
MICROEMPRESTIMO GLOBAL NA REFORMA EDUCACIONAL: *Enseñá por Argentina* e a neoliberalização dos movimentos de base^(*)

Daniel S. Friedrich^(**)

A *Teach for All* é uma rede global "de empresas sociais independentes que objetivam expandir as oportunidades educacionais em suas respectivas nações, com a adesão de seus mais promissores futuros líderes nessa busca. [Ela] entende que, um dia, todas as crianças terão a oportunidade de obter uma excelente educação" (*Teach for All*, 2012). Fundada em 2007 pela Clinton Global Initiative¹, a *Teach for All* visa apoiar empreendedores sociais locais na adoção do modelo inicialmente introduzido pelo *Teach for America* nos Estados Unidos, e *Teach First* no Reino Unido, em seus respectivos países. Em outubro de 2012, a *Teach for All* mantinha programas em 25 países nos cinco continentes, incorporando mais programas à rede a cada ano². "A *Teach for All* trabalha para maximizar a 'escala, o impacto e a força [dos programas] através da captação e difusão das melhores práticas e do incentivo à integração entre os professores e ex-alunos das organizações, para que eles possam aprender uns com os outros além fronteiras (KOPP; FARR, 2011, p. 214).

Steven Camicia e Barry Franklin (2011) sugerem que o surgimento da *Teach for All* é um bom exemplo da interação entre discursos democráticos e discursos cosmopolitas neoliberais sobre reformas educacionais atuais. A rede procura enquadrar toda a humanidade em uma visão de educação de qualidade, e visa atender populações carentes ao redor do mundo através da

(*) Tradução de Pedro B. Fickel e revisão técnica de Maria Manuela Alves Garcia.

(**) Teachers College, Universidade de Columbia, NY, E.U.A.

¹ Traduzido de: Friedrich, Daniel S. Global Microlending in Education Reform: *Enseñá por Argentina* and the Neoliberalization of the Grassroots. *Comparative Education Review*, Vol. 58, No. 2, p. 296-321, May 2014. © 2014 by the Comparative and International Education Society. Gostaria de agradecer á minha assistente de pesquisa, Erica Colmanares, por sua inestimável ajuda na transcrição e codificação das entrevistas, bem como pelas suas opiniões sobre as ideias apresentadas nesse artigo. A Clinton Global Initiative (CGI: www.clintonglobalinitiative.org) é uma organização apartidária que serve principalmente como uma rede através da qual líderes mundiais podem transformar ideias em ações concretas, e promover mudanças. O CGI realiza reuniões anuais simultâneas à assembléia anual da ONU. A CGI pertence à Fundação Clinton, criada pelo ex-presidente americano Bill Clinton (para uma análise crítica da CGI, ver BALL, 2012, cap. 4).

² Os países incluídos na rede são: Argentina, Austrália, Áustria, Brasil, Bulgária, Chile, China, Colômbia, Estônia, Alemanha, Índia, Israel, Japão, Letônia, Líbano, Lituânia, Malásia, México, Nova Zelândia, Paquistão, Peru, Filipinas, Espanha, Reino Unido e Estados Unidos.

canalização de recursos humanos e financeiros (juntamente com os entendimentos universalistas de qualidade e de boa vida), ao mesmo tempo em que está voltada a bases ideológicas que priorizam mecanismos de livre mercado como as formas mais eficientes, se não as mais desejáveis, de atingir esses objetivos. As tensões produzidas por essa mistura de discursos democráticos e neoliberais, aprimorados e remodelados pela tradução desse modelo específico de formação de professores em um cenário muito diferente, estão presentes no *Enseñá por Argentina*.

O *Enseñá por Argentina* começou a treinar o seu primeiro grupo de professores antes do final de 2010, em Buenos Aires, seguindo os programas no Chile (2008) e Peru (2009). Como parte da proposição de sua missão, o site do *Enseñá por Argentina* explica:³ "Queremos construir um movimento formado por jovens profissionais líderes comprometidos com a qualidade do ensino em nosso país. Para tal, selecionamos, treinamos e acompanhamos esses profissionais para que eles ensinem por dois anos em escolas com mau desempenho educacional. Queremos contribuir para a redução da desigualdade educacional e formar uma rede com essa missão educativa dentro de suas profissões e áreas de influência no futuro."⁴

O *Enseñá por Argentina* combina as características comuns a todos os programas da *Teach for All* com algumas qualidades específicas que o tornam um pouco diferenciado. No primeiro, o modelo de formação de professores se destaca. Uma das chaves deste modelo, seguindo o exemplo do *Teach for America*, está no que acontece antes de o treinamento começar efetivamente, mais especificamente nos processos de seleção dos membros da organização.⁵ Esse enfoque no processo de seleção visa superar uma das principais dificuldades da concepção desses programas em termos de força de trabalho docente: o fato de que a profissão docente tende a depender de profissionais com baixo desempenho acadêmico (GANIMIAN, 2011). Consequentemente, o *Enseñá por Argentina* visa selecionar universitários destacados com pós-graduação (seguindo um preceito estabelecido pelo programa) a partir de uma variedade de áreas, em sua maior parte – ainda que não exclusivamente – sem qualquer curso pedagógico anterior.⁶ Os membros da organização são jovens, e através de um formulário online, uma série de ensaios, entrevistas e reuniões, demonstram sua afinidade para com os objetivos da organização. Outra semelhança em todos os programas da rede *Teach for All* é o estabelecimento de uma via de formação de professores distinta de formas

³ Vide: <<http://www.ensenaporargentina.org>>.

⁴ Todas as traduções são de minha autoria.

⁵ Usarei a expressão “membros da organização” neste texto, embora o programa *Enseñá por Argentina* refira-se aos seus membros como “Pexas”, um quase-acrônimo que significa profissionais do *Enseñá por Argentina*.

⁶ Estes critérios aplicam-se, pelo menos, para a coorte observada neste estudo, introduzida no programa no final de 2011.

tradicionais e/ou cenários em que essa formação tem ocorrido. A preparação de professores dentro da rede geralmente consiste de um seminário intensivo de cinco semanas durante o verão⁷, após o qual os membros da organização são enviados para escolas "vulneráveis" como professores temporários, ganhando salário equivalente ao de seus "colegas educados de forma tradicional" com a mesma experiência e regência de classe. Durante os dois anos que os futuros professores estão vinculados ao programa, eles continuam a receber educação de pós-graduação em uma universidade parceira; ao finalizar o seu compromisso de dois anos, a universidade concede-lhes habilitação pedagógica, se eles não a possuíam antes.⁸ Assim, *Enseñá por Argentina* não é uma organização que concede habilitação formal.

Em geral, cada um dos programas locais do "Teach for ..." é financiado por uma parceria público-privada. Enquanto que essa situação não se aplica a todos os programas da rede – na verdade, o *Enseñá por Argentina* é financiado exclusivamente pelo setor privado, com 52 por cento do financiamento proveniente de empresas locais e fundações, 42 por cento de fontes internacionais, e 6 por cento de doadores individuais⁹ – a maioria dos programas tem algum tipo de apoio através de doações governamentais nos países onde são desenvolvidos. A *Teach for All* oferece oportunidades de os programas locais contatarem empresas multinacionais em busca de financiamento. Microsoft, DHL e IBM, por exemplo, patrocinam muitos desses programas (patrocinadores corporativos do programa argentino incluem DHL, Dow Argentina, JPMorgan e DirecTV).

No entanto, a extensão das contribuições para cada programa da rede não se resume apenas a contatos financeiros. Talvez um dos aspectos mais interessantes do *Teach for All* encontre-se em sua rede de desenvolvimento profissional. O apoio a programas locais é fornecido *on-line* através de um sistema de sinergias, o qual permite que participantes compartilhem experiências, conselhos e recursos, bem como *off-line* através de conferências exclusivas (abertas não apenas para participantes da rede, como também para convidados) e visitas *in loco*. Dessa forma, a rede

⁷ A Argentina é um dos poucos países em que os membros da organização não vivem juntos sob o mesmo teto durante o *Summer Institute*.

⁸ Um vez que o programa é extremamente jovem, no momento em que este artigo estava sendo escrito, a primeira *coorte* ainda não havia completado seus dois anos na sala de aula. Portanto, é impossível saber quantos participantes decidiram permanecer na profissão docente.

⁹ Esses dados podem ser encontrados no site <<http://www.helpargentina.org/en/ensenaxargentina>>, embora nenhum detalhe adicional seja fornecido. Apesar de o formulário vir assinado pelo diretor-presidente e portar a data de abril de 2012, quando esses números foram questionados, o programa os contestou, afirmando que a situação do financiamento havia mudado e que este não provém somente do setor privado. No entanto, recusou-se a fornecer mais informações sobre o assunto.

compartilha modelos pedagógicos, as melhores práticas e entendimentos comuns sobre os valores da educação e os métodos preferidos na avaliação do desempenho dos programas.

ESCOLAS E PROFESSORES ARGENTINOS

Para poder compreender como o contexto local interage com as reformas globais, torna-se necessário fazer uma breve análise de algumas das características do sistema de ensino secundário da Argentina (graus 7-12).¹⁰ De acordo com os últimos dados disponíveis (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología 2010), cerca de dois terços das escolas secundárias do país são públicas enquanto o outro terço é privado, com 72,2 por cento dos alunos em escolas públicas. Na província de Buenos Aires, onde a maioria dos participantes do *Enseñá por Argentina* está posicionada, 58 por cento das escolas de ensino médio são públicas. No setor privado, 21 por cento são escolas religiosas, 60 por cento das quais recebem subsídios totais do Estado para atender populações de baixa renda (MEZZADRA; RIVAS, 2010). Esta última categoria é para onde a maioria dos membros da organização encontra-se atualmente destacada. O último censo disponível (2001) indica que a taxa nacional de matrícula escolar para as séries 7-9 é de 78,4 por cento, e para as séries 10-12 é de 53,6 por cento, sinalizando uma enorme taxa de evasão escolar.¹¹ Na província de Buenos Aires, a taxa de escolarização para as classes 7-9 é de 86,5 por cento, e para as séries 10-12 é de 60,6 por cento.

Quanto ao corpo docente da Argentina, o último censo (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología 2004) indica o seguinte no que diz respeito à percentagem de professores certificados em cargos de ensino. Tradicionalmente, tem havido dois caminhos principais para se tornar professor na Argentina. A maioria dos professores das escolas secundárias frequenta institutos de formação de professores que não estão vinculados a uma universidade, e que são normalmente conhecidos como *profesorados*. Enquanto a estrutura e o conteúdo desses institutos mudaram ao longo do tempo – o que torna extremamente difícil de se saber exatamente por quantos anos os professores os frequentam – o tempo de estudos nesses centros tende a ser mais curto do que o outro caminho, que é através de uma universidade. As universidades oferecem aos seus diplomados a possibilidade de obter certificação de ensino por meio da participação em cursos pedagógicos no final de seus estudos. Essa extensão é geralmente realizada em um período de um ano. Assim, um indivíduo com uma licenciatura (*bacharelado*) em biologia pode cursar disciplinas extras por um ano, a fim de obter um certificado de ensino em biologia. Segundo um censo docente de 2004, não

¹⁰ *Enseñá por Argentina* envia somente membros da organização para escolas secundárias.

¹¹ Veja: <<http://www.indec.gov.ar>>.

mais do que 13 por cento dos professores obtiveram seus certificados exclusivamente através desse caminho, que geralmente leva cinco anos para completar (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología 2004).

Uma última informação no que diz respeito à profissão que é relevante para esta pesquisa é a forma como os professores são geralmente contratados na Argentina. A fim de obter um cargo de ensino em tempo integral em uma escola pública, os professores têm de participar de um exame público (concurso) para o qual obtêm pontos por tempo de serviço, bem como pela quantidade e qualidade da educação e desenvolvimento profissional recebidos. Na medida em que as vagas são oferecidas, os professores que buscam um cargo docente se inscrevem para o concurso. Aqueles que obtiverem maior pontuação conquistam as vagas. Quando professores são contratados por esse processo, não há interferência dos diretores das escolas. Esse fato, naturalmente, faz com que seja difícil que professores jovens e inexperientes consigam emprego no sistema público.¹² As escolas particulares, no entanto, têm plena autonomia para contratar quem quiserem, independentemente do tempo de serviço ou certificações.

A qualidade da educação é um tema bastante sensível. Por exemplo, há um Programa Nacional de Avaliação (Operativo Nacional de Evaluación [ONE]) que avalia alunos com maior ou menor regularidade desde 1993, tendo a última avaliação sido realizada em 2010.¹³ Os resultados públicos são separados por distrito e categorizam o desempenho dos alunos como alto, médio ou baixo em matemática, língua (espanhol), ciência e estudos sociais.¹⁴ Os resultados para o final da escolaridade obrigatória (ou seja, a série 12) indicam que a percentagem de alunos com baixo desempenho é de 30 por cento em matemática, 26,3 por cento na linguagem, 30,1 por cento em estudos sociais, e 34,3 por cento em ciência. Para este censo, os resultados públicos não estabelecem diferenças entre escolas públicas e privadas. No entanto, a avaliação de 2005 o fez, tendo revelado grandes desigualdades entre esses dois tipos de escolas (ver tabela 1).

A Argentina também participou do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) em 2009, obtendo uma classificação bastante baixa, com o Panamá e Peru constituindo-se nos únicos outros países participantes da América Latina com performance inferior. Tanto os resultados

¹² Difícil, mas não impossível. É mais fácil encontrar trabalho em bairros mais pobres; no entanto, a maioria dos professores prefere não trabalhar nessas áreas. Além disso, quando a vaga não é preenchida, o estatuto do professor permite que uma medida de exceção seja tomada, concedendo aos diretores o poder de contratar um profissional para preencher a vaga. Isso tende a acontecer em substituições de última hora, dificultando o planejamento dos professores no que diz respeito a essas vagas.

¹³ Para ver os resultados, acesse: <<http://www.one.educ.ar>>.

¹⁴ Alguns resultados são tornados públicos, enquanto outros exigem uma senha, que eu não dispunha.

nacionais quanto internacionais são controversos. Enquanto que o atual governo e seus aliados elogiaram o avanço apresentado através da comparação dos resultados mais recentes com os de anos anteriores na avaliação nacional,¹⁵ os críticos apontam para as persistentes desigualdades do sistema.¹⁶

ESTRUTURA

A análise apresentada neste artigo enfoca as tensões que surgem quando noções como reforma, professor, ensino, aprendizagem e movimentos de base, dentre outros, são tomadas como se fossem preceitos universais e facilmente transferíveis. No entanto, quando elas são justapostas às formas em que essas mesmas noções são socialmente e politicamente construídas em diferentes cenários e em diferentes períodos de tempo, produzem resultados e resistências inesperados. Nesse sentido, no campo da educação comparada, que estuda o empréstimo e transferência de políticas: "De Ulaanbaatar a Berlim, de Anchorage à Cidade do Cabo, as semelhanças têm crescido na medida em que legisladores sem escrúpulos se referem a essas reformas como 'melhores práticas', ou 'padrões internacionais' na educação, como se existisse um conjunto claramente definido de normas, políticas e práticas universalmente compartilhadas. No entanto, a globalização imaginada na educação tem afetado o estabelecimento de uma agenda de forma tão significativa quanto a pressão real para a harmonização ou alinhamento dos sistemas de ensino com sistemas na mesma região, ou no mesmo 'espaço educativo' " (STEINER-KHAMSI, 2011, p. 4).

TABELA 1

DESEMPENHO NO PROGRAMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DE 2005 EXPRESSO EM PONTOS PERCENTUAIS

Private	23.8	40.2	35.9
Language			
	Low	Medium	High
Total	51.8	35.8	12.5
Public	60.1	31.6	8.3
Private	35.6	43.8	20.6
Science			
	Low	Medium	High
Total	47.0	38.5	14.5
Public	50.2	37.4	12.4
Private	40.6	40.9	18.5
Social Studies			

¹⁵ Ver: <<http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-183224-2011-12-13.html>>.

¹⁶ Ver: <http://www.perfil.com/ediciones/2011/11/edicion_626/contenidos/noticia_0067.html>.

	Low	Medium	High
Total	36.9	42.4	20.7
Public	42.8	41.0	16.2
Private	25.5	45.1	29.5

Fonte: <http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/evaluacion_educativa/nacionales/resultados/ONE05.zip>.

A estrutura subjacente do empréstimo e transferência de políticas rompe com a ideia de que as reformas viajam somente, ou principalmente, por razões técnico-rationais, com os países aprendendo sobre o que funciona e o que não funciona com outros países, e dessa forma meramente transferindo as melhores práticas para cenários locais. Em vez disso, esta análise centraliza sua atenção no raciocínio político e econômico, sustentando não apenas o fato de que as políticas viajam, mas também os mecanismos e redes através dos quais elas o fazem.¹⁷ É por isso que "o terreno sob análise deve ser o contexto político local. É esse contexto que fornece as pistas para entender como uma reforma importada ressoa, que questões ela pretende resolver, e que atores ela consegue mobilizar em apoio à reforma" (STEINER-KHAMSI, 2011, p. 5).

Muitos estudos no âmbito da estrutura de empréstimos e transferências de políticas tendem a considerar políticas ditadas por organizações multilaterais, dentre os quais Banco Mundial ou o Fundo Monetário Internacional, como a difusão de uma visão particular de mundo (e.g., ver MORROW; TORRES, 2000; JONES, 2004). Devido ao enorme peso financeiro que essas organizações têm nos países em desenvolvimento, as reformas impostas muitas vezes se tornam as condições do apoio, e as ligações entre política e economia tornam-se evidentes. No entanto, como veremos na seção de análise deste artigo, as influências dessa visão particular de mundo, que muitos estudiosos têm denominado neoliberal, nem sempre tomam o mesmo rumo.

Essa visão neoliberal de mundo inclui conjuntos de princípios que organizam e fornecem significados à vida contemporânea ao "economizar" a esfera social e criar novas oportunidades de lucro (BALL, 2012). É importante ressaltar que "o neoliberalismo não é um discurso exercido por meio de estratégias fixas e aplicações hierárquicas de poder que se movimentam sem questionamentos; ao contrário, é uma sobreposição de múltiplos discursos ou um hibridismo que representa uma estrutura complexa de técnicas e conhecimentos" (POPKEWITZ, 2000, p. 27). Enquanto que o número de publicações sobre o neoliberalismo é vasto e engloba uma multiplicidade de disciplinas e focos, meu trabalho baseia-se sobretudo no conhecimento acadêmico que se utiliza do neoliberalismo como uma lente para compreender a produção de determinados tipos de sujeitos (ver, por exemplo, FOUCAULT, 2008; PETERS, 2009) como indivíduos determinados, autônomos e empreendedores. Ou seja, eu me concentro em "o que Ong denomina

¹⁷ Phillips and Ochs (2003, 2004); Steiner-Khamsi (2004); Steiner-Khamsi and Walldow (2011); Ball (2012).

neo-liberalismo com 'n' minúsculo – que está reformulando as relações entre governantes e governados, poder e conhecimento, e soberania e territorialidade " (BALL, 2012, p. 3).

A disseminação da visão neoliberal de mundo se dá através de uma série de mecanismos e estratégias. Um desses meios é o que Stephen Ball denomina de Redes de Advocacia Transnacionais (RATs), que são " 'estruturas comunicativas' organizadas em torno dos 'valores partilhados' entre seus membros" (2012, p. 13). A *Teach for All* pode ser vista como uma RAT. Pesquisas sobre a organização da *Teach for All*, fundada em 2007, são escassas e vagas, como citado na revisão de Andrew McConney et al. (2012, p. 48), os quais concluíram: "Apesar do sucesso notável e disseminação da abordagem, questões importantes, no entanto, persistem sobre o impacto a longo prazo da [Teach for All] nos estudantes, escolas e, sem dúvida, nos professores e na profissão docente." A revisão de McConney e colegas discute um problema sobre a abordagem da literatura, a qual se utiliza, por vezes, da abreviatura TFA para *Teach for All*, e outras para *Teach for America*. Muitas pesquisas disponíveis analisam a *Teach for America* e mencionam a *Teach for All* simplesmente como um desdobramento, o que implica que as conclusões sobre a primeira são transferíveis para a segunda (BALL, 2010; ZEICHNER, 2010; WINSTANLEY, 2012). Minha pesquisa indica a necessidade de compreender as particularidades de cada programa dentro do quadro mais amplo da rede *Teach for All*, a fim de captar a produção localizada dos novos professores de forma mais adequada.

Uma ferramenta útil para a compreensão de como as RATs conectam os diferentes pontos que as compõem, eu diria, é o conceito de microempréstimo. Os discursos sobre microempréstimo indicam uma tentativa de mudar a lógica de um sistema considerado falido – a educação de professores e a escolaridade em grande escala – através de uma relação de confiança limitada com pequenos empreendedores sociais locais.¹⁸ Há uma semelhança entre organizações não-governamentais (ONGs) financiadoras, como a Kiva,¹⁹ que buscam apoio para pequenas empresas em países ou regiões pobres como forma de impulsionar as economias a partir da base, sem

¹⁸ De acordo com Rankin e Shakya (2008, p. 50), "os princípios básicos do neoliberalismo estão inseridos na ideia de microfinanciamento: o estabelecimento de livre mercados, a colocação de pessoas no mercado de trabalho, a desregulamentação das instituições, o alcance da eficiência e a celebração da autoconfiança e capacidade de resistência da unidade familiar." Além disso, os autores afirmam que o fato de as ONGs de base atraírem atores tanto do núcleo quanto da periferia, e serem financiadas por doadores multilaterais, "descentraliza ainda mais reconhecidos relatos geográficos de exportação do neoliberalismo para o resto do mundo a partir dos 'centros irradiadores' da América do Norte e Europa Ocidental. Circuitos locais de 'neoliberalismo de base' têm sido, desse modo, conectados a circuitos mais amplos de compartilhamento de informações, produção de conhecimento e formação de políticas" (p. 61).

¹⁹ A Kiva é uma ONG sem fins lucrativos que visa diminuir a pobreza através da conexão de microfinanciadores com pequenas empresas e empreendedores em ambientes pobres. Para obter mais informações, consulte <<http://www.kiva.org>>.

realmente questionar o sistema capitalista que cria em verdade, essas desigualdades, e a *Teach for All*. Os mecanismos através dos quais a *Teach for All* transfere o modelo originário do *Teach for America* a empreendedores sociais locais – e com ele, vários instrumentos como as rubricas de recrutamento e avaliação, bem como a estrutura pedagógica do Ensino como Liderança – dependem da boa vontade das pessoas envolvidas para mudar aquilo que é considerado problema, sem uma análise das causas subjacentes da questão. E o que é mais, as formas em que o problema é enquadrado levam "logicamente" à solução proposta, o que voltarei a discutir mais adiante. Nesse processo, a *Teach for All* torna-se um "corretor de política internacional," providenciando "canais para a circulação de ideias políticas genéricas, a insinuação de formas específicas de conhecimento e o estabelecimento de relações para os representantes das empresas dentro do estado" (BALL, 2010, p. 132).

METODOLOGIA

O estudo do *Enseñá por Argentina* está fundamentado em duas fases de trabalho de campo. Durante a primeira fase, entre janeiro e fevereiro de 2012, observei o *Summer Institute* realizado em Buenos Aires, entrevistando todos os membros participantes através de um questionário de formato semiestruturado.²⁰ Além de observar as aulas que os membros da organização tiveram durante o encontro, também mantive conversas informais diárias com todos os membros da organização, funcionários, e dois voluntários.²¹

Na segunda etapa do trabalho de campo, entrei em contato com toda a coorte dos membros da organização que eu havia observado em janeiro (17 indivíduos), comunicando-lhes sobre a decisão da organização em interromper a participação do programa em meu projeto de pesquisa (ver n. 21), e solicitando voluntários para a concessão de entrevistas sobre suas experiências. Nove pessoas manifestaram interesse, e eu os entrevistei em Junho de 2012. Naquele momento, oito deles

²⁰ As entrevistas incluíram seis indivíduos: o presidente, a pessoa encarregada de estágios escolares, as duas pessoas encarregadas da organização e direção da maior parte do *Summer Institute* (juntamente com a supervisão de professores), o recrutador, e a pessoa enviada pelo *Teach for All* para ajudar na organização geral. Para ver o protocolo de entrevista, consulte o apêndice, disponível na versão online da revista [N.T. No original em inglês no endereço <<http://www.jstor.org/discover/10.1086/675412>>.]

²¹ Por causa das consequências em termos de análise, há um momento decisivo em minha pesquisa que precisa ser esclarecido. Depois da minha primeira visita ao *Summer Institute*, mandei a um dos fundadores do programa o esboço de um artigo que eu estava prestes a apresentar na reunião anual da Sociedade Internacional de Educação Comparada em março de 2012. Ao ler a descrição das minhas observações e do meu tempo despendido com o programa, os dirigentes do *Enseñá por Argentina* decidiram não mais permitir qualquer contato entre mim e seus funcionários, assim como proibiram a publicação das entrevistas com funcionários que eu havia realizado até aquele momento. As entrevistas que tive com os membros da organização não foram incluídas nessa restrição.

estavam no meio de seu primeiro ano como professores,²² e outro tinha acabado de sair do programa depois de não ter recebido nenhuma tarefa de ensino.²³ Cada entrevista semiestruturada durou cerca de uma hora. Durante as entrevistas, questionei os membros da organização sobre sua formação, suas experiências nessa área antes da adesão ao programa, suas motivações para querer ensinar, suas experiências nos diferentes estágios do *Enseñá por Argentina*, suas novas funções como professores, sua disponibilidade para assumir o papel de professores na sala de aula, e seus planos futuros, dentre outros temas emergentes.²⁴ Os nove indivíduos entrevistados apresentaram uma variedade de perspectivas sobre o programa: dois deles estavam muito entusiasmados com as suas experiências até aquele momento, dois tinham sentimentos ambíguos, e o restante foi bastante crítico ao programa. Os entrevistados tinham diversas origens em termos de educação e nível socioeconômico. Por causa do meu contato limitado com os outros membros da instituição que não quiseram ser entrevistados, não posso estabelecer a representatividade da amostra. Na época do *Summer Institute*, quando tive conversas informais com todos os membros da organização, a maioria deles parecia entusiasmada com o programa, incluindo os que se tornaram mais críticos posteriormente.

Após a transcrição das entrevistas, minha assistente de pesquisa e eu as codificamos através do uso de categorias emergentes de análise (por exemplo, a concepção de professor, a concepção do ensino, a noção de mudança, e o papel do eu) que pudessem contribuir para um entendimento das formas pelas quais esse tipo de reforma se propaga, e de que forma ele pode gerar problemas, questionamentos e subjetividades específicos. A análise das entrevistas foi então cruzada com as informações das minhas notas de campo e com uma análise discursiva de outros textos que apresentam perspectivas do *Enseñá por Argentina* e da *Teach for All*, tais como documentos de diretrizes, sites e itens destacados pela mídia.

Embora a ideia de categorias que emergem dos dados pareça invocar a abordagem clássica da Teoria Fundamentada de Glaser e Strauss (1967) (ver também BRYANT; CHARMAZ, 2010), os pressupostos epistemológicos subjacentes à análise diferem na medida em que os dados não são vistos como reveladores de qualquer coisa por si só, com um pesquisador neutro apenas utilizando-se categorias que estejam simplesmente à sua disposição. Em vez disso, os dados, assunto e

²² O ano letivo na Argentina vai de março a dezembro.

²³ A maioria dos professores do ensino secundário público e privado são contratados por hora; por isso, eles são conhecidos como professores "taxistas", isto é, que têm de se deslocar entre uma e outra escola a fim de alcançar um salário em tempo integral. Neste caso específico, o *Enseñá por Argentina* não tinha encontrado nenhum horário de ensino para esse membro da instituição.

²⁴ Veja o protocolo de entrevista no apêndice, disponível on-line: <<http://www.jstor.org/discover/10.1086/675412>>.

categorias de análise são entendidos como constituídos e constitutivos de práticas discursivas que incorporam relações de poder fora das quais o pesquisador não é capaz de se definir. Nesse sentido, como pesquisador, sou também parte do sistema de pensamento que, por meio de práticas discursivas, divulga um conjunto de princípios que inclui certos objetos e exclui outros. Esses princípios de exclusão e de escolha "indicam uma vontade de saber que é anônima, polimorfa, passível de transformações regulares, e determinada pelo jogo de dependências identificáveis" (FOUCAULT, 1977, p. 200).

Assim, o discurso e os outros textos analisados para esta investigação são entendidos como práticas discursivas no sentido foucaultiano, e as questões norteadoras desta pesquisa tendem a questionar as condições de razoabilidade de existência desses discursos, e ao mesmo tempo em que participam na produção de objetos que não estavam presentes anteriormente (como a noção de um movimento global de reforma da educação, melhores práticas universais, ou o empreendedor social). Esse enfoque sobre o aspecto produtivo das relações de poder e práticas discursivas acrescenta uma dimensão raramente encontrada na literatura sobre o empréstimo e a transferência de políticas. O estudo das formas pelas quais os objetos são produzidos ocupa-se com a operação de desconstrução dos referidos objetos, a fim de oferecer possibilidades de um presente diferente.

RESULTADOS

O Papel do Indivíduo e o Fascínio pelas ONGs

"Queremos que os protagonistas de nossos programas vivenciem a transformação de seus alunos para que, posteriormente, esses profissionais realizem a transformação da educação em nível nacional" (*Enseña por Argentina* 2012). Com essa declaração de objetivos, o *Enseña por Argentina* se posiciona como parte do que é percebido como uma transformação necessária da educação em larga escala. Enquanto no mesmo comunicado a organização reconhece que questões de qualidade e inclusão na educação são problemas sistêmicos que precisam de uma transformação que provém de todas as esferas com o empenho de todos, o discurso posiciona o indivíduo como tendo um papel central como agente de mudança dessa reforma. A mudança é a responsabilidade individual de cada membro do programa – e de seus ex-alunos – e a narrativa sobre mudanças em larga escala a partir das ações de alguns é também um dos principais apelos do discurso do microempréstimo.

O que denomino "microempréstimo" pode ser entendido como um subconjunto daquilo que Ball (2012) descreve como "nova filantropia ou filantropia de risco": "O que é o 'novo' na 'nova filantropia' é a relação direta de" dar "para a obtenção de 'resultados' e o envolvimento direto dos doadores em comunidades de ação e política filantrópica. Ou seja, um movimento de doação

paliativa para o desenvolvimento... Os 'novos' filantropos querem obter impactos e resultados claros e mensuráveis dos "investimentos" de tempo e dinheiro. Dessa forma, a perspectiva de negócios é exercida sobre questões e problemas "sociais e educacionais" (BALL, 2012, p. 69-70). Por exemplo, um dos principais financiadores da rede *Teach for All* é a *New Profit Inc.*, que doou US \$ 3 milhões de dólares, mais US \$ 1 milhão em trabalho *pro bono* para a organização.²⁵ A *New Profit Inc.* se autodefine como "um fundo filantrópico de risco nacional [sediado nos Estados Unidos] que busca aproveitar o espírito de inovação e empreendedorismo americano para ajudar a solucionar os maiores problemas sociais do nosso país."²⁶ Ball argumenta que a filantropia de risco está fundamentada em três princípios: "o dimensionamento de organizações sem fins lucrativos através do aporte de um grande volume de financiamento por grandes períodos de tempo; enfatizando a avaliação e gestão de desempenho, e o fomento das relações 'investidor – empresa investida', com base no engajamento consultivo" (2012, p. 70). Todos esses princípios estão presentes na relação entre a *New Profit Inc.* e a *Teach for All*, segundo o site da *New Profit*. Mas esses princípios também estão presentes na ligação entre a *Teach for All* e o *Enseñá por Argentina*, e é aí que a noção de microempréstimo entra em cena.

A noção de microempréstimo pode ser empregada para destacar o fato de que esses programas não são parte de políticas impostas aos países em desenvolvimento como condição para a ajuda em grande escala, pois eles funcionam de uma maneira diferente. Políticas de ajuste estrutural a nível macro recomendadas por organizações financeiras internacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, têm sido submetidas a um intenso escrutínio público na última década (ver, por exemplo, MORROW; TORRES, 2000; STIGLITZ, 2003), uma vez que suas consequências nas nações que as receberam têm sido, na maioria das vezes, simplesmente catastróficas. Embora essas críticas não tenham levado ao desaparecimento dessas estratégias, um discurso diferente surgiu na tentativa de misturar ideais cosmopolitas democráticos e neoliberais (CAMICIA; FRANKLIN, 2011). A *Teach for All* mobiliza as sensibilidades incorporadas na linguagem dos movimentos de base, distanciando o locus de mudança das entidades financeiras internacionais e das políticas em nível de Estado para ONGs e líderes individuais, que se autodenominam agentes de mudança contra um *status quo* estagnado. Arjun Appadurai (2000) identifica o idealismo presente na linguagem dos movimentos populares chamando-os de "globalização desde baixo", descrevendo as ONGs como o tipo mais comum dentre as instituições que compõem a globalização de base. As ONGs estão "voltadas para a mobilização de grupos

²⁵ Ver: <http://www.teachforall.org/aboutus_supporters.html>.

²⁶ Ver: <<http://www.newprofit.com/cgi-bin/iowa/about/index.html>>

locais, nacionais e regionais altamente específicos sobre questões de equidade, acesso, justiça e redistribuição... Há também um consenso crescente sobre o que esses esforços de globalização de base enfrentam. Globalização (entendida como uma configuração particular e contemporânea na relação entre capital e o estado-nação) é comprovadamente a criação do aumento das desigualdades, tanto dentro como entre as sociedades, o incremento dos processos de degradação ecológica e de crise, e das relações inviáveis entre o financiamento e ao capital de produção, bem como entre bens e a riqueza necessária para adquiri-los" (APPADURAI, 2000, p. 15-16).

A *Teach for All* mobiliza as ideias que Appadurai atribui aos movimentos de base, concentrando-se na produção do indivíduo empreendedor que vai executar a reforma educacional "de baixo", com invocações de justiça e de responsabilidade social, não necessariamente criticando o capitalismo, mas poupando a esfera social, a fim de alcançar uma mudança mais "eficiente". Depois de participar da conferência anual da *Teach First/Teach for All* em Londres no ano de 2012, Andreas Schleicher, diretor-adjunto e assessor especial sobre política de educação da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), disse: "O que mais me impressionou é a visão de transformação social por trás do trabalho desenvolvido, abrangendo desde a liderança de professores através da liderança escolar, política e liderança política, até a organização da comunidade. O trabalho dessas organizações pode complementar os esforços da OCDE para a concepção e implementação de políticas, ao desafiar a profissão docente e os sistemas educacionais desde o seu interior."²⁷

O aspecto de mudança direcionada para o indivíduo é um elemento central no apelo do modelo da *Teach for All* para os recrutas em potencial. A partir de um sentimento de frustração com a burocracia governamental e as grandes instituições, programas afiliados à rede *Teach for All*, como o *Enseñá por Argentina*, vêem a si próprios como agentes de transformação a partir do zero, atores apolíticos cuja força de vontade e perspectiva externa levará a um futuro mais promissor. O *Enseñá por Argentina* mobiliza esses discursos em busca desse público específico: o indivíduo que vê a participação em ONGs como um compromisso cívico, que serve tanto como um sentimento de mudança social, quanto um espaço em que ações em pequena escala não se perdem na imensidão dos movimentos em grande escala.

A Figura 1 reproduz um anúncio publicado em um dos principais jornais nacionais argentinos, o *La Nación*, em 16 de maio de 2012. O anúncio afirma: "Procuramos líderes. Dê um rumo diferente à sua carreira. Transforme a educação das crianças. Torne-se um agente de mudança

²⁷ Ver: <<http://oecdeducationtoday.blogspot.fr/2012/09/a-lesson-in-teaching-from-grassroots.html>>.

em suas vidas. Ofereça-lhes um futuro com mais possibilidades. Trabalhe para a mudança social. Una-se a esse desafio.” O anúncio remete o seu público, a seguir, para o site da organização e sua página no Facebook, onde os ideais centrais do *Enseña por Argentina* são explicados. A imagem colorida de uma jovem suja evoca o ritual, comum na Argentina, de celebrar a graduação acadêmica sendo bombardeado com farinha e ovos, e sendo pintado com os dedos, após o último exame. Juventude, compromisso pessoal, uma mudança de trajetória de vida e o desafio de trabalhar em busca da mudança social convergem em um discurso que visa atrair o cidadão insatisfeito que deseja que as coisas mudem, mas que desconfia de grandes burocracias como um caminho para alcançar esse objetivo, oferecendo-lhe um papel nessa mudança. E, no caso de muitos dos entrevistados, essa mensagem parece ter encontrado ressonância.



Figura 1. Anúncio do La Nación, 16 de maio de 2012

Quatro dos membros da organização entrevistados para este estudo mencionaram elementos específicos do anúncio e a narrativa sobre a ONG entre as principais razões para se inscrever no programa. Micaela, 28,²⁸ por exemplo, disse que estava interessada no "ensino médio, e por [a organização] ser uma ONG. Eu já tinha trabalhado com ONGs... mas sempre como voluntária. Portanto, eu estava interessada em algo um pouco mais formal, e em ser inserida em um contexto que não era nem privado [i.e., com fins lucrativos] nem estatal, algo como um terceiro setor." Ana, depois de me dizer que nunca tinha considerado o ensino como uma profissão em longo prazo, acrescentou que o que a atraiu no *Enseña por Argentina* foi: "Ensinar em contextos difíceis parecia um desafio ... Eu queria experimentar para ver se eu era capaz." Dina mencionou que, depois de ver os anúncios, pensou: "Eu quero trabalhar aqui porque é um trabalho que eu gostaria de fazer. . . parece que ele tem a intenção de querer ajudar." Por último, Ricardo disse que "na verdade, a ideia

²⁸ Todos os nomes foram substituídos por pseudônimos para proteger as identidades dos participantes.

de dar aulas em escolas carentes era muito atraente... porque a ideia de ser capaz de ajudar, de dar uma mão, me chamou a atenção ".

Como contraponto, mas também fundamentada em algumas das mesmas suposições sobre ONGs descritas por Appadurai como "globalização de base", Dina expressa sua frustração com relação ao funcionamento do *Enseñá por Argentina* afirmando que, depois de verificar o site do programa, pensou que seria algo que ela gostaria de fazer, porque "parece ter a intenção de ajudar... mas você não tem noção do que ele realmente é quando você ingressa nele". Depois de ser questionada sobre a que ela se referia, Dina respondeu: "Que o *Enseñá por Argentina* realmente se parece com uma ONG, e quando você entra, você percebe que é uma organização absolutamente vertical [verticalista, como em hierárquico]. Ou seja, ou você se alinha a eles ou você se alinha a eles [o que implica que não há outra escolha], você não pode expressar suas opiniões... ele funciona como uma grande empresa multinacional norte-americana."

A ideia de ONGs que servem como veículos de mudança social simplesmente por serem ONGs, isto é, não estarem envolvidas com burocracias estatais, ainda consegue canalizar as energias de muitos em um esforço comum, e funciona não só como a tendência subjacente na atração do *Enseñá por Argentina*, mas também como uma fonte de decepção pelos mecanismos através dos quais ela opera. No entanto, a ideia da ONG não só serve como um rótulo para a forma como o programa opera e o papel que ele assume na reforma do ensino, mas também como uma maneira de distingui-lo da esfera sindical das escolas públicas. Na esfera de domínio dessa ONG e dos discursos que lhe dão forma, cada professor é considerado um agente de mudança diferenciado do professor tradicional, no sentido de que ele assume a responsabilidade dessa mudança, sem depender de "fórmulas fáceis": "Quando confrontados com os inevitáveis desafios que afligem escolas com poucos recursos, onde as disparidades de resultados é imensa, os professores devem responder sem desistências ou desculpas, mas sim perguntar: 'Como é que eu vou vencer esses desafios para o bem dos meus alunos?'" (TEACHING AS LEADERSHIP, 2012).

Essa visão do professor é representada pelo que o *Enseñá por Argentina* denomina "professor transformacional" (docente/professor transformacional). Em referência a um estereótipo comum sobre professores sindicalizados de escolas públicas, foi afirmado claramente na primeira aula no primeiro dia do *Summer Institute* que o programa não formava o tipo de professor que se licencia todos os dias e perde aulas sem justificativa. Enquanto que a noção do professor transformacional nunca foi concisamente definida durante a minha visita ao *Summer Institute*, o que ficou claro é o que ele não é: o professor tradicional que não se preocupa com a aprendizagem dos alunos. As desigualdades na educação parecem ser o resultado de professores ruins, indiferentes, ou

não comprometidos, e é só por meio da ação de indivíduos jovens, dispostos e comprometidos que essas desigualdades podem ser reduzidas ou eliminadas. Por exemplo, um "estudo de caso" que geralmente circulou entre os recrutas do *Teach for America* – a história de Ms. Lora²⁹ – narra o encontro entre uma professora prestes a se tornar transformacional com uma professora tradicional e descomprometida de uma escola pública, Ms. Franklin. Enquanto que Ms. Franklin tem baixas expectativas com seus alunos "problemáticos" e incentiva Ms. Lora a não se preocupar com eles, Ms. Lora nunca desiste e consegue o impensável: sucesso mensurável com os alunos que estavam ficando para trás.

A Vontade de Mudar

No âmbito do *Enseñá por Argentina*, o ingrediente mais importante que se faz necessário para a reforma educacional e social é a vontade. Sociedades, escolas e salas de aula mantêm o *status quo* porque os indivíduos não têm vontade suficiente para mudar. Os professores não chegam a todos os alunos quando não desejam, ou quando não desejam o suficiente. Os alunos não têm êxito porque não são motivados, e o papel do professor é de envolvê-los a nível motivacional. A vontade se sobrepõe ao conhecimento do conteúdo pedagógico, às desigualdades estruturais, falta de recursos, ou ausência de conexão entre professores e comunidades. Em outras palavras, a vontade se sobrepõe a quaisquer desculpas.

As formas pelas quais a importância da vontade é expressa no programa são múltiplas. Por um lado, a estruturação do *Enseñá por Argentina* como uma organização de formação de professores desconsidera o preparo dos professores. Robert Bullough e Andrew Gitlin (1994, p.67) referem-se a esse tipo de formação de professores como programas que enfatizam "aspectos técnicos da prática docente, distanciados de objetivos e propósitos educacionais." Ao importar o modelo do *Teach for America*, o enfoque principal do processo de seleção invoca a ideia de que pessoas sem formação em pedagogia ou no campo da educação, mas com bom desempenho acadêmico e paixão pela mudança, já possuem o essencial para ensinar. O *Summer Institute* de 5 semanas – o único treinamento que os membros da organização recebem antes do seu ingresso na sala de aula como professores substitutos – descarta as complexidades da formação de professores (Darling-Hammond, 2000) em favor de um enfoque sobre técnicas que permitem ao professor canalizar a vontade de mudar da maneira mais eficiente e/ou eficaz.³⁰ Por exemplo, no início do

²⁹ Ver: <http://www.teachingasleadership.org/sites/default/files/Ms.Lora_.Story_.pdf>.

³⁰ O fato de os membros da organização, que não portam certificação para ensinar anterior à sua participação no programa, estarem matriculados em um programa de certificação, é de pouca relevância, uma vez que isso indica que, assim que eles completarem a certificação real, seus contratos acabam. Os membros da organização são ainda contratados como professores substitutos com preparação muito limitada.

Summer Institute, cada membro da organização recebe um pacote de materiais (Cuadernillo de Formación) que serve como referência para o conteúdo das aulas. O pacote é dividido em três módulos: "Planejamento com Visão", "Liderança no Ensino e Gestão da Sala de Aula" e "Avaliação Constante e Melhoria Contínua". Entre esses módulos, o planejamento em cinco passos, o currículo por objetivos, as estratégias de melhor desempenho em testes, e técnicas apropriadas para a formulação de metas de aprendizagem constituem-se na abordagem principal, tomando o lugar da investigação, das interrogações filosóficas e sociológicas sobre o papel da escola e da educação, de entendimentos históricos das condições que levam à desigualdade, e questões curriculares sobre conhecimento e poder, dentre muitos outros.

Essa falta de uma compreensão mais ampla de conhecimento dos professores também se reflete na pessoa do diretor do *Enseñá por Argentina*. No período em que ensinou em uma escola secundária por 3 anos, o diretor-presidente não passou pelo programa de formação de professores. Sua formação é em marketing e finanças, e antes de liderar o *Enseñá por Argentina*, ele criou uma fundação que concede financiamentos a estudantes pobres do ensino médio para cursar a faculdade. A principal motivação para o diretor-presidente participar da fundação do *Enseñá por Argentina* foi seu descontentamento com o *status quo* em termos de desigualdades educacionais e a vontade de mudar a situação. "Como muitos dos diretores na rede, eu deixei para trás um trabalho corporativo seguro e encontrei pessoas visionárias que estavam dispostas a deixar de lado alguns confortos para fazer algo importante pelo nosso país."³¹ Para ele, seu conhecimento limitado sobre o ensino, quase nenhum envolvimento com escolas públicas, e nenhuma pesquisa acadêmica na formação de professores poderiam ter sido apenas desculpas para não se envolver com os esforços de mudança. De fato, em uma entrevista para um programa de TV, ele considerou seu *status* como intruso do sistema educacional um elemento-chave na mudança de paradigma proposto pelo *Enseñá por Argentina*: "É uma grande virtude e uma vantagem para poder articular [a reforma] a partir do exterior [do sistema]."³²

Finalmente, atitudes negativas que coloquem em risco a vontade de mudar são vistas como uma ameaça para o programa, e os indivíduos que as apresentam são rapidamente disciplinados. Durante sua entrevista para este estudo, Olga conta a história de um ensaio sobre a educação e a condição do professor que escreveu em um artigo pouco antes da realização do *Summer Institute*:

Então, eu comecei a minha monografia dizendo que não era fácil ser um professor na Argentina em 2012, que não era um trabalho onde você iria se levantar de manhã,

³¹ Ver: <http://www.teachforall.org/newsletter/oct2012/get_to_know_a_ceo.html>.

³² Ver: <<http://diazdecrisis.com/2012/07/20-de-julio-2012>>.

chegar ao seu escritório e ligar o aquecimento, que os adolescentes não são uma faixa etária facilmente acessível e compreensível, e que era um trabalho que 80 por cento da população iria dizer-lhe que é difícil e até mesmo insalubre hoje em dia. Mas que, mesmo assim, eu ainda apostaria nele, porque esta é a minha vocação, porque eu amo o que faço... Quando [uma funcionária da equipe do *Enseñá por Argentina*] me deu um retorno, ela me disse que eu sou uma pessoa negativa, uma fatalista, e que ela não gostava de pessoas combativas. Oh, por eu ter dito que gostaria que eles explicassem às pessoas como o sistema escolar funciona ... que se você trabalhar em escolas públicas não vai ser pago até o terceiro mês... um monte de assuntos administrativos. E ela me disse que ela, e consequentemente o programa, não queria pessoas combativas.

Considerar a vontade de mudar como o ingrediente central para a reforma parece implicar, para o *Enseñá por Argentina*, um distanciamento de qualquer pensamento crítico que possa em algum momento ser usado como desculpa e, assim, diminuir essa vontade. Esses comentários foram feitos sobre um grupo de membros combativos (como os membros da organização que foram criticados jocosamente se autodenominam) que expressaram preocupação com a insistência do programa sobre a necessidade de manter a vontade imaculada pelas sementes negativas de questionamento.³³ Dina, por exemplo, relatou que, depois de expressar algumas dúvidas sobre a sua capacidade de ensinar um assunto com o qual ela tinha pouca experiência, ouviu a resposta: "Nós escolhemos você entre 2.000 pessoas, e se você se sente assim, é porque você quer se sentir assim. Não é culpa nossa." Nuria sentiu-se um tanto desconfortável depois de o gerente de um dos patrocinadores, DHL, ter palestrado no *Summer Institute* sobre as semelhanças entre a lógica da escolaridade e a do mundo corporativo: "[A equipe do *Enseñá por Argentina*] me perguntou se eu tinha me sentido desconfortável. Eu disse a eles 'sim, mas não tão mal a ponto de que vocês tivessem de me levar para fora da sala e me entrevistar sobre isso' ... me entrevistar logo após o incidente foi uma maneira de me silenciar, de encerrar o debate, de questionar minha permanência no programa."

Uma questão recorrente na análise do programa do *Enseñá por Argentina* é a forma como os discursos que o moldam conseguem canalizar as preocupações atuais reais na arena pedagógica, transformando-as em binários em que *Enseñá por Argentina* apresenta-se como solução. Por exemplo, a regra que cargos de ensino devam ser preenchidos por concurso público é a única que impõe um grande desafio para o *Enseñá por Argentina* em termos de sua missão de base (fornecer a

³³ Esse argumento sobre o desejo de preservar a pureza de intenção positiva poderia também servir para explicar a reação que o programa teve em relação a minha investigação (ver n. 12).

todas as crianças e jovens em nosso país uma educação de qualidade");³⁴ devido às exigências de habilitação, os membros da organização não são autorizados a trabalhar em escolas públicas, a menos que tenham anteriormente obtido habilitação docente. Em consequência disso, o *Enseñá por Argentina* geralmente envia seus membros para outras escolas que atendam a população de baixa renda: escolas religiosas particulares, subsidiadas pelo Estado, mas que não estão sujeitas às mesmas regras de contratação que norteiam as escolas públicas. Voltando às estatísticas fornecidas na seção introdutória, isso equivaleria a aproximadamente 5,3 por cento de escolas disponíveis como destino desses professores.

Essa situação, juntamente com a frustração que muitos jovens professores sentem quando percebem o quanto é difícil de ingressar no corpo docente da escola pública, permite o estabelecimento, pelo *Enseñá por Argentina*, de um binário entre aqueles que possuem a vontade de mudar (mas normalmente enfrentam restrições burocráticas) e aqueles que podem viver com o status quo. O *Enseñá por Argentina* posiciona-se como uma organização com o poder de canalizar essa vontade em direção a uma reforma que, através do uso de declarações vagas e genéricas, parece ser universal, ainda que altamente particularista.

“As crianças em Primeiro Lugar”

Um dos slogans que se repetiu ao longo do *Summer Institute* foi: "As crianças vêm em primeiro lugar." Essa frase, que parece quase que um senso comum em termos de priorizar as necessidades das crianças e das futuras gerações, assume significados diferentes quando justaposta à grade de práticas discursivas do *Enseñá por Argentina*. Uma das consequências de se colocar as crianças "em primeiro lugar" é que as necessidades e os direitos dos professores passam para segundo plano. Um exemplo disso ocorreu durante o *Summer Institute*, quando uma associada do primeiro coorte da organização, prestes a iniciar seu segundo ano na sala de aula, visitou os novos recrutas para compartilhar suas experiências. Ela disse que seu principal objetivo em seu primeiro ano como professora foi o de nunca perder um dia de aula, porque seus alunos precisavam dela e eles vinham em primeiro lugar. Ela tinha decidido que, mesmo se estivesse doente ou enfrentasse um problema em sua vida pessoal, tinha se comprometido a nunca perder um dia, e assim o fez. Seu testemunho foi recebido com uma grande salva de palmas. Embora o compromisso dessa pessoa para seus alunos seja certamente louvável, não foi feita, nessa conversa, qualquer referência ao conjunto de direitos pelos quais os professores, como trabalhadores, historicamente lutaram e alcançaram na Argentina (GINDIN, 2011). O direito de licença por motivo de doença, por exemplo,

³⁴ Ver: <<http://www.ensenaporargentina.org/web/index.php/site/modelo>>.

faz parte do estatuto do professor, assim como é a responsabilidade da escola encontrar um substituto. É importante mencionar aqui que só as escolas públicas são obrigadas a aderir ao estatuto do professor. Na mesma linha, Emilia relatou o seguinte durante minha entrevista com ela:

Uma vez eu tive um exame na minha universidade e eu queria pedir um dia de licença para estudar,³⁵ mas eles não me deram na escola particular [onde o *Enseñá por Argentina* tinha me colocado]. Nas escolas públicas [onde eu estava trabalhando antes de meu envolvimento com o *Enseñá por Argentina*], eles o concederam. Então, quando eles não me deram o dia de licença, falei com as pessoas do *Enseñá por Argentina* e disse-lhes: "Ei, vocês não querem me dar um dia de folga para estudar, mas isso é parte da minha profissionalização como professora." E eles me disseram que estava tudo bem, que as crianças tinham prioridade... que eles não acreditavam ou esperavam que eu fosse uma daquelas professoras que andam por aí exigindo [seus] direitos.

Essa proposta de solução para o problema só pode ser compreendida através da análise de como o problema foi enquadrado em primeiro lugar. A afirmativa de que "as crianças vêm em primeiro lugar" como forma de defesa dos direitos das crianças a uma educação de qualidade só é possível através do pressuposto subjacente da existência de um conflito de interesses entre crianças e adultos. Para o *Enseñá por Argentina*, parece que ou se coloca as crianças ou os adultos/professores em primeiro lugar. Dar prioridade aos direitos dos professores, então, é visto como uma marginalização dos melhores interesses das crianças de maneira egoísta e indiferente.

Reitero, contudo, que o *Enseñá por Argentina* expressa uma preocupação real. De acordo com um relatório recente, que analisa os 13 distritos mais populosos na província de Buenos Aires,³⁶ 37,8 por cento dos professores não solicitaram licença em 2010, enquanto 62,1 por cento dos professores requereram pelo menos um dia licença durante esse período (MEZZADRA, 2011). O estudo, que utilizou tanto metodologia quantitativa quanto qualitativa, também menciona as principais causas das altas taxas de absenteísmo: doenças mentais e físicas, o cuidado de familiares doentes, a distribuição da carga de ensino entre muitas escolas distantes, problemas de transporte, ética e motivação de trabalho dos professores, a resposta ao aprendizado dos alunos, a liderança dos diretores, dentre outros. O *Enseñá por Argentina* mobiliza a questão da motivação e compromisso de estabelecer um binário que apela para os ideais dos membros da organização, mas que deixa de fora todas as outras causas de absenteísmo, incluindo as questões estruturais.

³⁵ O direito de um dia de folga para estudar também faz parte do estatuto do professor.

³⁶ Não há nenhum estudo atual sobre absenteísmo em nível nacional.

O Ensino como Missão

Um dos pilares da ideia de colocar as crianças em primeiro lugar, como se vê nos exemplos acima, é a visão dos professores não como trabalhadores, mas como pessoas que estão dispostas a doar-se totalmente a uma vocação ou a um chamado. Um dos convidados para palestrar durante o *Summer Institute*, um teólogo que trabalhou na Universidade Católica Argentina, apresentou aos membros da organização uma escolha: poder-se-ia ver o ensino como um mero trabalho, ou considerá-lo uma missão. A missão implicaria doar-se inteiramente a uma causa maior, enquadrando a educação como uma tarefa fundamentalmente espiritual. O problema com a educação nos dias de hoje, segundo ele, está nas pessoas cuja fonte de significados secou, indicando, assim, que os problemas na educação podem ser resolvidos por professores que redescubram esse sentido. Usando uma charge (fig. 2), esse orador pediu um retorno à ideia do professor como um pastor. Afirmando que a maioria dos professores desistiram de seus empregos, os professores espirituais – alegou – são os que dão tudo de si, desgastando-se como uma vela. A mudança, concluiu ele, está nas mãos do professor.

Enquanto a conexão entre o *Enseñá por Argentina*, a Igreja Católica, e as conotações religiosas da empresa terá de ser explorada em maior profundidade em outro artigo, devido às complexidades inerentes a essas ligações,³⁷ é importante mencionar que a compreensão do professor como um pastor, e do ensino como uma missão orientada por uma vocação maior, tem implicações históricas, políticas e filosóficas. Historicamente, Hunter (1994, p. 173) ressalta que: "Todos os países ocidentais desenvolveram sistemas de educação de massa através da adaptação burocrática da pedagogia pastoral cristã às necessidades de formação social." A partir das investigações de Foucault (1982) sobre o poder pastoral, Hunter expõe as formas pelas quais a educação moderna mobiliza o professor como pastor para incutir um senso de moralidade nos estudantes, que aprendem a autodisciplina como parte do rebanho nacional. Enquanto que discursos decorrentes da religião nunca deixaram o campo da educação (TRÖHLER, 2009), especialmente no que diz respeito a temas de salvação e redenção (POPKEWITZ, 1998), a evocação ostensiva da ideia de professores como pastores que seguem um chamado vocacional, juntamente com a construção de seu oposto (ou seja, o professor para quem o ensino é um mero trabalho), serve para

³⁷ Enquanto que o *Enseñá por Argentina* parece ser oficialmente uma organização secular, algumas das características que o conectam ao que poderia ser chamado de um senso comum Católico são: o fato de que a maioria, se não todos, os membros da sua equipe terem tido uma formação católica ativa, incluindo terem frequentado universidades católicas; os fortes laços com o Vicariato encarregado de escolas católicas em Buenos Aires; a elevada percentagem de membros da organização que desempenham papéis ativos em suas igrejas; e a parceria estabelecida entre o *Enseñá por Argentina* e a *Universidad Austral*, uma universidade católica com fortes laços com o *Opus Dei*, para conceder certificados de ensino através de seus mestrados (<<http://www.austral.edu.ar/la-universidad/opus-dei>>).

incutir nos membros da organização uma sensação de dever não recíproco. Em outras palavras, enquanto os professores dão tudo de si para as crianças, a natureza transcendental de seu chamado os impede de pedir qualquer coisa em troca.



Figura 2. Diálogo: “Você se importa se eu me sentar? Às vezes eu sinto falta do meu trabalho” “O que você faz?” “Eu sou professor.”

Legenda na parte inferior: “Os professores, por vezes, agem como pastores, outras como pais, outras como psicólogos, e, de vez em quando, como professores!”

Experiências relevantes relatadas durante as entrevistas com três membros da organização destacam a tensão que emerge entre a concepção de professores como indivíduos que seguem uma vocação transcendental (e que, portanto, não podem ou não devem exigir nada em troca), e a concepção de ensino como uma tarefa política, onde o trabalho é acompanhado por uma luta pelo reconhecimento e reivindicações por direitos necessários para o estabelecimento de uma sociedade mais igualitária. Essas três mulheres, ao escrever um ensaio introdutório obrigatório após a reunião inicial sobre o que significa ser um professor, citaram Paulo Freire. No entanto, um dos principais membros da equipe do *Summer Institute* as criticou, dizendo que o pedagogo brasileiro representava uma visão de educação diferente daquela apoiada pelo *Enseñá por Argentina*. Emilia, por exemplo, depois de ter citado Freire, foi informada que "estava usando uma linha teórica demasiadamente forte. Eu [Emilia] respondi a eles que, "sim, isto é, para mim a educação é uma tarefa política. Eu não tenho dúvidas quanto a isso." E, bem, daí me disseram que o seu sistema era diferente, e que eu teria que tentar me adaptar." Da mesma forma, Dina relatou que um membro da equipe do *Summer Institute* lhe informou que "as correntes teóricas que vamos usar não tem nada a ver com Freire, são norte-americanas, e você pode se sentir desconfortável com elas se Freire é importante para você."

Por fim, Olga usou uma foto de Freire em uma favela e o mesmo membro da equipe do *Summer Institute* lhe disse que a imagem era "por demais violenta" e que ela devia ter uma imagem mais positiva de educação.

No entanto, isso não significa que o *Enseñá por Argentina* não expresse preocupação com o bem-estar das crianças de famílias de baixa renda. Disponibilizar a todos uma educação de qualidade está no centro da missão do programa. A questão que está aqui sendo discutida é sobre os pressupostos subjacentes a entendimentos básicos do ensino e do professor, e os efeitos que esses pressupostos têm na produção de um tipo específico de professor. Se o professor não é visto como um ator político, e se o ensino não é considerado uma ação política (como citado pelos três membros da organização nas entrevistas), então o que resta é um enfoque sobre dois aspectos: a vontade supra mencionada de mudar (não em termos social e/ou politicamente construídos, mas como uma motivação individual) e o lado mais técnico do ensino, como o planejamento em cinco etapas, o currículo por objetivos, e as avaliações de aprendizagem quantitativa – todos os quais foram destacados durante o *Summer Institute*.

A narrativa no que concerne o microempréstimo requer a ideia de reforma de base para não ser controversa. Se a política pode ser definida como a luta contínua para definir significados e sentidos do corpo social, então a consideração da reforma liderada pelo *Enseñá por Argentina* como apolítica pressupõe um consenso que ultrapasse essa luta, ou que considere a política como um obstáculo para promover uma mudança com o que, sem dúvida, todo mundo concorda. A figura do pastor, acima ligada ao papel do professor, ressurge como uma compreensão particular do papel do *Enseñá por Argentina*: "de que a concepção do que é político [como o pastor] reproduz uma concepção associada a um governo representativo, uma noção de um administrador ou comissário que age em nome ou no interesse de outras pessoas com a suposição tácita de que a grande maioria dos "outros" teve 'interesse', mas não uma opinião coerente, ou seja, esclarecida, sobre como protegê-la ou promovê-la" (WOLIN, 1996, p.35).

Ao canalizar o discurso da mudança social através do tipo de organização de base que, como discutido por Ball (2012) – economize a esfera social – o *Enseñá por Argentina* age em nome de uma maioria aparente que sabe o que está errado com o sistema: escolas que não ensinam, professores (sindicalizados) que não se importam, e uma falta de responsabilidade por parte de todos. Contudo, a alegação da natureza apolítica dessa empresa é precisamente política porque esse conhecimento prático – dos problemas que todos conhecem – é muito contestado, não só em termos das soluções, mas também na própria forma como os problemas são enquadrados e propostos.

CONCLUSÃO

Ball (2010, p.126) define o indivíduo neoliberal como "maleável em vez de comprometido, flexível, em vez de fundamentado em princípios – essencialmente superficial" na medida em que o indivíduo se torna "uma empresa, uma unidade produtiva automaximizada que opera em um mercado de realizações" (p. 126). A definição de Ball simplifica a constituição do sujeito neoliberal ao opor qualidades que, dentro dos discursos atuais, não são necessariamente exclusivas. De certa forma, a minha análise mostra que o *Enseñá por Argentina* pretende produzir indivíduos que sejam maleáveis e comprometidos, flexíveis e baseados em princípios. Ao fazer uso da linguagem da mudança de base fundamentada na vontade dos indivíduos que participam de ONGs, o *Enseñá por Argentina* assume uma narrativa de reforma educacional vista como apolítica, no sentido de ser senso comum, a ponto de se tornar incontestável.

As crianças vêm em primeiro lugar na tentativa de trazer uma educação de qualidade para todos, através da formação de professores transformadores. Cada um desses ingredientes de crianças em primeiro lugar, a educação de qualidade, e professores transformadores – combina ideais democráticos e neoliberais cosmopolitas (CAMICIA; FRANKLIN, 2011), transformando-se em uma mistura que se torna única quando implantada em diferentes contextos, com diferentes histórias e idiossincrasias políticas, e lentamente se torna senso comum:

Dentro de tudo isso, a “reforma” de ideias ou formas de "melhoria" que pareciam radicais, ou mesmo impensáveis, tornam-se cada vez mais viáveis, então normais e depois necessárias – em parte através do que eu chamo de "efeito catraca" (BALL, 2008). Com o passar do tempo, práticas que são "fragmentadas, repetitivas e descontínuas" (FOUCAULT, 2004, p. 4) tornam-se "totalmente inscritas em transformações gerais e essenciais" (FOUCAULT, 1979, p. 139.): Nesse caso, na transformação do setor público, e na verdade do próprio Estado, em uma "firma" ou empresa. Dois aspectos da mudança estão envolvidos; um endógeno (significando que somos alterados) e outro exógeno (significando que somos substituídos) (BALL, 2010, p. 129).

Essa é precisamente a mudança de paradigma a que os reformadores da educação que defendem o modelo da *Teach for All*, incluindo o *Enseñá por Argentina*, se referem. Ao posicionar o professor no centro do movimento de reforma, mas lhe negando o status de ator político, a reforma da educação é transformada de ato político no qual a direção e sentido da mudança são parte de uma luta e negociação, em uma questão apolítica da vontade de mudar, sobrepujando a falta de vontade daqueles menos comprometidos. Ainda assim, esse movimento é claramente político, na medida em que tenta transformar um conflito real em lógica indiscutível, de modo que

um entendimento particular de ensino e professores torne-se razoável como um entendimento universal conhecido de todos.

O *Enseña por Argentina* mobiliza o ressentimento tanto contra o estado quanto a todos os esforços em grande escala para melhorar a sociedade ao apelar a um público que quer ter um papel ativo na referida mudança e ver os efeitos concretos de sua participação, mas desconfia do lado "político" das organizações. O *Enseña por Argentina* torna-se a solução para problemas particulares nos quais o próprio programa se enquadra de formas específicas: a dificuldade de os jovens ingressarem na força de trabalho docente nas escolas públicas é retratada como resistência à mudança por parte de grandes burocracias; altas taxas de absenteísmo dos professores são lidas como falta de cuidado com as crianças; a baixa performance em exames nacionais e internacionais é transformada em um problema a ser resolvido por "melhores práticas" específicas. Nesse processo, um novo objeto é produzido: o professor de transformação, o sujeito cuja vontade de mudar está livre de desafios burocráticos, que é munido de técnicas de ensino ideais, e que irá realizar a reforma educacional e até mesmo social, guiada por padrões éticos que todos conhecem. A emergência do tipo de reformas representada pelo *Enseña por Argentina* nunca acontece num vácuo, mas a natureza autorreferencial dos modos em que os problemas são emoldurados não deve ser ignorada.

Ao contrário de esforços anteriores que impunham políticas ao exigir a sua aplicação como uma condição para a ajuda (como destacado na literatura com relação à importação e exportação de políticas), essas ONGs educacionais são os destinatários dos esforços de microempréstimo que exportam a ideia de reforma que não provém de cima, mas sim emerge de baixo para cima. No entanto, a tensão aumenta quando o apelo para a reforma de base de organizações transnacionais que consideram suas hipóteses como encontros universais depara-se com as histórias particulares das pessoas e lugares a partir dos quais os programas de base nascem. No caso do *Enseña por Argentina*, a tentativa de reforma educacional resultante é como um forasteiro olhando para dentro, com sérias dificuldades de entender como ninguém mais pode ver o que para eles é óbvio: a necessidade de mudar.

REFERÊNCIAS

- APPADURAI, Arjun. Grassroots Globalization and the Research Imagination. *Public Culture* 12 (1): 1–19, 2000.
- BALL, Stephen J. New Voices, New Knowledges and the New Politics of Education Research: The Gathering of a Perfect Storm? *European Educational Research Journal*. 9 (2): 124–137, 2010.
- _____. *Global Education Inc.: New Policy Networks and the Neoliberal Imaginary*. 1st ed. Routledge, 2012.
- BRYANT, Antony; CHARMAZ, Kathy. *The Sage Handbook of Grounded Theory*. SAGE Publications, 2010.

-
- BULLOUGH JR, R. V.; GITLIN, A. D. Challenging Teacher Education as Training: Four Propositions. *Journal of Education for Teaching*. 20 (1): 67–81, 1994.
- CAMICIA, S. P.; FRANKLIN, B. M. What Type of Global Community and Citizenship? Tangled Discourses of Neoliberalism and Critical Democracy in Curriculum and Its Reform. *Globalisation, Societies and Education*. 9 (3-4): 311–322, 2011.
- DARLING-Hammond, Linda. How Teacher Education Matters. *Journal of Teacher Education*. 51: (3), p. 166–173, 2000. doi:10.1177/0022487100051003002.
- Enseñá por Argentina. Qué Hacemos. 2012. Disponível em: <<http://ensenaporargentina.org/web/index.php/site/logica>>.
- FOUCAULT, Michel. History of Systems of Thought. *Language, Counter-Memory, Practice*, ed. Donald Bouchard. New York: Cornell University Press, 1977.
- _____. The Subject and Power. *Critical Inquiry* 8 (4) (July 1): 777–795, 1982.
- _____. *The Birth of Biopolitics: Lectures at the Collège De France, 1978-79*. Basingstoke [England]: Palgrave Macmillan, 2008.
- GANIMIAN, Alejandro J. ¿Qué Motiva a Universitarios De Primer Nivel a Dedicarse a La Docencia? Resultados Preliminares De Enseñá Por Argentina. *Educar* 47 (2): 297–326, 2011.
- GINDIN, Julián José. Por Nós Mesmos. As Práticas Sindicais Dos Professores Públicos na Argentina, no Brasil e no México. Doctoral dissertation presented at the Universidade do Estado do Rio do Janeiro. 2011.
- GLASER, Barney G.; STRAUSS, Anselm L. *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Transaction Publishers, 1967.
- HUNTER, Ian. *Rethinking the School: Subjectivity, Bureaucracy, Criticism*. New York: St. Martin's Press, 1994.
- JONES, Phillip W. Taking the Credit: Financing and Policy Linkages in the Education Portfolio of the World Bank. In *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*, ed. Gita Steiner-Khamsi, 188–200. Teachers College Press, 2004.
- KOPP, Wendy; FARR, Steven. *A Chance to Make History*. What Works and What Doesn't in Providing an Excellent Education for All. New York: PublicAffairs, 2011.
- MCCONNEY, Andrew; MCCONNEY, Amanda Woods; PRICE, Anne. Fast Track Teacher Education: A Review of the Research Literature on Teach For All Schemes. Centre for Learning, Cahnge and Development. Murdoch University, 2012. <http://researchrepository.murdoch.edu.au/10228/>.
- MEZZADRA, Florencia; RIVAS, Axel. Aportes Estatales a La Educación De Gestión Privada En La Provincia De Buenos Aires. CIPPEC, 2010. www.cippec.org.
- _____. El Ausentismo Docente En La Argentina. Diagnóstico y Recomendaciones Para La Discusión De Políticas. Versión Preliminar. CIPPEC, 2011.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA. Censo Nacional De Docentes. 2004. Disponível em: <diniece.me.gov.ar>.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA. Relevamiento Anual. 2010. Disponível em: <www.mapaeducativo.edu.ar>.
- MORROW, R. A.; TORRES, C. A. The State, Globalization, and Educational Policy. In *Globalization and Education: Critical Perspectives*, ed. Nicholas Burbules and Carlos Alberto Torres, 27–56. NY: Routledge, 2000.
- PETERS, Michael A. Neoliberal Governmentality: Foucault on the Birth of Biopolitics. In *Governmentality Studies in Education*, ed. Michael A. Peters, A. C. Besley, and Mark Olssen, 95–108. Sense Publishers, 2009.
- PHILLIPS, D.; OCHS, K. Processes of Policy Borrowing in Education: Some Explanatory and Analytical Devices. *Comparative Education* 39 (4): 451–461, 2003.
- _____. Researching Policy Borrowing: Some Methodological Challenges in Comparative Education. *British Educational Research Journal* 30 (6): 773–784, 2004.
- POPKEWITZ, Thomas S. *Struggling for the Soul: The Politics of Schooling and the Construction of the Teacher*. Teachers College Press, 1998.
- _____. The Denial of Change in Educational Change: Systems of Ideas in the Construction of National Policy and Evaluation. *Educational Researcher* . 29 (1), 2000.

RANKIN, Katharine N.; SHAKYA, Yogendra B. Neoliberalizing the Grassroots? Microfinance and the Politics of Development in Nepal. In *Neoliberalization: States, Networks, Peoples*, ed. Kim England and Kevin Ward, Malden, MA: Blackwell, 2008. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9780470712801.ch3/summary>>.

STEINER-KHAMSI, Gita. Understanding Policy Borrowing and Lending: Building Comparative Policy Studies. In *World Yearbook of Education 2012: Policy Borrowing and Lending in Education*, ed. Gita Steiner-Khamsi and Florian Waldow, Abingdon: Routledge, 2011.

_____.; WALDOW, Florian. eds. *World Yearbook of Education 2012: Policy Borrowing and Lending in Education*. Routledge, 2011.

_____. ed. *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*. New York: Teachers College Press, 2004.

STIGLITZ, Joseph E. *Globalization and Its Discontents*. New York: Norton & Company, 2003.

TEACH FOR ALL. Teach For All. 2012. Disponível em: <<http://www.teachforall.org>>.

TEACHING AS Leadership. Work Relentlessly. 2012. Disponível em: <<http://www.teachingasleadership.org/work-relentlessly>>.

Tröhler, Daniel. *Languages of Education: Republicanism and Protestantism*. Taylor & Francis, 2009.

_____. *Languages of Education: Protestant Legacies, National Identities, and Global Aspirations*. Routledge, 2011.

WINSTANLEY, Carrie. Alluring Ideas: Cherry Picking Policy from Around the World. *Journal of Philosophy of Education*. 46 (4): 516–531, 2012.

WOLIN, Sheldon. Fugitive Democracy. In *Democracy and Difference: Contesting the Boundaries of the Political*. ed. Seyla Benhabib. Princeton, N.J: Princeton University Press, 1996.

ZEICHNER, Kenneth. Competition, Economic Rationalization, Increased Surveillance, and Attacks on Diversity: Neoliberalism and the Transformation of Teacher Education in the U.S. *Teaching and Teacher Education*. 26 (8) (November): 1544–1552, 2010.

RESUMO

Este artigo analisa o funcionamento e os pressupostos subjacentes do *Enseñá por Argentina*, um programa específico que faz parte da *Teach for All*, uma rede mais abrangente e em expansão, na busca de caminhos através dos quais um esforço global para a redefinição do ensino e da formação de professores encontra características locais e histórias, produzindo, assim, algo diferente. Meu enfoque sobre o programa argentino possui dois propósitos inter-relacionados. Primeiro, ele nos ajuda a compreender melhor a produção de um determinado tipo de sujeito neoliberal, o empreendedor social que funciona como o motor para a mudança. Em segundo lugar, o estudo envolve questões sobre a possibilidade de transferência de modelos em contextos socialmente, politicamente e pedagogicamente diversos, através do que chamo política de microempréstimo, da formação de professores e de instrumentos específicos para organizações que canalizam os discursos sobre mudanças que vêm das bases.

ABSTRACT

This article examines the workings and underlying assumptions behind *Enseñá por Argentina* (Teach for Argentina), one specific program that takes part in the larger and expanding network of Teach for All, by thinking about the ways in which a global push for redefining teaching and teacher education encounters local characteristics and histories, thus producing something different. My focus on the Argentine program will serve two interrelated purposes. First, it helps us to better understand the production of a particular kind of neoliberal subject, the social entrepreneur who functions as the engine for change. Second, the study engages in questions about the transferability of models in socially, politically, and pedagogically diverse contexts, through what I call policy microlending, of teacher education and of particular artifacts within it to organizations that channel discourses about change coming from the grassroots.

Submetido em: setembro de 2014

Aprovado em: dezembro de 2014