se transformam as relações dos professores com os saberes e as práticas do ofício de ensinar com vistas a encontrar respostas mais profundas para os desafios dos processos de formação de professores em nosso país.

## Referências

- BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. *A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- CHARLOT, B. *Da relação com o saber*. Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre, Artmed, 2005.
- CONTRERAS, J. *A autonomia dos professores*. São Paulo: Cortez, 2002.
- NÓVOA, A. *Vida de Professores*. 2. ed. Portugal: Porto, 1995.
- OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky. Aprendizado e Desenvolvimento um processo sócio-histórico*. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2003.
- PAÍN, S. *Subjetividade e Objetividade: Relação entre Desejo e Conhecimento*. Petrópolis - Rio de Janeiro: Vozes, 2009.
- PIMENTA, S. G. ; GHEDIN, E. (org). *Professor reflexivo no Brasil. Gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.
- ROSA, S. S. da. Formação de professores no contexto das políticas públicas da educação paulista: elementos para a reflexão sobre o “Programa Ler e Escrever”. In: MARTINS, A.M. & WERLE, F.(orgs). *Políticas Educacionais: elementos para reflexão*. Porto Alegre: Redes, 2010a. p.125-140.
- \_\_\_\_\_. The role of researching in teachers' training undergraduate curriculum in Brazil: rethinking the meaning of quality in higher education. In *Anais XIV World Congress of Comparative Education Societies: Bordering, Rebordering and New Possibilities in Education and Society*. Istanbul : Faculty of Education of the Bogaziçi University, 2010b. v. 1. p. 1-15.