

Shadow education in Latin America: Assembling the jigsaw

Educación en la sombra en Latinoamérica: armando el rompecabezas

Mark BRAY, PhD. Professor. University of Hong Kong (mbray@hku.hk).

Alexandre VENTURA, PhD. Professor. University of Aveiro, Portugal (alexandre.ventura@ua.pt).

Abstract:

Shadow education is a widely used metaphor for private supplementary tutoring, i.e. instruction in academic subjects on a fee-charging basis outside school hours. The metaphor is used because much tutoring mimics schooling. Thus, as the curriculum changes in the schools, so it changes in the shadows; and as schooling grows, so does the shadow. Initially with particular prominence in East Asia, albeit with deep roots elsewhere, shadow education has expanded worldwide. The phenomenon has been mapped in Africa, Asia, Europe, the Middle East and North America, but has received modest attention in Latin America. This article provides an overview of the phenomenon in the region using available data and stressing the need for further research. It presents global as well as Latin American contextual factors and drivers of demand before turning to data on the scale, nature and suppliers of shadow

education. The assembled picture then permits commentary on educational and social impact, and on policy implications.

Keywords: Latin America, private tutoring, regulations, shadow education, social inequalities, supplementary education.

Resumen:

La educación en la sombra es una metáfora ampliamente utilizada para describir las clases de apoyo privadas, es decir, la enseñanza de materias académicas fuera del horario escolar mediante el pago de una tarifa. Y se emplea porque las clases de apoyo imitan, en gran medida, la educación escolar. Así, cuando los planes de estudio cambian en los colegios, también lo hacen en la educación en la sombra, del mismo modo que esta aumenta cuando crece la educación escolar. Con especial

Date of receipt of the original: 2024-02-17.

Date of approval: 2024-03-15.

Please cite this article as follows: Bray, M., & Ventura, A. (2024). Shadow education in Latin America: Assembling the jigsaw [Educación en la sombra en Latinoamérica: armando el rompecabezas]. *Revista Española de Pedagogía*, 82 (288), 193-220. <https://doi.org/10.22550/2174-0909.4059>

preeminencia en sus inicios en Asia Oriental (aunque con raíces profundas en otros lugares), la educación en la sombra se ha extendido por todo el planeta. El fenómeno se ha estudiado en África, Asia, Europa, Oriente Medio y Norteamérica, pero ha recibido poca atención en Latinoamérica. Este artículo ofrece un resumen del fenómeno en la región a partir de los datos disponibles y resalta la necesidad de investigación adicional. Presenta los factores contextuales y las claves de la

demanda a nivel global y en Latinoamérica antes de centrarse en la escala, la naturaleza y los proveedores de educación en la sombra. Por último, la imagen formada permite examinar el impacto social y educativo, así como las implicaciones de las políticas.

Palabras clave: Latinoamérica, clases de apoyo privadas, regulaciones, educación en la sombra, desigualdades sociales, enseñanza suplementaria.

1. Introduction

Recent decades have brought global growth of the so-called shadow education system of private supplementary tutoring. The shadow metaphor is widely used in the academic literature, at least in the English-language,¹ on the grounds that much supplementary tutoring mimics regular schooling. Thus, as the curriculum changes in the schools, so it changes in the shadow; and as schooling grows, so does the shadow. The metaphor is not perfect because mimicry is imprecise. So, while much tutoring is remedial and helps students to keep up with the school curriculum, other tutoring is for enrichment and goes beyond the school curriculum. Nevertheless, the metaphor is evocative and fits the purpose of the present paper.

Initially with particular prominence in East Asia (Zhang & Yamato, 2018), albeit also with deep roots in such countries as Egypt, Greece and Mauritius (Bray, 2009), much shadow education has been reported in Africa, Asia, Europe, the Middle East,

and North America (Aurini et al., 2013; Bray, 2021a, 2021b, 2023a; Bray & Hajar, 2023; Joshi, 2020; Runte-Geidel, 2015; Ventura et al., 2006). It has been less reported in Latin America, and this paper aims to make the phenomenon more visible in that region.

Recalling the process of preparing the first global study of shadow education (Bray, 1999), the first author of this article described the process as like “assembly of a jigsaw puzzle with most of the pieces missing” (Bray, 2010, p. 3). Since that date, researchers around the world have delivered many more pieces of the puzzle, thereby permitting assembly of a more complete picture. Recognising that Latin America remains the region in which documentation of shadow education is most sparse, within the constraints of a journal article this paper assembles the jigsaw pieces that can be identified. Ideally, it would present details on all 19 countries of the region.² That cannot yet be done because of data

scarcity, but some sort of picture can nevertheless be constructed. The picture can be used for comparative analysis both within and across world regions, and can stimulate further clarification of the phenomenon in Latin America.

The paper commences with definitions, methods and the conceptual framework. It then turns to the scale and nature of shadow education in the region as revealed by documents in a range of languages.³ Next, the paper focuses on the suppliers of shadow education, including not only commercial enterprises but also informal suppliers of various kinds and teachers who offer tutoring alongside their main duties. From this commentary, the paper turns to the educational and social impact of shadow education around the region, and to policy implications. The final section summarises and highlights some specific domains deserving further research.

2. Definitions, methods and conceptual framework

2.1. Definitions

For present purposes, and in line with the general literature (Hajar & Karakus, 2022), shadow education is defined as supplementary tutoring in academic subjects on a fee-charging basis outside school hours. As noted elsewhere (Bray et al., 2015, pp. 4-6), this definition cannot be watertight. First, it depends on the understanding of academic compared with non-academic. Thus, music and religious studies, for example, can be examinable subjects or extra-curricular for

more-rounded personal development, and sometimes with blurred boundaries. Also, while fee-charging normally implies a financial payment, remuneration is sometimes made in services, goods and reciprocal relationships. Further confusion may arise from the word *tutoring*, which many people interpret to mean one-to-one or perhaps small groups, but for this paper includes full classes, sometimes with hundreds of students. This tutoring, moreover, may be delivered either with physical presence or online (Ventura, 2008; Ventura & Jang, 2010). Nevertheless, despite potential ambiguities, the definition is adequate for present purposes.

The next question concerns terminologies in Latin America. In Portuguese (as used in Brazil), the main terms for the phenomenon are *cursinhos*, *explicações*, *ensino suplementar* and *reforço escolar*, while in Spanish (as used in the rest of the region), the main terms are *clases particulares*, *refuerzo escolar*, *apoyo escolar*, and *enseñanza suplementaria*. Again, these terms are loose insofar as supplementary education is not necessarily private. Indeed, such countries as Argentina and Brazil have much public supplementary tutoring, though again with blurred boundaries reflecting remunerated and unremunerated voluntary labour (see, e.g., Nasif et al., 2017; Zago, 2008; Zibetti et al., 2012). Imprecision in vocabularies requires care and is another reason why the topic has remained indistinct and hidden.

Finally, the present paper is concerned only with shadow education in primary and secondary schooling. The phenomenon

does exist at pre-primary and post-secondary levels; but it is most evident in primary and secondary education, and the focus on these levels permits greater depth.

2.2. Methods

The starting point for this paper was identification of items in the literature about shadow education in Latin America through bibliographic databases and Google searches in Spanish, Portuguese and English. This process delivered a core body of 62 articles and chapters, from which the authors followed up items in the references of those publications. The authors used their personal networks to enlarge the collection, including with dissertations and unpublished materials, and finally secured about 110 items. They then commenced assembling the jigsaw, employing their knowledge of the global literature for thematic analysis. The first author of this paper has been researching the theme for over 25 years, and his Latin American experience includes interactions with colleagues, particularly in Mexico and Brazil, in connection with the Spanish and Portuguese versions of one of his books (Bray, 2009). He has also held extensive parallel discussions under the UNESCO umbrella in Argentina and Chile. The second author has been researching the theme for almost as long, with particular focus on Brazil alongside Portugal, Canada, Korea and other countries. When they had drafted the article, the authors solicited comments through their academic and professional networks,⁴ and secured elaborations and triangulations from this process.

On a final methodological note, Brazil provided the largest number of publications. With 203 million people, this country has over one third of the Latin American population. That fact has implications not only for the number of students receiving shadow education but also the number of researchers investigating it. At the same time, the authors are struck by the non-existence of identified literature even in such countries as Venezuela (population 28.8 million), Guatemala (18.1 million), and Bolivia (12.8 million). This pattern reflects the absence of research rather than an absence of the phenomenon.⁵ It underlines the shortage of jigsaw pieces and the need for further attention to the topic.

2.3. Conceptual framework

For reasons of length, this article must restrict itself to an overview rather than following threads to multiple avenues of curriculum, economics, pedagogy, sociology, etc. In this respect it follows the frameworks of predecessor overviews (e.g., Bray, 2021a, 2023a; Bray & Hajar, 2023; Joshi, 2020; Silova, 2010). The conceptual framework is mostly at the macro-level, and the identified policy implications are mainly for governments rather than for entrepreneurs, families, teachers, or tutors.

Among components of such analysis are the drivers of demand for shadow education. A fundamental driver across the globe is social competition (Aurini et al., 2013; Entrich & Lauterbach, 2021). Education, including private tutoring, is recognised as a key instrument for mobility from lower to higher social classes, and for retention of social status among those

already in upper strata. Competition is intensified by geographic mobility within the labour market, and by globalisation which adds international forces to national and sub-national ones.

These patterns are nuanced by the nature of social inequalities. Researchers have shown correlations between shadow education and societies with wide inequalities, and between shadow education and school systems that have high-stakes examinations (Byun et al., 2018; Entrich, 2021). In all systems, shadow education is an instrument on the one hand to avoid being left behind and on the other hand to secure differentiation from the masses and forge ahead. Alongside the private sector, however, are various initiatives by governments and civil society to increase opportunities for the most disadvantaged. One example is the Institutional Improvement Plan in Argentina, which promotes tutoring to strengthen students' academic trajectories (Dirié et al., 2015; Landau, 2016). Another example is the initiative of Chile's Ministry of Education entitled *Plan de Reactivación Educativa*, which enhances basic language-related skills among public primary school students. The design specifically targeted students who had fallen behind during the disruptions caused by Covid-19.⁶

Per capita income is another important contextual variable. Low-income countries generally have under-resourced education systems (see, e.g., Bray, 2021b). Some families then seek shadow education to compensate for inadequacies in public schooling, though other families respond by

enrolling their children in private schools. However, the latter group of families may still invest in shadow education, i.e. securing private plus more private provision. This way, wealthy families give their children three catalysts for achievement: strong cultural capital, private schooling, and private tutoring.

Inadequate government investment in schooling also shapes shadow education through another channel. Underpaid teachers commonly view provision of tutoring as an obvious way to supplement their incomes, and supply of tutoring then creates demand. In some settings, teachers provide tutoring to their own students, and are tempted to cut content from their regular classes in order to increase demand for their private lessons (Dawson, 2009; Jayachandran, 2014). Even if teachers do not tutor their own students, they may devote more effort to their private work than to the regular classes, for which they are paid anyway. As tutoring enrolment rates rise, shadow education becomes normalised so that teachers assume that most or all needy students are receiving tutoring.

From these global remarks, the next question concerns the characteristics of Latin American contexts. In many respects, Latin American education systems resemble those of others around the world, with division into grades, terms/vacations, primary/secondary sections, lessons structured by timetables, examinations, and other common features. Indeed, this is so standardised across the globe that it is taken for granted without comment. At the same time, Latin American cultural

and political contexts do distinguish that continent from others in both schooling and shadow education.

A useful starting point is the overview presented by Rivas (2022, p. 1). During the 1990s, he remarked:

many Latin American countries were still recovering from the traces of military dictatorships. The health of the democracies was still weak.... Latin American countries... [also] received the attention of several international agencies that tried to implement neoliberal reforms in the education field and other public goods. This context contributed to a relatively homogeneous landscape in Latin American education reforms.

However, the opening decades of the 21st century, Rivas added (2022, p. 1), brought more intense and sometimes contradictory agendas:

Governments of different ideologies followed similar steps towards standardized accountability and, at the same time, diverse strategies promoting educational justice.... The agenda became more complex, and policy trajectories suffered several reconfigurations as governments changed (in some cases radically).

Thus, although the region does not have countries at the bottom of the income scale, it does show significant diversities as well as commonalities. Furthermore, many of these countries have huge income disparities. In Latin America, the top 10% of individuals hold 55% of national income, compared with 36% in Europe (Chancel et al., 2021a, p. 30). According to

the country sheets of the *World inequality report 2022* (Chancel et al., 2021b, pp. 3-29), inequalities are particularly evident in Argentina, Brazil, Chile, and Mexico. The unequal societies have school systems that mirror and maintain the inequalities. In many cases these patterns have arisen by default rather than deliberate government policy, but processes associated with neoliberal ideologies have permitted expansion of shadow education as well as private schooling (Domenech & Mora-Ninci, 2009).

Also pertinent are indicators on educational enrolment rates. Among the 19 Latin American countries, officially some pre-primary and all primary schooling is compulsory, and lower-secondary schooling is officially compulsory among 18 of them (D'Alessandre, 2015, pp. 13-16).⁷ Further, in 12 of the 19 countries even uppersecondary schooling is officially compulsory.⁸ However, variations are evident in enactment of the policies. In parts of Central America, for example, during the mid-2010s half of the boys and girls up to age 17 were not enrolled in secondary school (D'Alessandre, 2015, p. 16). The region as a whole subsequently suffered from economic constraints and then, like the rest of the world, the Covid-19 pandemic (OECD, 2020). UNESCO (2020, p. 16) noted that in the years leading up to 2020, economic growth across the region was practically zero, marking a period of stagnation that contrasted with the strong growth in the first part of the century. Thus, in 2020 Latin America and the Caribbean experienced its worst economic recession since 1900, with a 6.8% drop in

Gross Domestic Product (UNESCO, 2022, p. 16). Again, such economic factors contribute to patterns of shadow education alongside other domains.

Turning to teachers' salaries, Rivas (2022, p. 25) noted wide variations around the region but commonality in salary raises during periods of economic growth. Chile was particularly striking, with an overall rise of 200% in the period 1990-2009 compared with an average of 70% in the rest of the labour market. However, Rivas (2002) added, the improvement was not enough to give prestige to the profession in most countries, especially because of the social issues that teachers were expected to address. Moreover, considerable regional differences may be found within countries, as exemplified by Pinto (2021, p. 285) in Brazil.

Finally, factors relating to out-of-school time for shadow education are shaped by the duration and use of in-school time. In Cambodia, for example, a major reason for high rates of shadow education is that many schools operate on a double-shift system, with each shift having restricted durations (and even single-shift schools have relatively short hours) (Le & Edwards, 2022). This feature means not only that students may desire additional support to compensate for limited instruction during school hours, but also that they have time to receive such additional support even during weekdays. Rivas (2022, p. 24) reported that all the countries reviewed in his book (i.e., Argentina, Brazil, Chile, Colombia, Mexico, and Peru) extended the official school days during the

first two decades of the present century, though Chile was the only one to achieve almost universalisation of eight hours a day for schooling.

3. The scale and nature of shadow education

In contrast to schooling, of which multiple facets are statistically well documented throughout the world (see, e.g., UNESCO Institute for Statistics, 2022), very few education authorities collect regular and detailed data on shadow education. Thus, the statistics in Tables 1 and 2 are just snapshots with diverse methodological foundations, coverage and reliability. Nevertheless, they help to construct a picture while again underlining the need for more and better research.

Table 1 presents data from the 2012 national surveys of the Programme for International Student Assessment (PISA) managed by the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).⁹ Students aged 15 were asked whether they received tutoring in two categories. The first category was work with a personal tutor, whether paid or not, and the second category was out-of-school classes organised by a commercial company and paid for by parents. Some students may have been in both categories, while the possibility of fee-free tutoring in the first category blurs the picture for the present paper. Nevertheless, the statistics are instructive. At the top end of enrolment rates are Argentina and Colombia, and at the bottom end is Chile. The high enrolment rates in Argentina

are especially striking in a system that has stressed easy transition from schooling to higher education with the greatest enrolment rate in the region at that level.¹⁰ In contrast, the Colombian picture fits more closely the model found in countries with high-stakes end-of-secondary examinations.¹¹ Concerning the intensity

of study in classes organised by commercial companies, the Peruvian figure at 5.8 hours per week is over twice the Argentinean and Chilean figures at 2.7 hours per week. The majority of reported Latin American enrolment rates were above the global average, though the statistics on intensity were more mixed.

TABLE 1. Shadow education received by 15-year-olds in selected Latin American countries.

	Work with a personal tutor (whether paid or not)		Out-of-school classes organised by a commercial company and paid for by parents	
	Enrolment rate (%)	Intensity (hours per week)	Enrolment rate (%)	Intensity (hours per week)
Argentina	57.1	2.5	45.3	2.7
Chile	29.2	2.4	16.1	2.7
Colombia	51.8	2.4	47.3	3.3
Costa Rica	46.5	2.5	30.4	2.6
Mexico	33.8	3.3	24.5	3.0
Peru	40.4	3.2	36.5	5.8
Uruguay	39.0	3.0	33.0	3.6
Global average (63 countries)	34.8	2.8	28.1	3.4

Source: PISA [2012, as cited in Entrich (2021)].

The statistics in Table 1 have added value insofar as they were collected on a common yardstick across the seven countries. Table 2 complements the table with data from other studies focusing on a range of age groups and with varying samples and methods. The Chilean data highlight the significance of mathematics tutoring compared with science. Across the region and beyond, tutoring in languages

(especially English) is also in strong demand since, like mathematics, languages support learning in other subjects (see, e.g., Ventura & Gomes, 2023). The Argentinean study (Cámara & Gertel, 2016, p. 139) also found diversity across subjects, with shadow education enrolment rates of 92.4% among students who subsequently enrolled in medical sciences, compared with 39.2% in economic sciences, 30.9% in

dentistry, and 17.5% in law. Also noteworthy was that the costs for medical students were three times those for economics stu-

dents, in part because of the longer duration of courses but also because of higher monthly fees.

TABLE 2. Further indicators of shadow education in selected Latin American countries.

Argentina	<p>From a sample of 360 university freshmen admitted to four schools of a national university in 2013, Cámara and Gertel (2016) found that 36.4% had used private supplementary tutoring provided by individuals or private companies to prepare for the university entrance examinations.</p>
Brazil	<p>Mariuci et al. (2012, p. 89) surveyed students in the first four grades of high schooling in southern Brazil. Among them, 28% were receiving private tutoring, and 38% had done so when in primary school.</p> <p>Galvão (2022, p. 55) analysed 2014 national data from 5.4 million candidates for the High School National Examination (Exame Nacional do Ensino Médio, ENEM) who had been asked to fill a questionnaire about supplementary support and other matters. He found that 19% of students had received pre-vestibular (selection examination) support at some stage in their school careers, 17% had received support in foreign languages, 62% in computer science, and 34.2% in other subjects – and presumably some students were in several categories.¹²</p> <p>Castro (2013, pp. 123-124) studied patterns in Porto Alegre. Among her primary school sample, 27% of students in private schools, 23% of students in state schools, and 11% in municipal schools were receiving private tutoring. In the last year of high school, enrolment rates were 36% in private schools, 17% in state schools, and 11% in municipal schools.</p> <p>Datafolha (2022), having surveyed 1323 guardians/parents of 1863 students in three regions in 2022, reported that 24% of students received supplementary tutoring. For 46% of them, the tutoring was fee-charging and for 54% it was fee-free. Tutoring had expanded since the pre-pandemic era.</p>
Chile	<p>Among the eighth-grade students surveyed by the Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) in 2019, 23% were receiving tutoring in mathematics and 9% were doing so in science.¹³</p>
Colombia	<p>Gómez et al. (2020) examined the impact of test-preparation courses on performance in the national school-leaving examination in 2012. They reported (p. 46) the locations of these courses as follows: 45% in the students' schools taught by the schools' teachers, 26% in their schools taught by external personnel, 9% in specialist institutions, 1% in universities, and 18% in more than one category.</p>

<p>Cuba</p>	<p>Responding in 2021 to an enquiry from UNESCO,¹⁴ the Cuban government reported “significant increase in complementary classes and private activities”. The response included a link to a news-agency report (Univision, 2016). That report began by noting that “Cuba says that its school system, public and free, is one of the great achievements of its revolution, a force that promotes social equality and that practically ended illiteracy throughout the island”. It then added that “against all expectations, the burgeoning business sector has quietly created something that closely resembles a private education system, in which thousands of children have enrolled in dozens of courses taken after school or at weekends”. Another report (Alfonso, 2013) had commented on the boom in private tutoring within months of issue of a regulation by the Ministry of Labor and Social Security permitting such tutoring.</p>
<p>Mexico</p>	<p>Chang (2016), after surveying 40 seventh-grade students in one school, found that 45% of them (especially females) received tutoring. The head of a large tutorial company, CONAMAT, reported that about 2 million students had been attended their courses over three decades (Uribe, 2023). Data from CENEVAL context questionnaires (2012) administered with a test to obtain a high school diploma indicated that 7 out of 10 test takers had enrolled in private tutorial courses.</p>

Concerning structure, while some tutoring is one-to-one, other formats embrace small groups and large classes. Ventura and Gomes (2013, p. 140) highlighted demand for tutoring in Brazil, on one side among low-achieving students who might have to repeat grades if performing inadequately and on another side by high-achieving students seeking to distinguish themselves at watersheds during secondary schooling (see also Galvão, 2020). Many tutors worked with individual students in informal environments such as verandas, back yards, and dining rooms, but others held formal classes each with over 40 students in different shifts. Indeed, Tófoli (2002), also referring to Brazil, mentioned tutorial classes exceeding 100 students that were popular

because the tutors had jokey yet serious styles.

Online tutoring has also become increasingly common, accelerated by school closures and social distancing during the Covid-19 pandemic that hit in 2020. A 2018 assessment reported that only 23% of rural households were connected to the internet compared with 67% of urban households (ECLAC, 2020, p. 3). In contrast, 2022 figures suggested that, with overall access of 78%, Latin America had even overtaken China in this domain (Castellanos, 2023).

Also needing recognition are overlaps and interrelationships with public fee-free and subsidised supplementary tutoring.

Chile, for example, has had a scheme sponsored by a non-governmental organisation (NGO) in partnership with the government through which college students have provided tutoring for primary students on a voluntary basis (Cabezas et al., 2021). Recipients of the tutoring were charged fees, and the support was provided during school hours. At a higher level, Argentinean government policy has emphasised easy transition from school to university, but some universities recognise that the students poised to enter their programmes are inadequately prepared and therefore organise fee-free tutoring both before the students formally enter the universities and also alongside the formal programmes as the academic year progresses (Nasif et al., 2017). Some students choose these fee-free programmes while others attend fee-charging programmes (or neither, or both). With slightly different orientation, many students in Brazil attend tutorial classes called *cursinhos populares* designed as a social service for students in lower socio-economic strata who would otherwise be even more disadvantaged (Zago, 2008; Kato, 2015; Lopes, 2015; Groppo et al., 2019). The courses are commonly operated by volunteers, mostly students, and are almost or completely free of charge.

4. Suppliers of shadow education

Three main categories of shadow-education suppliers are considered here. First are companies operating locally, nationally and internationally. Second are informal tutors operating full-time or part-time. And third are serving teachers

who offer private tutoring to secure extra incomes.

4.1. Commercial enterprises

To illustrate diversity in provision, Costa et al. (2012) provided specific examples of five tutorial enterprises in Brasilia, capital of Brazil. Table 3 summarises the features of these enterprises, elaborated as follows:

- Centre B1 began as a community venture that later became commercial and continued to award scholarships on merit and to help low income families. It had a franchising model, though all its centres were in Brasilia. It offered support in all high-school subjects. Students' attendance averaged four hours per week, and the centre operated from 7.40 am to 11.00 pm.
- Centre B2 was associated with a specific school and sought to combat enrolment of students in other centres. The services included both pre-set curricula and more flexible courses, together with psycho-pedagogical guidance for various levels; payment was managed through the school. Most students sought the support immediately before their examinations, with particular demand for mathematics and physics. The centre was staffed by teachers from the school, and operated from 8.00 am to 9.00 pm. It was publicised in the school through spoken announcements at the beginning of the academic year, through posters

around the campus, and on the official Facebook page.

- Centre B3 was franchisee of a global company, with procedures following those of the parent enterprise. It opened every working day except Wednesday from 8.00 am to noon and from 3.00 pm to 6.00 pm, and offered courses in Portuguese and mathematics to students of all years including higher education. As this centre had opened recently, only 34 students were enrolled. They received about two hours of tutoring per week for each subject. The centre's team comprised two people plus the director. Advertising was achieved through word-of-mouth and distribution of pamphlets.
- Centre B4 began as a small family operation that had become franchised, with 317 students in the Brasilia region. It operated every day except Sunday, with mornings and evenings during weekdays and the whole day on Saturdays. Nine employees provided individual and group tutoring to elementary and high school students, who usually spent about four hours a week in the centre. The highest enrolment was for mathematics, followed by Portuguese, physics, chemistry, and biology. Students were mostly recruited through word-of-mouth.
- Centre B5 had once belonged to a multinational franchisee, but was

currently under its own management and operated every weekday from 8.00 am to 7.00 pm. Its three employees offered support to all years and in all subjects up to high school, plus mathematics in higher education. The 35 to 45 students who attended the centre all year spent two to three hours per week for each modality of support. The majority received help in mathematics, and also in Portuguese, especially for fifth- and sixth-grade. The centre publicised its services by talking with teachers and distributing pamphlets.

The diversity of these centres is striking, and doubtless further diversity could have been identified.¹⁵ The researchers (Costa et al., 2012) also noted diversity in age groups served. For centres B1 and B2, demand was greatest in the third year of high school in preparation for the college-entrance examination (vestibular). However, the director of centre B3 stated that the strongest demand was for children up to the age of eight, and the clients of centre B4 were from early primary to ninth grade with the strongest demand in grades four-to-six, eight and nine. A similar pattern was reported in centre B5, of which the director critiqued shortcomings in literacy levels in public primary schools and focused especially on literacy for students in the fifth and sixth grades.

In a different context, Cámara and Gertel (2016, p. 139) noted that among the surveyed Argentinean students who had prepared for university entrance,

TABLE 3. Features of five tutorial centres in Brasilia.

Centre	Number of students	Levels of teaching	Number of tutors	Franchising
B1	5000	Pré-PAS, concursos [entrance examinations for professions], ensino médio [secondary education], all subjects	90 in all centres	Yes / 7 regional centres
B2	280	Primary, secondary, pré-vestibular [pre-university]	43	No / only 1 centre
B3	34	All levels	3	Yes / international
B4	317	Primary and secondary	9	No
B5	35-45	All year groups in non-higher education, and mathematics in higher education	3	1 centre (already franchised)

Note: PAS = Programa de Avaliação Seriada (serial assessment program). This is an entry system used by some Brazilian higher education institutions. It involves assessments conducted over three years of high school, which contribute to the final grade of applicants.

The scores are used to select candidates for undergraduate courses.

Source: Costa et al. (2012, p. 5).

three out of four had taken courses offered by commercial companies. Most students (79%) reported that the companies' pedagogical strategies included a mix of theoretical and practical classes to raise confidence in the examinations. Some interviewees had received individual tutoring, but 59% had received group support.

Concerning individual tutoring, some companies act as brokers rather than direct providers. Thus, in Colombia, for example, a company called *Tutores en Casa* allows clients to identify tutors in their neighbourhoods, who will provide support across the age range from primary to university levels.¹⁶ A counterpart in Chile is called *Superprof*.¹⁷ These are

examples of internet-based conduits for the promotion of companies and individuals providing tutoring. Potential clients can undertake comparative analysis across pricing structures, frequencies of sessions, instructional formats, the aesthetic appeal of tutors (with most websites showing photographs of the tutors), and other pertinent features. On the side of companies and individuals offering tutoring, this modality offers exponential access to their potential market, thereby significantly augmenting their business prospects.¹⁸

Turning to international tutorial operators, among the best known is Kumon. The company was established in Japan in 1958, and in 1974 opened a centre in the USA (Ukai, 1994). Currently it operates through franchises in 60 countries, including 11 in Latin America (Kumon, n.d.).¹⁹ The original curriculum focused only on mathematics, but in the Latin American countries it includes English and, in many centres, either Spanish or Portuguese. A counterpart company is Wizard, founded in Brazil in 1987 and now also operating in 14 countries, including Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Mexico, Panama, Paraguay, and Peru. Other prominent international enterprises in the region include Sylvan Learning, Tutor Doctor, Mathnasium, ALOHA Mental Arithmetic, and C2 Education.

The above accounts primarily concern in-person tutoring. As mentioned, in recent times internet tutoring has much expanded, and is able not only to reach

distant places within countries but also to cross national borders. Research updates will doubtless include focus on this phenomenon in Latin America alongside studies in other regions such as those by Wisniewski et al. (2020).

4.2. Informal providers of tutoring

Among informal providers are diverse sub-categories. At the youthful end of the age spectrum are university students who seek extra pocket money, and at the older end are retirees who want to remain useful to society while still securing some extra earnings. Between these two sub-categories on the age spectrum are other informal workers, some of whom choose tutoring because they have not found other employment.

Nascimento (2007) examined the nature of informal operations in Rio de Janeiro, Brazil, commencing with the advertisements that the tutors (*explicadores*) placed near the doors of their residences. The tutors that she interviewed supported students from both public and private schools and commented on both the differences in the quality of teaching and the implications for tutoring. Private-school students sought tutors to assist with demanding homework for which their parents lacked time and/or ability to help. The tutors similarly perceived private schools to be better organised in the school calendar, test dates, deadlines for handing in assignments, textbooks, and exercises. Public-school pupils, in contrast, sought tutors to compensate for inadequacies in schooling (Nascimento, 2007, pp. 97-98).

Gomes et al. (2010b), employing an adapted version of the questionnaire constructed by Costa et al. (2008), took a sample of 358 students aged 14 to 20 in Brasília, the Federal District of Brazil. The researchers found that over one third of the respondents had received fee-charging tutoring outside their schools. They noted that the academic reinforcement classes were predominantly used by high school students to strengthen their academic backgrounds rather than to address problems stemming from academic failure. These Brazilian researchers also found that participation in reinforcement classes was more common among students from private schools than from public ones.

In the Argentinean context, Cámara and Gertel (2016, p. 136) noted that individual tutors had been increasingly displaced by companies, though individuals remained popular in lower levels of education. Marketplace dynamics could usefully be explored further within the region, together with questions about the qualifications and effectiveness of informal tutors compared with their company-employed counterparts.

4.3. Teachers as tutors

Provision of supplementary tutoring by serving teachers is especially common in low-income parts of Asia and Africa, and also evident in many middle-income and even high-income countries in Europe, the Middle East and elsewhere (Bray, 2021b; Bray & Hajar, 2023; Duong & Silova, 2021). Anecdotal sources also report this phenomenon in Latin America, but it has received even less attention than other

forms of provision. Remarketing on the phenomenon in Brazil, Ventura and Gomes (2013) highlighted the circumstances in private schools that illegally retain teachers without written contracts and thereby create precarious labour conditions. In some cases, the researchers added, “the tutors are completely invisible, given that they remain in the shadows and can only be located by asking people in the neighbourhood” (p. 140). Perhaps for such reasons, the Brazilian research by Mariuci et al. (2012) did not seem even to consider teachers as a category of tutoring providers. The decision (either deliberately or by default) to omit the category maintains the hidden nature of this phenomenon, which needs focus not only for its social implications but also because of the potential backwash on schooling.

One study that remarked on teachers working as tutors in Chile had some intriguing allusions. Lasekan et al. (2019, p. 58) analysed websites for tutors of English, and found that the greater the years of tutoring experience, the lower the tutoring fees being charged. Implying that many of these tutors were full-time teachers supplementing their incomes, the researchers suggested that teachers who had become more senior in the mainstream would have higher incomes from their schools and be less in need of substantial incomes from tutoring. Again, this pattern deserves further investigation, both in Chile and elsewhere.

5. Educational and social impact

Research on the educational impact of tutoring has diverse and inconsistent

findings (Bray, 2023b, pp. 735-738). Families that invest in tutoring presumably feel that it has a strong probability of improving their children's grades, or at least is worthwhile as an insurance policy when most peers seem to be investing in it. In practice, however, much depends on the quality and format of the tutoring and on the abilities and motivations of the learners. Moreover, tutoring may compete with schooling by making students tired and perhaps bored in school if they have already learned materials through tutoring.

Among items in the global literature is a Chinese study by Guo et al. (2020), which analysed data from a grade 8 nationally representative survey. Overall, the researchers found that tutoring in mathematics and Chinese improved students' test performance, albeit only modestly (p. 338). Tutoring, they added, achieved this impact mainly by enhancing test-taking skills or by helping to accumulate subject-specific knowledge rather than by improving general cognitive skills. Effects were larger for low-performers, girls, and students with wealthier and better-educated parents.

A contrasting study was conducted by Guill et al. (2020) in Germany, using a national dataset for students who had commenced grade 9 and reached grade 11 two years later. Data on tutoring were matched with data on academic achievements in mathematics and German. The analyses "revealed neither global effects of private tutoring nor effects of its instructional quality on students' grades"

(Guill et al., 2020, p. 282), though students' satisfaction with their schooling was enhanced by the support dimension of tutoring.

Concerning Latin America, a Colombian study by Gómez et al. (2020) deserves attention. The researchers focused on the contributions of supplementary tutoring to performance in the Saber 11 end-of-secondary-schooling examination, with data from 424,589 students who had filled a questionnaire prior to sitting the examination. Among them, 45% had received preparatory training for the examination in their own schools (in many cases free of charge, but also possibly fee-charging), 26% had received training in their schools from external personnel (more likely fee-charging), 9% had received (fee-charging) training in private tutorial institutions, 1% from university personnel (either fee-charging or fee-free), and 18% in several categories (Gómez et al., 2020, p. 46).

The Colombian dataset permitted analysis by multiple variables, including gender, family income, location, duration of tutoring, and category of institution providing the support. The authors concluded that the tutoring did make a difference, particularly that provided by specialist institutes. The impact was stronger for males, and for students in private schools and higher socioeconomic strata. Nevertheless, Gómez et al. added (2020), the overall returns were modest, and enrolling in a preparatory activity was "probably insufficient

to excel if the student does not have a good educational background” (p. 69). In other words, much depended on the abilities of the students to make use of the support, which was significantly shaped by earlier learning. Noting the multitude of variables, the researchers concluded that in general the tutoring exacerbated the already-unequal opportunities for higher education.²⁰

Complementing the Colombian research is an evaluation of impact for grade 4 students in 85 schools in the Chilean scheme mentioned above through which an NGO in partnership with the government organised college students to tutor primary students (Cabezas et al., 2021). The scheme was assessed to have some impact on language and mathematics scores, and also on sustained reduction of drop-out rates six years later.

Another study utilised a dataset for the entrance test to the major university in Northeast Brazil (Guimarães & Sampaio, 2015). The dataset included personal characteristics and educational routes, and permitted the researchers to assess the effects of both private and public tutoring. They expressed caution over the possible effects of unobserved variables but stated (p. 50) that both forms of tutoring significantly increased the students’ scores. The researchers stressed the importance of this finding for public tutoring that aimed to compensate for the advantages received by wealthy families. Nevertheless, they also found that private tu-

ting had an effect twice that of public tutoring.

Related, differential rates of shadow education may be noted between private and public schools. Thus Gomes et al. (2010a, p. 63) showed shadow-education enrolment rates of 51.9% in a Brazilian private secondary school compared with 22.0% in a counterpart public school. This finding was echoed by Mariuci et al. (2012, p. 89) with an even wider gap of 86.3% compared with 13.7% in the schools that they investigated. Castro (2013) and Galvão (2022) also highlighted the forces for social reproduction through use of shadow education.

Finally, Llanos (2022) presented data on household expenditures in Mexico. The poorest families were reported to invest 10% of their educational expenditures on supplementary education (*enseñanza adicional*), while the richest invested nearly 25%. The national average was 13%.

6. Policy implications

Governments around the world have begun to pay more attention to shadow education, but with considerable variation in the seriousness with which it is on policy agendas. They note on the positive side that private supplementary tutoring expands learning and therefore human capital for wider economic and social development. It also provides employment for tutors and support personnel; and when teachers secure supplementary incomes through tutoring,

they may be more willing to stay in the teaching profession. As mentioned, however, shadow education may exacerbate social inequalities and negatively affect schooling.

At one extreme in the policy domain is China, where government attention to shadow education expanded by stages during the 2010s and culminated in a 2021 policy to suppress the tutoring sector (Zhang, 2023, p. 61). This suppression was ostensibly driven by concern about the study burden on students who received tutoring on top of school-administered homework. It was also driven by concern about capitalisation of the education sector and a desire to retain the dominant status of schooling. At the other extreme in the policy domain are *laissez faire* attitudes evident in such countries as Angola (Chionga, 2018, p. 86) and Yemen (Bray & Hajar, 2023, p. 62). Tutorial companies may be regulated as businesses, but beyond that the authorities have paid little attention to such matters as class size, curriculum, prices, or tutors' qualifications.

In Latin America, the *laissez faire* approach seems to dominate. That approach has been remarked upon, for example, in Argentina (Cámara & Gertel, 2016, p. 135) and Chile (Lasekan et al., 2019, p. 49), and is evident from the reported absence of regulations in seven other countries.²¹ Venezuela, by contrast, is among countries that have some regulation. As far back as 1998, regulations on private-sector institutions included ones providing supplementary

services as well as schooling (Venezuela, 1998, articles 21-22), and approvals were required on such matters as finance, facilities, and staff credentials. Governments elsewhere would be well advised to pay more attention to regulation (not least to reduce the likelihood of shadow education becoming a serious problem) by steering it upstream rather than delaying until it is too late (Zhang, 2023). For example, one specific context in which regulations are desirable has been highlighted by Lasekan et al. (2019, p. 47). Their research was online marketing in Chile by tutors of English, with foci including qualifications, prices and years of experience. The researchers highlighted the potential for tutors to present fraudulent information, which could have broader ramifications for (mis)trust in e-commerce.

Patterns in Cuba are also noteworthy. As remarked by the Univision (2016) report mentioned in Table 2, the Cuban government takes pride in the public system, and permits private schools only for the children of diplomats and foreign businessmen. Yet some teachers have covertly provided private tutoring alongside their public duties, and regulatory provision in 2013 opened the door for legal private tutoring. As reported by Alfonso (2013) and Univision (2016), this was an unanticipated dimension of the 2013 regulations, which had mainly been introduced for language classes, child-care, music, aerobics, etc. Univision described the expansion of the private sector as “against all expectations”, and it is especially significant in a

society that retains strong control by the state.

Across the region, a further domain deserving more attention concerns the boundaries between fee-charging and fee-free tutoring provided not only by governments but also by individuals and community bodies. This particularly relates to the *cursinhos populares* in Brazil (Groppo et al., 2019; Kato, 2015; Lopes, 2015; Zago, 2008). It also relates to patterns in Argentina touched upon by Cámara and Gertel (2016), and no doubt in other countries. For focus on shadow education as defined in this paper, clarity is needed first on which forms of support are fee-free and which are fee-charging, and second on the scale of the fees in the latter category.

7. Conclusions

This article has presented a picture of shadow education in Latin America by assembling various jigsaw pieces. The picture is incomplete because many pieces are missing. Even in other world regions much more research is needed to secure reasonably complete pictures, and in Latin America the topic has been particularly under-researched. Neglect of the theme is illustrated by its absence from the two-volumes work (44 chapters, 1225 pages) edited by Jornitz and Parreira (2021) entitled *The education systems of the Americas*; and it is similarly absent from the regional studies of Ornelas (2019) and UNESCO et al. (2022). Yet as shown by this paper, shadow education has a backwash on school systems and

has far-reaching social, economic and policy implications.

As noted above, Latin America shares many educational, social and economic features with other world regions, but does have distinctive characteristics. School enrolment rates are relatively high, with 12 of the 19 countries even having compulsory upper-secondary education. In the wider context, Rivas (2022) highlighted the neoliberal reforms introduced across the region during the 1990s which contributed to a relatively homogeneous landscape. The present century, however, has brought diverse reform agendas characterised in many countries by policy swings resulting from leadership changes and economic fluctuations. At the same time, much diversity is evident within individual countries. Brazil has particularly notable diversity, and is distinguished from other countries in the region not only by use of Portuguese as its official language but also in the extent of social inequalities.

Further research could usefully look closely at correlations between shadow education and various contextual factors. A starting point might be the nature of public examinations, and the extent to which they have high stakes, e.g. for admission to universities. Brazil, Chile, Colombia, and Mexico are among countries with high-stakes examinations that pressure students with, in the Brazilian case, additional burdens within the cycles of primary and secondary schooling. As noted above, Argentina has a much more relaxed entry system

for higher education. The commentary on the PISA statistics in Table 1 described them as instructive, but they are also enigmatic insofar as they show Argentina as the highest and Chile as the lowest. One question is whether the statistics can be taken at face value given methodological issues in this domain. In any case the numbers certainly deserve follow-up to discern more clearly the factors shaping demand and supply.²²

Other dimensions for further investigation include teachers' salaries, which have shown wide variations across the region and within some individual countries. In all six countries studied by Rivas (2022), salaries improved significantly during periods of economic growth, though could not always be maintained. In several countries, reform policies linked revenue for schools, and even for teachers within those schools, to the academic performance of students. Research could usefully analyse not only the extent to which low or high salaries shaped the inclinations of teachers to offer private tutoring, but also whether schools and teachers used tutoring as a mechanism to improve their schools' performance in order to secure greater government funding.

A related question could apply to policies on the duration of school days. Although this variable was mentioned above, no Latin American study has been reported on the implications for shadow education from lengthening or retaining existing durations. Re-

search could usefully explore not only the number of hours for each grade but also how those hours were used. In other settings, students have prioritised external tutoring over schooling (even absenting themselves from schooling because it is perceived as wasting time) since external tutors have had more attractive pedagogical skills and have demonstrated specialist expertise in strategies for external examinations (see, e.g., Bhorkar & Bray, 2018; Moreno, 2022).

Further research could also usefully consider the nature and roles of tutorial enterprises, differentiating for example between ones that are small and locally focused, others that operate nationally through franchises or direct operation, and ones that operate internationally. Their modalities include online as well as in-person tutoring, and some devote much effort to training their staff in order to provide educational quality. Among avenues to follow up could be the contrasts noted by Costa et al. (2012) who, comparing a sample of tutorial enterprises in Lisbon (Portugal) and Brasília (Brazil), noted that while the former generally aimed to support and supplement schooling some of the latter aimed to become alternatives to schooling. Yet alongside them were community operations of various kinds, some operated as NGOs offering *cursinhos populares* for socially disadvantaged students. These observations stress that the shadow sector has much diversity requiring comparison with the relative homogeneity of schooling.

Looking ahead, shadow education is likely to expand in the region. Growth has been a global feature, including even the Nordic countries that have long been respected for the quality of their education systems (Christensen & Zhang, 2021). The fundamental driver is social competition and what Silva and Assis (2019, pp. 474-476) called “domestic support outsourcing” and “transition from meritocracy to parentocracy”. Such factors underline the importance of securing more jigsaw pieces to form a set of pictures at sub-national, national and regional levels, and in turn to help devise appropriate policies not only for governments but also for entrepreneurs, families, students, teachers and tutors. And for broader understanding, the set of pictures will be valuable to analysis outside Latin America as well within it.

Notes

¹ The term does not translate easily into some languages, including Spanish and Portuguese, and some literature in those languages retains the English vocabulary. For example, Runte-Geidel (2013, p. 257) referred to the symbiotic relationship “entre la sociedad escolarizada y la existencia misma de la *Shadow Education*”, i.e. “between the schooled society and the very existence of Shadow Education”. By contrast, the term does translate easily into such languages as Chinese.

² These countries are Argentina, Bolivia, Brazil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Dominican Republic, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, Mexico, Nicaragua, Panama, Paraguay, Peru, Uruguay, and Venezuela.

³ In most countries of the region, the dominant official language is Spanish; but Brazil’s official language is Portuguese. The paper also draws on much literature in English, especially for the global

and comparative remarks and also, in some cases, concerning Latin American countries.

⁴ These included personnel with expertise in Argentina, Brazil, Chile, Colombia, Ecuador, Mexico, and Venezuela, and across the region from the Inter-American Development Bank and UNESCO.

⁵ Internet searches readily identify advertisements from tutors in these countries. For example, here are three from Caracas, Venezuela: https://www.apprentus.com/es/lecciones-privadas/caracas/apoyo-escolar/apoyo-escolar/refuerzo-escolar-tutorias-atencion-psicope?from_landing_page=true; <https://www.tusclases.com.ve/profesores/caracas/>, and <https://servicios.mercadolibre.com.ve/cursos-clases-academicos/clases-particulares-a-domicilio-de>.

⁶ <https://reactivacioneducativa.mineduc.cl/tutorias/>

⁷ The exception is Nicaragua.

⁸ The exceptions are Colombia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Guatemala, Nicaragua, and Panama.

⁹ PISA had subsequent iterations in 2015, 2018 and 2022, but the questions in those iterations were less useful from the perspective of this paper.

¹⁰ In 2012, Argentina had a higher-education enrolment rate of 80% compared with 55% in the region (Cámara & Gertel, 2016, p. 136).

¹¹ For an update on the Colombian model with new evidence on the effectiveness of standardised test preparation programmes, see Posso et al. (2023).

¹² While presumably most of this support was fee-charging, some may have been fee-free.

¹³ Some of this tutoring may have been free of charge, but it may be assumed that most was fee-charging. Source: TIMSS and PIRLS Database, Boston College <https://timssandpirls.bc.edu>.

¹⁴ <https://education-profiles.org/es/americas-latino-y-el-caribe/cuba/~actores-no-estatales-en-la-educacion>

¹⁵ For example, Sulz and Nogueira (2023) highlighted diversity in the operations of three tutorial centres in Belo Horizonte city, Brazil.

¹⁶ <https://www.tutoresencasa.com/>, accessed 17 January 2024.

¹⁷ <https://www.superprof.cl/>, accessed 17 January 2024.

¹⁸ For more examples, see, e.g., Apprentus in Bolivia <https://www.apprentus.com/>, Educa+Brasil in Brazil <https://www.educamaisbrasil.com.br/cursos-online/curso/tutoria-e-reforco-escolar>, and Preply in Colombia <https://preply.com/en/Medellin/spanish-tutors>

¹⁹ The Latin American countries where Kumon currently operates are Argentina, Bolivia, Brazil, Chile, Colombia, Costa Rica, Guatemala, Mexico, Panama, Peru, and Uruguay.

²⁰ Alongside was the SaberEs programme launched in Medellín in 2016. This was a government funded programme implemented through the private sector without charge to students. It assisted students from low socioeconomic backgrounds who were due to sit the Saber 11 examination. Evaluation stated that a reduction of 23% in the socioeconomic achievement gap was attained (Posso et al., 2023).

²¹ These countries, as indicated by officials responding to a UNESCO questionnaire, are Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Mexico, Panama, and Uruguay. The questionnaire was for a database to support UNESCO's *Global Education Monitoring Report* on non-state actors in education (see <https://education-profiles.org/themes/~non-state-actors-in-education#>).

²² Among variables to be considered in such research should be the amount of fee-free support in public schools for students lagging behind their peers and/or wishing to stretch to greater heights. The Argentinean picture might perhaps be partly explained by low provision of such support in typical schools.

References

Alfonso, P. (2013, December 30). Private education booms in Cuba. *Martí News*. <https://www.martinews.com/a/private-education-booms-in-cuba/30535.html>

Aurini, J., Davies, S., & Dierkes, J. (Eds.) (2013). *Out of the shadows: The global intensification of supplementary education*. Emerald.

Bhorkar, S., & Bray, M. (2018). The expansion and roles of private tutoring in India: From supplementation to supplantation. *International Journal of Educational Development*, 62, 148-156. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2018.03.003>

Bray, M. (1999). *The shadow education system: Private tutoring and its implications for planners*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000180205.locale=es>

Bray, M. (2009). *Confronting the shadow education system: What government policies for what private tutoring?* UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000185106.locale=es>

Bray, M. (2010). Researching shadow education: Methodological challenges and directions. *Asia Pacific Education Review*, 11 (1), 3-13. <https://doi.org/10.1007/s12564-009-9056-6>

Bray, M. (2021a). Shadow education in Europe: Growing prevalence, underlying forces, and policy implications. *ECNU Review of Education*, 4 (3), 442-475. <https://doi.org/10.1177/2096531119890142>

Bray, M. (2021b). *Shadow education in Africa: Private supplementary tutoring and its policy implications*. Comparative Education Research Centre, University of Hong Kong. <https://cerc.edu.hku.hk/books/shadow-education-in-africa-private-supplementary-tutoring-and-its-policy-implications/>

Bray, M. (2023a). Shadow education in Asia and the Pacific: Features and implications of private supplementary tutoring. In W. O. Lee, P. Brown, A. L. Goodwin, & A. Green (Eds.), *International handbook on education development in Asia-Pacific* (pp. 159-181). Springer.

Bray, M. (2023b). Understanding private supplementary tutoring: Metaphors, diversities and agendas for shadow education research. *Journal for the Study of Education and Development: Infancia y Aprendizaje*, 46 (4), 728-773. <https://doi.org/10.1080/02103702.2023.2194792>

Bray, M., & Hajar, A. (2023). *Shadow education in the Middle East: Private supplementary tutoring and its policy implications*. Routledge.

Bray, M., Kwo, O., & Jokić, B. (2015). Introduction. In M. Bray, O. Kwo, & B. Jokić (Eds.), *Researching private supplementary tutoring: Methodological lessons from diverse contexts* (pp. 3-19). Springer; Comparative Education Research Centre, University of Hong Kong.

Byun, S., Chung, H. J., & Baker, D. P. (2018). Global patterns of the use of shadow education: Student, family, and national influences. *Research in the Sociology of Education*, 20, 71-105. <https://doi.org/10.1108/S1479-353920180000020004>

- Cabezas, V., Cuesta, J. I., & Gallego, F. A. (2021). *Does short-term school tutoring have medium-term effects? Experimental evidence from Chile*. Documento de Trabajo 565. Instituto de Economía, Pontificia Universidad Católica de Chile. <https://www.povertyactionlab.org/sites/default/files/research-paper/493.pdf>
- Cámara, F., & Gertel, H. R. (2016). The shadow education market of a mass higher education institution in Argentina. In M. F. Astiz, & M. Akiba (Eds.), *The global and the local: Diverse perspectives in comparative education* (pp. 133-153). Sense.
- Castro, N. S. E. de (2013). *Investigação sobre as formas de preparação para o ingresso no ensino superior: uma educação na sombra ou uma sombra na educação? [Research on the forms of preparation for entry to higher education: An education in the shadow or a shadow in education?]* [Master Dissertation]. Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3776>
- Castellanos, D. S. (2023, September 1). LatAm está más conectada que China y estos países gastan más horas en internet [LatAm is more connected than China and these countries spend more hours on the internet]. *Bloomberg Línea*. <https://www.bloomberglinea.com/2023/09/01/latam-esta-mas-conectada-que-china-y-estos-paises-gastan-mas-horas-en-internet/>
- CENEVAL (Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior). (2012). *Analysis of context questionnaires* [unpublished manuscript].
- Chancel, L., Piketty, T., Saez, E., & Zucman, G. (Coords.) (2021a). *World inequality report 2022*. World Inequality Lab. https://wir2022.wid.world/www-site/uploads/2023/03/D_FINAL_WIL_RIM_RAPPORT_2303.pdf
- Chancel, L., Piketty, T., Saez, E., & Zucman, G. (Coords.) (2021b). *World inequality report 2022: Country sheets*. World Inequality Lab.
- Chang, R. O. (2016). *Relación entre el desempeño académico y las horas de estudio invertidas en un colegio de bachilleres [The relationship between academic performance and time spent studying in a high school]* [Doctoral Dissertation]. Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey. <http://hdl.handle.net/11285/629801>
- Chionga, N. C. B. (2018). *As explicações: seu impacto sobre o (in) sucesso escolar e o alargamento da classe média [Supplementary tutoring: its impact on academic (un)success]* [Master Dissertation]. University of Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/57791>
- Christensen, S., & Zhang, W. (2021). Shadow education in the Nordic countries: An emerging phenomenon in comparative perspective. *ECNU Review of Education*, 4 (3). <https://doi.org/10.1177/209653112111037925>
- Costa, J. A., Neto-Mendes, A., & Ventura, A. (2008). *Xplica: investigação sobre o mercado das explicações [Xplica: research on private tutoring market]*. Universidade de Aveiro.
- Costa, J. A., Gouveia, A., & Rodrigues, C. (2012). *Empresas de reforço escolar e rendimento dos alunos: Brasília e Lisboa em análise comparativa [Tutorial companies and student performance: Brasilia and Lisbon in comparative analysis]*. <https://www.sbcec.fe.unicamp.br/pf-sbec/eventos/eventos-realizados/50-encontro-internacional-da-SBEC/trab27.pdf>
- D'Alessandre, V. (2015). Young people in relation to extended compulsory education. In N. López, R. Opertti, & C. Vargas (Eds.), *Youth and changing realities: Rethinking secondary education in Latin America* (pp. 12-36). UNESCO.
- Datafolha. (2022). *Educação na perspectiva dos estudantes e suas famílias [Education from the perspective of students and their families]*. Itaú Social, Lemann Foundation, Inter-American Development Bank, Rede Conhecimento Social.
- Dawson, W. (2009). The tricks of the teacher: Shadow education and corruption in Cambodia. In S. Heyneman (Ed.), *Buying your way into heaven: Education and corruption in international perspective* (pp. 51-74). Sense.
- Dirié, C., Fernández, B., & Landau, M. (2015). *Las tutorías en la educación secundaria en el marco del Plan de Mejora Institucional. Estudio en tres jurisdicciones [Tutoring in secondary education within the framework of the Institutional Improvement Plan. A study in three jurisdictions]*. Ministerio de Educación. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/tutorias-secundaria-2015-version-digital-24-11.pdf>

- Domenech, E., & Mora-Ninci, C. (2009). World Bank discourse and policy on education and cultural diversity for Latin America. In D. Hill, & R. Kumar (Eds.), *Global neoliberalism and education and its consequences* (pp. 151-170). Routledge.
- Duong, B. H., & Silova, I. (2021). Portraits of teachers in neoliberal times: Projections and reflections generated by shadow education research. *Globalisation, Societies and Education*, 19 (5), 696-710. <https://doi.org/10.1080/14767724.2021.1878013>
- ECLAC (Economic Commission for Latin America and the Caribbean). (2020). *Universalizing access to digital technologies to address the consequences of Covid-19*. ECLAC. <https://doi.org/10.18356/9789210054713>
- Entrich, S. (2021). Worldwide shadow education and social inequality: Explaining differences in the socioeconomic gap in access to shadow education across 63 societies. *International Journal of Comparative Sociology*, 61 (6), 441-475. <https://doi.org/10.1177/0020715220987861>
- Entrich, S. R., & Lauterbach, W. (2021). Fearful future: Worldwide shadow education epidemic and the reproduction of inequality outside public schooling. In Y. C. Kim, & J. H. Jung (Eds.), *Theorizing shadow education and academic success in East Asia: Understanding the meaning, value, and use of shadow education by East Asian students* (pp. 234-255). Routledge.
- Galvão, F. V. (2020). Ensino suplementar no contexto Brasileiro: uma análise baseada nos dados do ENEM [Supplementary education in the Brazilian context: An analysis based on ENEM data]. *Educação & Sociedade*, 41, 1-18. <https://doi.org/10.1590/ES.232022>
- Galvão, F. V. (2022). *Uma análise das práticas de ensino suplementar no contexto brasileiro [An analysis of the practices of supplementary teaching in the Brazilian context]* [Doctoral Dissertation]. University of São Paulo. <https://doi.org/10.11606/T.48.2022.tde-17052022-135747>
- Gomes, C. A., Mariano, F., de Oliveira, A., Barbosa, A., de Sousa, J. H. B., & Friedrich, N. (2010a). Reforço escolar: gastos e desigualdades sociais [Supplementary tutoring: Spending and social inequalities]. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 91 (227), 55-74. http://educacao.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2176-66812010000100004&lng=es&nrm=iso
- Gomes, C. A., Vargas, A. R., Paiva, G. S., Rodrigues, G., Pereira, L. S. C., & Viana R. R. (2010b). Sistema educativo sombra: Recortes no Brasil e em Portugal [Shadow education system: Snippets from Brazil and Portugal]. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52 (6), 1-14. <https://rioei.org/RIE/article/view/1768/4452>
- Gómez, S. C., Bernal, G. L., & Herrera, P. (2020). Test preparation and students' performance: The case of the Colombian high school exit exam. *Cuadernos de Economía*, 39 (79), 31-72. <https://doi.org/10.15446/cuad.econ.v39n79.77106>
- Grosso, L. A., De Oliveira, A. R. G., & De Oliveira, F. M. (2019). Popular pre-college courses taught by university students: Political-pedagogical practices and teacher training. *Revista Brasileira de Educação*, 24, 1-24. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240031>
- Guill, K., Lüdtke, O., & Köller, O. (2020). Assessing the instructional quality of private tutoring and its effects on student outcomes: Analyses from the German National Educational Panel Study. *British Journal of Educational Psychology*, 90, 282-300. <https://doi.org/10.1111/bjep.12281>
- Guimarães, J., & Sampaio, B. (2015). Family background and students' achievement on a university entrance exam in Brazil. *Education Economics*, 21 (1), 38-59. <https://doi.org/10.1080/09645292.2010.545528>
- Guo, Y., Chen, Q., Zhai, S., & Pei, C. (2020). Does private tutoring improve student learning in China? Evidence from the China Education Panel Survey. *Asia and Pacific Policy Studies*, 7 (3), 322-343. <https://doi.org/10.1002/app5.310>
- Hajar, A., & Karakus, M. (2022). A bibliometric mapping of shadow education research: Achievements, limitations, and the future. *Asia Pacific Education Review*, 23, 341-359. <https://link.springer.com/article/10.1007/s12564-022-09759-4>
- Jayachandran, S. (2014). Incentives to teach badly: After-school tutoring in developing countries. *Journal of Development Economics*, 108, 190-205. <https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2014.02.008>
- Jornitz, S., & Parreira, M. (Eds.) (2021). *The education systems of the Americas*. Springer.

- Joshi, P. (2020). Private schooling and tutoring at scale in South Asia. In P. M. Sarangapani, & R. Pappu (Eds.), *Handbook of education systems in South Asia* (pp. 1127-1146). Springer.
- Kato, D. S. (2015). O papel dos cursinhos populares nos acessos e mudanças de perspectivas de seus participantes [The role of popular courses in access and changes of perspectives of its participants]. *Cadernos CIMEAC*, 1 (1), 5-24. <https://doi.org/10.18554/cimeac.v1i1.1430>
- Kumon. (n. d.). *Spreading globally*. Retrieved January 14, 2024, from <https://kumongroup.com/eng/world/index.html?ID=eng>
- Landau, M. (2016). *Las tutorías en la educación secundaria: Políticas nacionales, provinciales y prácticas institucionales [Tutoring in secondary education: National, provincial and institutional policies and practices]*. Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/11-landau-tutorias-secundaria-politicas-provinciales-issn.pdf>
- Lasekan, O., Moraga, A., & Galvez, A. (2019). Online marketing by private English tutors in Chile: A content analysis of a tutor listing website. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 18 (12), 46-62. <https://doi.org/10.26803/ijlter.18.12.4>
- Le, H. M., & Edwards, D. B. (2022). When teachers become the external actor: Private tutoring and endogenous privatisation in Cambodia. In C. Lubienski, M. Yemini, & C. Maxwell (Eds.), *The rise of external actors in education: Shifting boundaries globally and locally* (pp. 31-49). Policy Press.
- Llanos, A. (2022). *Gasto educativo: desigual e inequitativo [Educational expenditures: Unequal and unfair]*. Centro de Investigación Económica y Presupuestaria, Mexico. <https://ciep.mx/wp-content/uploads/2022/11/Gasto-educativo-Desigual-e-inequitativo.pdf>
- Lopes, L. (2015). *Cursinho popular e ideário liberal: um estudo de caso sobre o pré-vestibular Gauss [Popular course and liberal ideology: A case study of the Gauss pre-college preparatory course]* [Dissertation]. Universidade Federal de Santa Catarina. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/159789>
- Mariuci, S., Felicetti, V. L., & Ferri, M. da S. (2012). Uma sombra na educação Brasileira: do ensino regular ao paralelo [A shadow in Brazilian education: From regular to parallel education]. *Revista Latino Americana de Educação Comparada*, 3 (3), 85-96.
- Moreno, J. M. (2022). A perfect storm: High-stakes examination and private tutoring in Egypt. *Revista Española de Educación Comparada*, 40, 146-161. <https://doi.org/10.5944/reec.40.2022.31510>
- Nascimento, A. S. do (2007). *Os explicadores: Das sombras ao ensino paralelo [The tutors: From the shadows to parallel teaching]* [Master Dissertation]. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. http://www.ppfh.com.br/wp-content/uploads/2014/01/D_andreanascimento-dissert.pdf
- Nasif, D. B., Vianco, A., & Gertel, H. R. (2017). Impacto de las tutorías privadas en la transición del nivel secundario al universitario sobre el rendimiento estudiantil [Impact of private tutoring on student performance in the transition from high school to college]. In M. Aguilera-Pardo, & A. Farieta-Barrera, A. (Eds.), *Evaluación de la educación superior: una mirada desde Latinoamérica [Higher education assessment: A Latin American perspective]* (pp. 17-63). Editorial Uniagustiniana.
- OECD. (2020). *Covid-19 in Latin America and the Caribbean: An overview of government responses to the crisis*. https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=129_129907-eae84sciov&title=COVID-19-in-Latin-America-and-the-Caribbean_An-overview-of-government-responses-to-the-crisis
- Ornelas, C. (Ed.) (2019). *Politics of education in Latin America: Reforms, resistance and persistence*. Brill.
- Pinto, J. M. R. (2021). The education system of Brazil: Financing of education in Brazil. In S. Jorntitz, & M. Parreira do Amaral (Eds.), *The education systems of the Americas* (pp. 265-289). Springer.
- Posso, C., Saravia, E., & Uribe, P. (2023). Acing the test: Educational effects of the *SaberEs* test preparation program in Colombia. *Economics of Education Review*, 97, 1-18. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2023.102459>

- Rivas, A. (2022). Introductory study: A comparative analysis of educational reforms in Latin America. In A. Rivas (Ed.), *Examining educational reform in Latin America: Comprehensive insights into contemporary reform* (pp. 1-38). Routledge.
- Runte-Geidel, A. (2013). La incidencia de las clases particulares en España a través de los datos de PISA [The incidence of private tuition in Spain through the PISA data]. *Revista Española de Educación Comparada*, 21, 249-282. <https://doi.org/10.5944/reec.21.2013.7622>
- Runte-Geidel, A. (2015). La educación a la sombra en países del sur de Europa y sus implicaciones sobre la equidad [Education under the shadow in Southern European countries: Implications for equity]. *Revista Española de Educación Comparada*, 25, 167-182. <https://doi.org/10.5944/reec.25.2015.14789>
- Silova, I. (2010). Private tutoring in Eastern Europe and Central Asia: Policy choices and implications. *Compare*, 40 (3), 327-344. <https://doi.org/10.1080/03057920903361926>
- Silva, M. F. de A. da, & Assis, J. H. P. do V. (2019). Expansão do mercado escolar, parentocracia e o Colégio Militar de Campo Grande (CMCG) [Expansion of the educational market, parentocracy, and the Military College of Campo Grande (CMCG)]. *Quaestio: Revista de Estudos em Educação*, 21 (2), 459-479. <https://doi.org/10.22483/2177-5796.2019v21n2p459-479>
- Sulz, J. A., & Nogueira, M. (2023). *A escola fora da escola: o mercado de serviços paraescolares na cidade de Belo Horizonte (MG)* [The school outside school: The para-school services market in the city of Belo Horizonte (MG)]. *Revista de Educação e Sociedade*, 10 (25), 377-396. <https://doi.org/10.55028/pdres.v10i25.18338>
- Tófoli, D. (2002, August 19). Sedutor no começo, cursinho exige esforços [Seductive at first, the course requires effort]. *Estadão*. <https://www.estadao.com.br/educacao/sedutor-no-comeco-cursinho-exige-esforcos/>
- Ukai, N. (1994). The Kumon approach to teaching and learning. *Journal of Japanese Studies*, 20 (1), 87-113. <https://doi.org/10.2307/132785>
- UNESCO. (2020). *Latin America and the Caribbean - Inclusion and education: All means all. Global Education Monitoring Report series*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374614>
- UNESCO, ECLAC, & UNICEF (2022). *Education in Latin America and the Caribbean at a crossroads: Regional monitoring report SDG4 - Education 2030*. UNESCO, ECLAC, UNICEF. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382671>
- UNESCO Institute for Statistics. (2022). *Setting commitments: National SDG4 benchmarks to transform education*. UIS. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382076>
- Univision. (2016, March 7). La educación privada se cuela por las rendijas de las cooperativas en Cuba [Private education slips through the cracks of cooperatives in Cuba]. *Univision*. <https://www.univision.com/noticias/educacion/la-educacion-privada-se-cuela-por-las-rendijas-de-las-cooperativas-en-cuba>
- Uribe, J. L. (2023, April 7). CONAMAT nació para materializar el aprendizaje de matemáticas y logros académicos: Arturo Santana [CONAMAT was created to materialize mathematics learning and academic achievement: Arturo Santana]. *Macroeconomía*. <https://macroeconomia.com.mx/conamat-nacio-para-materializar-el-aprendizaje-de-matematicas-y-logros-academicos-arturo-santana/>
- Venezuela, Ministry of Education. (1998). *Régimen sobre autorización y funcionamiento de planteles, cátedras y servicios educativos privados [Regulations on authorization and operation of private educational schools and services]*. Pandectas Digital. <https://pandectasdigital.blogspot.com/2018/08/regimen-sobre-autorizacion-y.html>
- Ventura, A. (2008). Explicações através da internet: globalização e offshoring [Online private tutoring: globalization and offshoring]. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes, & A. Ventura (Authors), *Xplika: investigação sobre o mercado das explicações [Xplika: research into the tutoring market]* (pp. 69-84). Universidade do Aveiro.

- Ventura, A., Neto-Mendes, A., Costa, J., & Azevedo, S. (2006). El fenómeno del apoyo al aprendizaje fuera de la escuela visto a través de un análisis comparado [The private tutoring scenario: Contributions to a comparative analysis]. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 10 (2), 1-19. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev102ART2.pdf>
- Ventura, A., & Jang, S. (2010). Private tutoring through the internet: Globalization and offshoring. *Asia Pacific Education Review*, 11 (1), 59-68. <https://doi.org/10.1007/s12564-009-9065-5>
- Ventura, A., & Gomes, C.A. (2013). Supplementary education in Brazil: Diversity and paradoxes. In J. Aurini, S. Davies, & J. Dierkes, J. (Eds.), *Out of the shadows: The global intensification of supplementary education* (pp. 129-151). Emerald.
- Ventura, A., & Gomes, C.A. (2023). English private tutoring: The case of Brazil. In K. W. H. Yung, & A. Hajar (Eds.), *International perspectives on English private tutoring: Theories, practices, and policies* (pp. 139-157). Palgrave Macmillan.
- Wisniewski, C., Regidor, M.C., Chason, L., Groundwater, E., Kranek, A., Mayne, D., & Middleton, L. (2020). Questioning assumptions about online tutoring: A mixed-method study of face-to-face and synchronous online writing center tutorials. *The Writing Center Journal*, 38 (1/2), 261-296. <https://www.jstor.org/stable/27031270>
- Zago, N. (2008). Cursos pré-vestibulares populares: limites e perspectivas [Popular pre-university courses: Limits and perspectives]. *Perspectiva*, 26 (1), 149-174. <https://doi.org/10.5007/2175-795x.2008v26n1p149>
- Zibetti, M. L. T., Pansini, F., & Souza, F. L. F. de. (2012). Reforço escolar: Espaço de superação ou manutenção das dificuldades escolares? [Tutoring: Space for overcoming or maintaining learning difficulties?]. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16 (2), 237-246. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000200006>
- Zhang, W. (2023). *Taming the wild horse of shadow education: The global expansion of private tutoring and regulatory responses*. Routledge.
- Zhang, W., & Yamato, Y. (2018). Shadow education in East Asia: Entrenched but evolving private supplementary tutoring. In K. Kennedy, & J. C. K. Lee (Eds.), *Routledge international handbook on schools and schooling in Asia* (pp. 323-332). Routledge.

Authors' biographies

Mark Bray. UNESCO chair in Comparative Education at the University of Hong Kong. He has been employed by that University since 1986. Between 2006 and 2010, he took leave to work in Paris as director of UNESCO's International Institute for Educational Planning (IIEP); and between 2018 and 2023, he worked at East China Normal University, Shanghai, where he was director of the Centre for International Research in Supplementary Tutoring (CIRIST). Professor Bray wrote the first global study of shadow education, published by UNESCO IIEP in 1999. Since then, he has (co-) authored or (co-)edited 11 books and 80 articles/chapters on the theme. His work has made direct inputs to policy making in multiple countries.



<https://orcid.org/0000-0002-5886-1570>

Alexandre Ventura. Portuguese scholar, professor and researcher within the Department of Education and Psychology at the University of Aveiro, Portugal. His career features key roles, including Portuguese Deputy Minister of Education (2009-2010), Deputy Chief Inspector of Education in Portugal (2007), and active participation in the Standing International Conference of Inspectorates (SICI). He also served as senior school inspector in Dubai from 2017 to 2020. Dr Ventura is

highly sought after as a speaker, consultant, and researcher, specializing in areas such as shadow education, program evaluation, policy assessment, teacher appraisal, school inspection, and educational administration. His impactful contribu-

tions span multiple countries, including the United States, France, Spain, Brazil, Mozambique, Angola, Cyprus, North Macedonia, and the United Arab Emirates.



<https://orcid.org/0000-0002-2336-9228>

Educación en la sombra en Latinoamérica: armando el rompecabezas

Shadow education in Latin America: Assembling the jigsaw

Dr. Mark BRAY. Catedrático. University of Hong Kong (mbray@hku.hk).

Dr. Alexandre VENTURA. Catedrático. University of Aveiro, Portugal (alexandre.ventura@ua.pt).

Resumen:

La educación en la sombra es una metáfora ampliamente utilizada para describir las clases de apoyo privadas, es decir, la enseñanza de materias académicas fuera del horario escolar mediante el pago de una tarifa. Y se emplea porque las clases de apoyo imitan, en gran medida, la educación escolar. Así, cuando los planes de estudio cambian en los colegios, también lo hacen en la educación en la sombra, del mismo modo que esta aumenta cuando crece la educación escolar. Con especial preeminencia en sus inicios en Asia Oriental (aunque con raíces profundas en otros lugares), la educación en la sombra se ha extendido por todo el planeta. El fenómeno se ha estudiado en África, Asia, Europa, Oriente Medio y Norteamérica, pero ha recibido poca atención en Latinoamérica. Este artículo ofrece un resumen del fenómeno en la región a partir de los datos disponibles y resalta la necesidad de investigación adicional. Presenta los factores contextuales y las claves de la demanda a nivel

global y en Latinoamérica antes de centrarse en la escala, la naturaleza y los proveedores de educación en la sombra. Por último, la imagen formada permite examinar el impacto social y educativo, así como las implicaciones de las políticas.

Palabras clave: Latinoamérica, clases de apoyo privadas, regulaciones, educación en la sombra, desigualdades sociales, enseñanza suplementaria.

Abstract:

Shadow education is a widely used metaphor for private supplementary tutoring, i.e. instruction in academic subjects on a fee-charging basis outside school hours. The metaphor is used because much tutoring mimics schooling. Thus, as the curriculum changes in the schools, so it changes in the shadows; and as schooling grows, so does the shadow. Initially with particular prominence in East Asia,

Fecha de recepción del original: 17-02-2024.

Fecha de aprobación: 15-03-2024.

Cómo citar este artículo: Bray, M., y Ventura, A. (2024). Educación en la sombra en Latinoamérica: armando el rompecabezas [Shadow education in Latin America: Assembling the jigsaw]. *Revista Española de Pedagogía*, 82 (288), 193-220. <https://doi.org/10.22550/2174-0909.4059>

albeit with deep roots elsewhere, shadow education has expanded worldwide. The phenomenon has been mapped in Africa, Asia, Europe, the Middle East and North America, but has received modest attention in Latin America. This article provides an overview of the phenomenon in the region using available data and stressing the need for further research. It presents global as well as Latin American con-

textual factors and drivers of demand before turning to data on the scale, nature and suppliers of shadow education. The assembled picture then permits commentary on educational and social impact, and on policy implications.

Keywords: Latin America, private tutoring, regulations, shadow education, social inequalities, supplementary education.

1. Introducción

En las últimas décadas, hemos presenciado el crecimiento global del sistema de educación en la sombra, basado en clases de apoyo privadas. La sombra como metáfora es muy utilizada en la literatura académica, al menos en el idioma inglés,¹ ya que gran parte de las clases de apoyo imitan la educación escolar regular. Así, cuando los planes de estudios cambian en los colegios, también lo hacen en la educación en la sombra, del mismo modo que esta crece cuando aumenta la educación escolar. La metáfora no es perfecta, ya que la imitación es imprecisa. Así, aunque gran parte de las clases de apoyo cumplen una función compensatoria y ayudan a los alumnos a seguir al día con los planes de estudios escolares, otras tienen un fin de enriquecimiento y van más allá de dichos planes. No obstante, la metáfora es sugerente y se adecua al propósito de este artículo.

Con un papel destacado inicialmente en Asia Oriental (Zhang y Yamato, 2018), aunque con raíces profundas en países como Egipto, Grecia y Mauricio (Bray, 2009), la

educación en la sombra se ha documentado ampliamente en África, Asia, Europa, Oriente Medio y Norteamérica (Aurini *et al.*, 2013; Bray, 2021a, 2021b, 2023a; Bray y Hajar, 2023; Joshi, 2020; Runte-Geidel, 2015; Ventura *et al.*, 2006). En Latinoamérica, no se ha examinado en la misma medida, razón por la cual este artículo trata de dar más visibilidad al fenómeno en esta región.

Al recordar el proceso de preparación del primer estudio global de la educación en la sombra (Bray, 1999), el primer autor de este artículo lo describió como «armar un rompecabezas en el que falta la mayoría de las piezas» (Bray, 2010, p. 3). Desde entonces, investigadores de todo el mundo han aportado muchos más fragmentos del puzzle, lo que ha permitido componer una imagen más completa. Dado que Latinoamérica sigue siendo la región donde la educación en la sombra está menos documentada, dentro de las limitaciones de una publicación en una revista, este artículo ensambla las piezas del rompecabezas que pueden identificarse. En un hipotético ideal, este artículo presentaría información detallada de los 19 países de la región.²

Esto no es posible debido a la escasez de datos. Aun así, se puede construir algún tipo de imagen que permita realizar un análisis comparativo en y entre regiones mundiales para, a continuación, ayudar a esclarecer el fenómeno en Latinoamérica.

El artículo comienza con las definiciones, los métodos y el marco conceptual. Luego pasa a examinar la escala y la naturaleza de la educación en la sombra en la región, tal como revelan los documentos en una variedad de idiomas.³ A continuación, se centra en los proveedores de educación en la sombra, incluyendo no solo empresas comerciales, sino también proveedores informales de distintos tipos y profesores que ofrecen clases de apoyo en paralelo a sus obligaciones principales. Tras este análisis, el artículo examina el impacto social y educativo de la educación en la sombra en la región, así como las implicaciones de las políticas. El apartado final resume y destaca algunos campos específicos que requieren una investigación más profunda.

2. Definiciones, métodos y marco conceptual

2.1. Definiciones

Para los fines de este artículo y en consonancia con la literatura general (Hajar y Karakus, 2022), la educación en la sombra se define como clases de apoyo de materias académicas fuera del horario escolar mediante el pago de una tarifa. Como han señalado Bray *et al.* (2015, pp. 4-6), no se trata de una definición perfecta. En primer lugar, depende de cómo se entienda lo académico en comparación con lo no académico. Así, la

música y la religión, por ejemplo, pueden ser asignaturas evaluables o extracurriculares para un desarrollo personal más completo y, en ocasiones, los límites son imprecisos. Además, aunque el pago de una tarifa implica normalmente un pago económico, la remuneración se efectúa a veces en forma de servicios, bienes y relaciones recíprocas. También puede surgir cierta confusión por el concepto *clases de apoyo*, que muchas personas entienden como clases individuales o quizá en pequeños grupos, pero que, en este artículo, incluyen también clases enteras, en ocasiones con cientos de alumnos. Además, estas clases de apoyo pueden impartirse de manera presencial o en línea (Ventura, 2008; Ventura y Jang, 2010). No obstante, pese a las posibles ambigüedades, la definición es adecuada para los fines de este artículo.

La siguiente cuestión hace referencia a las terminologías en Latinoamérica. En portugués (empleado en Brasil), los términos principales para el fenómeno son *cursinhos*, *explicações*, *ensino suplementar* y *reforço escolar*, mientras que, en español (empleado en el resto de la región), son *clases particulares*, *refuerzo escolar*, *apoyo escolar* y *enseñanza suplementaria*. De nuevo, estos vocablos son algo imprecisos, ya que la enseñanza suplementaria no es necesariamente privada. De hecho, algunos países, como Argentina y Brasil, tienen un gran volumen de clases de apoyo públicas, aunque una vez más con límites imprecisos debido a la existencia de trabajo remunerado y trabajo voluntario no remunerado (véase, por ejemplo, Nasif *et al.*, 2017; Zago, 2008; Zibetti *et al.*, 2012). La imprecisión léxica, por tanto, exige proceder con cuidado y es otro motivo por el que el tema se ha mantenido difuso y oculto.

Por último, aunque la educación existe también en la enseñanza preprimaria y postsecundaria, este artículo solo examina el fenómeno en primaria y secundaria, dado que en estos niveles es más evidente y centrarse en ellos permite acometer un examen más profundo.

2.2. Métodos

El punto de partida para este artículo fue la identificación de obras en la literatura sobre la educación en la sombra en Latinoamérica a través de bases de datos bibliográficas y búsquedas en Google en español, portugués e inglés. Este proceso proporcionó un núcleo de 62 artículos y capítulos, a partir del cual se realizó un seguimiento de las obras en las referencias de esas publicaciones. Los autores utilizaron sus redes personales para ampliar la colección, incluyendo tesis y materiales no publicados; finalmente, reunieron unas 110 obras. A continuación, empezaron a armar el rompecabezas y emplearon su conocimiento de la literatura global para el análisis temático. El primer autor de este artículo lleva más de 25 años investigando el tema y su experiencia latinoamericana incluye interacciones con colegas, especialmente en México y Brasil, en relación con las versiones española y portuguesa de uno de sus libros (Bray, 2009). También ha participado en numerosos debates paralelos bajo el auspicio de la UNESCO en Argentina y Chile. El segundo autor lleva casi el mismo tiempo investigando el tema, con un foco de atención particular en Brasil, junto a Portugal, Canadá, Corea y otros países. Tras redactar una primera versión del artículo, los autores solicitaron comentarios externos a través de sus redes académicas y profesionales⁴ y, en este proceso, se aseguraron distintas aportaciones y triangulaciones.

Como apunte metodológico final, Brasil suministró el mayor número de publicaciones. Con 203 millones de habitantes, este país alberga más de un tercio de la población latinoamericana. Este hecho tiene implicaciones no solo en el número de alumnos que reciben educación en la sombra, sino también en la cifra de investigadores que la estudian. Al mismo tiempo, los autores han quedado impactados por la inexistencia de literatura identificada incluso en países como Venezuela (población de 28.8 millones), Guatemala (18.1 millones) y Bolivia (12.8 millones). Este patrón refleja la ausencia de investigación más que la ausencia del fenómeno.⁵ Subraya la escasez de piezas del rompecabezas y la necesidad de dedicar más atención al tema.

2.3. Marco conceptual

Por una cuestión de extensión, este artículo debe limitarse a presentar un resumen en lugar de profundizar en las diversas áreas de los planes de estudio, la economía, la pedagogía, la sociología, etc. En este sentido, sigue los marcos propuestos en resúmenes anteriores (p. ej., Bray, 2021a, 2023a; Bray y Hajar, 2023; Joshi, 2020; Silova, 2010). El marco conceptual se presenta, en su mayoría, a gran escala, mientras que las implicaciones de las políticas identificadas aluden a gobiernos más que a empresarios, familias, profesores de colegios o profesores particulares.

Entre los componentes de este análisis se encuentran las claves de la demanda de educación en la sombra. Un factor fundamental en todo el mundo es la competencia social (Aurini *et al.*, 2013; Entrich y Lauterbach, 2021). La educación, incluidas las

clases de apoyo privadas, se reconoce como un instrumento esencial para favorecer el ascenso social de las clases bajas y permitir a aquellos que ya se encuentran en los estratos superiores mantener su estatus. La competencia se ve intensificada por la movilidad geográfica dentro del mercado laboral y por la globalización, que añade mano de obra internacional a la nacional y subnacional.

Estos patrones están modulados por la naturaleza de las desigualdades sociales. Los investigadores han encontrado correlaciones entre la educación en la sombra y las sociedades con grandes desigualdades, y entre la educación en la sombra y los sistemas escolares que cuentan con pruebas estandarizadas de alto riesgo (Byun *et al.*, 2018; Entrich, 2021). En todos los sistemas, la educación en la sombra es un instrumento dirigido a, por una parte, evitar quedarse rezagado y, por otra, asegurar la diferenciación de la masa y seguir avanzando. No obstante, aparte del sector privado, existen diversas iniciativas de los gobiernos y de la sociedad civil para aumentar las oportunidades para los más desfavorecidos. Un ejemplo es el Plan de Mejora Institucional en Argentina, que fomenta las clases de apoyo para reforzar las trayectorias académicas de los alumnos (Dirié *et al.*, 2015; Landau, 2016). Otro ejemplo es la iniciativa Plan de Reactivación Educativa del Ministerio de Educación de Chile, que potencia las habilidades lingüísticas de los alumnos de enseñanza primaria. El diseño se enfocó de forma específica en alumnos que habían quedado rezagados durante las interrupciones causadas por la Covid-19.⁶

La renta per cápita es otra variable contextual importante. Los países con renta baja tienen, en general, sistemas educativos con recursos insuficientes (véase, p. ej., Bray, 2021b). Por ello, algunas familias acuden a la educación en la sombra para compensar las deficiencias del sistema escolar público, mientras que otras matriculan a sus hijos en colegios privados. Sin embargo, este último grupo de familias aún puede invertir en educación en la sombra, es decir, recurrir a la enseñanza privada junto a más enseñanza privada. De este modo, las familias adineradas ofrecen a sus hijos tres catalizadores para el éxito: un sólido capital cultural, escolarización privada y clases de apoyo privadas.

La inversión gubernamental inadecuada en el sistema escolar también modela la educación en la sombra a través de otro canal. Los profesores con bajos salarios suelen ver las clases de apoyo como una vía directa para complementar sus ingresos y, a su vez, la oferta de clases de apoyo crea demanda. En algunos contextos, los profesores ofrecen clases de apoyo a sus propios alumnos y están tentados de recortar contenido de sus clases regulares a fin de aumentar la demanda para sus clases privadas (Dawson, 2009; Jayachandran, 2014). Incluso si los profesores no imparten clases de apoyo a sus propios alumnos, pueden dedicar más esfuerzo a su trabajo privado que a las clases regulares, por las que, de todas maneras, reciben una remuneración. A medida que aumentan los índices de matriculación en las clases de apoyo, la educación en la sombra se va normalizando, de modo que los profesores asumen que todos o la mayoría de los alumnos necesitados reciben clases de apoyo.

Tras estas observaciones generales, la siguiente cuestión hace referencia a las características de los contextos latinoamericanos. En muchos aspectos, los sistemas educativos latinoamericanos se asemejan a los de otras partes del mundo, con una división en cursos, semestres/vacaciones, áreas de primaria/secundaria, clases estructuradas por horarios, exámenes y otras características comunes. De hecho, el sistema está tan estandarizado en todo el globo que se da por sentado sin más comentarios. Al mismo tiempo, los contextos culturales y políticos de Latinoamérica la distinguen de otros continentes tanto en la educación escolar como en la educación en la sombra.

Un punto de partida útil es el resumen presentado por Rivas (2022, p. 1). Acerca de la década de 1990, señalaba:

Muchos países latinoamericanos aún estaban recuperándose de los efectos de las dictaduras militares. La salud de las democracias todavía era débil [...] Los países latinoamericanos [...] [también] recibieron la atención de varias agencias internacionales que intentaron implementar reformas neoliberales en el campo educativo y en otros bienes públicos. Este contexto contribuyó a un panorama relativamente homogéneo en las reformas educativas latinoamericanas.

No obstante, las primeras décadas del siglo XXI, añadía Rivas (p. 1), trajeron consigo planes más intensos y, en ocasiones, contradictorios:

Los gobiernos de diferentes ideologías dieron pasos similares hacia la rendición de cuentas estandarizada y, al mismo tiempo,

siguieron diversas estrategias de promoción de la justicia educativa [...] Los planes se volvieron más complejos, y las trayectorias de las políticas sufrieron varias reconfiguraciones a medida que los gobiernos cambiaban (en algunos casos radicalmente).

Así, aunque la región no tiene países en el extremo inferior de la escala de la renta, presenta diferencias significativas, aparte de similitudes. Además, muchos de estos países tienen unas disparidades de renta enormes. En Latinoamérica, el 10 % de las personas más ricas acapara el 55 % de la renta nacional, en comparación con el 36 % en Europa (Chancel *et al.*, 2022a, p. 30). De acuerdo con las fichas de países del *Informe sobre la desigualdad global de 2022* (Chancel *et al.*, 2022b, pp. 3-29), las desigualdades son particularmente evidentes en Argentina, Brasil, Chile y México. Sus sociedades tienen sistemas escolares que reflejan y mantienen esa heterogeneidad. En muchos casos, estos patrones han surgido por defecto y no por políticas gubernamentales deliberadas, pero los procesos asociados con las ideologías neoliberales han permitido la expansión de la educación en la sombra y de los colegios privados (Domenech y Mora-Ninci, 2009).

Los índices de matriculación educativa también resultan pertinentes. Entre los 19 países latinoamericanos, parte de la enseñanza preprimaria y toda la enseñanza primaria son oficialmente obligatorias y el primer ciclo de la enseñanza secundaria es oficialmente obligatorio en 18 de ellos (D'Alessandre, 2015, pp. 13-16).⁷ Además, en 12 de los 19 países, incluso el segundo ciclo de la enseñanza secundaria es oficialmente obligatorio.⁸ Sin embargo, existen

diferencias evidentes en la aplicación de las políticas. En algunas partes de Centroamérica, por ejemplo, a mediados de la década de 2010, la mitad de los niños y las niñas hasta los 17 años de edad no estaban matriculados en la enseñanza secundaria (D'Alessandre, 2015, p. 16). Con posterioridad, toda la región sufrió restricciones económicas y luego, como el resto del mundo, la pandemia de Covid-19 (OCDE, 2020). La UNESCO (2020, p. 16) señaló que en los años previos a 2020, el crecimiento económico en la región fue prácticamente nulo; ello marcaba un período de estancamiento que contrastaba con el fuerte crecimiento en la primera parte del siglo. Así, en 2020, Latinoamérica y el Caribe experimentaron su peor recesión económica desde 1900, con una caída del 6,8 % en el Producto Interior Bruto (UNESCO, 2020, p. 16). De nuevo, estos factores económicos contribuyen a los patrones de la educación en la sombra junto con otros ámbitos.

En cuanto a los salarios de los profesores, Rivas (2022, p. 25) identificó variaciones importantes en la región, pero también un punto común: se produjeron aumentos salariales durante períodos de crecimiento económico. Chile destacó especialmente en este aspecto, con un aumento general del 200 % en el período 1990-2009 en contraste con la media del 70 % en el resto del mercado laboral. Sin embargo, añadía Rivas (2002), la mejora no fue suficiente para otorgar prestigio a la profesión en la mayoría de los países, debido sobre todo a las cuestiones sociales que los profesores supuestamente debían abordar. Además, pueden encontrarse diferencias regionales considerables dentro de los países, como

Pinto puso de manifiesto (2021, p. 285) en el caso de Brasil.

Por último, los factores relativos a los horarios extraescolares para la educación en la sombra están modelados por la duración y el uso de los horarios escolares. En Camboya, por ejemplo, un motivo importante para los altos índices de educación en la sombra es que muchos colegios operan en un sistema de doble turno donde cada turno tiene una duración restringida; e incluso los colegios con un solo turno tienen horarios relativamente cortos (Le y Edwards, 2022). Esta característica implica no solo que los alumnos pueden desear apoyo adicional para compensar la enseñanza limitada durante el horario escolar, sino que tienen tiempo para recibirlo incluso entre semana. Rivas (2022, p. 24) informó de que todos los países revisados en su libro (es decir, Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México y Perú) ampliaron las jornadas escolares oficiales durante las dos primeras décadas de este siglo, aunque Chile fue el único que logró prácticamente la universalización de las ocho horas para la jornada escolar.

3. La escala y la naturaleza de la educación en la sombra

En contraste con el sistema escolar, del que hay múltiples facetas bien documentadas en términos estadísticos en todo el mundo (véase, p. ej., UNESCO Institute for Statistics, 2020), muy pocas autoridades educativas recopilan con regularidad datos detallados sobre la educación en la sombra. Así, las estadísticas de las Tablas 1 y 2 son solo instantáneas con diversas bases metodológicas, cobertura y fiabilidad. No obstante, ayudan a componer

una imagen, aunque se subraya de nuevo la necesidad de más y mejor investigación.

La Tabla 1 presenta los datos de las encuestas nacionales de 2012 del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) gestionado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).⁹ Se preguntó a alumnos de 15 años si recibían clases de apoyo en dos categorías. La primera correspondía al trabajo con un profesor personal, remunerado o no, y la segunda a clases extraescolares organizadas por una empresa comercial y pagadas por los padres. Algunos alumnos pueden haber estado en ambas categorías, mientras que la posibilidad de las clases de apoyo sin remuneración en la primera categoría difumina la imagen para este artículo. No obstante, las estadísticas son esclarecedoras. En el extremo superior

de los índices de matriculación están Argentina y Colombia, y en el extremo inferior, Chile. Los altos índices de matriculación en Argentina resultan especialmente llamativos en un sistema que destaca por la fácil transición del sistema escolar a la educación superior, con el mayor índice de matriculación en la región a ese nivel.¹⁰ En contraste, la imagen colombiana se ajusta mejor al modelo hallado en países con pruebas estandarizadas de alto impacto al final de la secundaria.¹¹ En cuanto a la intensidad de estudio en las clases organizadas por empresas comerciales, la cifra peruana de 5.8 horas por semana es más del doble que las cifras argentinas y chilenas de 2.7 horas por semana. La mayoría de los índices de matriculación notificados en Latinoamérica se encontraban por encima de la media mundial, aunque las estadísticas sobre la intensidad eran más dispares.

Tabla 1. Educación en la sombra recibida por alumnos de 15 años en países seleccionados de Latinoamérica.

	Trabajo con un profesor personal (remunerado o no)		Clases extraescolares organizadas por una empresa comercial y pagadas por los padres	
	Índice de matriculación (%)	Intensidad (horas por semana)	Índice de matriculación (%)	Intensidad (horas por semana)
Argentina	57.1	2.5	45.3	2.7
Chile	29.2	2.4	16.1	2.7
Colombia	51.8	2.4	47.3	3.3
Costa Rica	46.5	2.5	30.4	2.6
México	33.8	3.3	24.5	3.0
Perú	40.4	3.2	36.5	5.8
Uruguay	39.0	3.0	33.0	3.6
Media mundial (63 países)	34.8	2.8	28.1	3.4

Fuente: PISA [2012, como se cita en Entrich (2021)].

Las estadísticas de la Tabla 1 tienen valor añadido, ya que se recopilaron con un criterio común en los siete países. La Tabla 2 complementa a la anterior con datos de otros estudios que se centran en un rango de grupos etarios y con distintas muestras y métodos. Los datos chilenos resaltan la importancia de las clases de apoyo de matemáticas en comparación con las de ciencias. En toda la región y fuera de ella, las clases de apoyo de idiomas (en especial de inglés) tienen también una fuerte demanda, ya que, al igual que las matemáticas, los idiomas respaldan el aprendizaje en otras materias (véa-

se, p. ej., Ventura y Gomes, 2023). El estudio argentino (Cámara y Gertel, 2016, p. 139) también halló diversidad entre materias, con índices de matriculación en educación en la sombra del 92.4 % en alumnado que posteriormente se matriculó en Medicina, lo que contrasta con el 39.2 % en Ciencias Económicas, el 30.9 % en Odontología y el 17.5 % en Derecho. Cabe señalar, asimismo, que los costes para los alumnos de Medicina fueron tres veces mayores que para los alumnos de Ciencias Económicas, en parte debido a la mayor duración de los cursos, pero también a unas tarifas mensuales más elevadas.

TABLA 2. Otros indicadores de educación en la sombra en países seleccionados de Latinoamérica.

<p>Argentina</p>	<p>A partir de una muestra de 360 alumnos universitarios de primer año admitidos en cuatro facultades de una universidad nacional en 2013, Cámara y Gertel (2016) hallaron que el 36.4 % había usado clases de apoyo privadas impartidas por particulares o por empresas privadas para preparar los exámenes de acceso a la universidad.</p>
<p>Brasil</p>	<p>Mariuci <i>et al.</i> (2012, p. 89) encuestaron a alumnos de los cuatro primeros cursos de educación secundaria en el sur de Brasil. De ellos, el 28 % estaba recibiendo clases de apoyo privadas y el 38 % las había recibido cuando estaba en primaria.</p> <p>Galvão (2022, p. 55) analizó datos nacionales de 2014 de 5,4 millones de candidatos para el examen nacional de educación secundaria (<i>Exame Nacional do Ensino Médio</i>, ENEM), a los que se les pidió cumplimentar un cuestionario sobre apoyo suplementario y otros temas. Halló que el 19 % de los alumnos había recibido apoyo antes del examen vestibular (examen de selectividad) en alguna fase de sus trayectorias escolares; el 17 %, en idiomas extranjeros; el 62 %, en informática, y el 34.2 %, en otras materias. Es probable que algunos alumnos entraran en varias categorías.¹²</p> <p>Castro (2013, pp. 123-124) estudió los patrones en Porto Alegre. Entre la muestra de enseñanza primaria, el 27 % de los alumnos en colegios privados, el 23 % de los alumnos en colegios estatales y el 11 % de los alumnos en colegios municipales estaban recibiendo clases de apoyo privadas. En el último año de la enseñanza secundaria, los índices de matriculación fueron del 36 % en colegios privados, del 17 % en colegios estatales y del 11 % en colegios municipales.</p> <p>Datafolha (2022), tras encuestar a 1323 padres/tutores legales de 1863 alumnos en tres regiones en 2022, informó de que el 24 % de los alumnos recibían clases de apoyo. Para el 46 % de ellos, las clases de apoyo eran remuneradas y para el 54 % eran gratuitas. Las clases de apoyo han aumentado desde la época anterior a la pandemia.</p>

Chile	De los alumnos de octavo curso encuestados por el Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS) en 2019, el 23 % estaba recibiendo clases de apoyo en matemáticas, y el 9 %, en ciencias. ¹³
Colombia	Gómez <i>et al.</i> (2020) estudiaron el impacto de los cursos de preparación en el rendimiento en el examen final nacional de la educación escolar en 2012. Aportaron la siguiente información (p. 46) sobre las ubicaciones de estos cursos: el 45 % en los colegios de los alumnos, impartidos por profesores del colegio; el 26 % en sus colegios, impartidos por personal externo; el 9 % en instituciones especializadas, el 1 % en universidades y el 18 % en más de una categoría.
Cuba	En respuesta a una consulta de la UNESCO en 2021, ¹⁴ el Gobierno cubano informó de un «aumento significativo de clases complementarias y actividades privadas». La respuesta incluía un enlace a un informe de una agencia de noticias (Univision, 2016). Ese informe comenzaba señalando que «Cuba afirma que su sistema escolar, público y gratuito, es uno de los grandes logros de su revolución, una fuerza que promueve la igualdad social y que prácticamente terminó con el analfabetismo en toda la isla». A continuación, añadía que «en contra de todas las expectativas, el emergente sector empresarial ha creado discretamente algo que semeja en gran medida un sistema de educación privada, en el que miles de niños se han matriculado en docenas de cursos que siguen después del colegio o los fines de semana». Otro informe (Alfonso, 2013) destacó el <i>boom</i> de las clases de apoyo privadas en los meses posteriores a la publicación de un reglamento del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social que las permitía.
México	Chang (2016), tras encuestar a 40 alumnos de séptimo curso en un colegio, halló que el 45 % (en especial alumnas femeninas) recibía clases de apoyo. El director de una importante empresa de clases de apoyo, CONAMAT, informó de que unos 2 millones de alumnos habían asistido a sus cursos a lo largo de tres décadas (Uribe, 2023). Los datos de los cuestionarios contextuales de CENEVAL (2012) entregados con un examen para obtener un diploma de enseñanza secundaria indicaron que 7 de cada 10 examinados se habían matriculado en clases de apoyo privadas.

En cuanto a la estructura, aunque algunas clases de apoyo son individuales, otros formatos incluyen grupos reducidos y clases grandes. Ventura y Gomes (2013, p. 140) destacaron la demanda de clases de apoyo en Brasil, tanto de alumnos con bajo rendimiento que podrían tener que repetir curso si no mejoraban como de alumnos con alto rendimiento que buscaban diferenciarse en momentos clave durante la educación secundaria (véase también Galvão, 2020). Muchos profesores particulares trabajaron con alumnos individuales en entornos informales como porches, patios

traseros y comedores, pero otros impartieron clases formales con más de 40 alumnos en distintos turnos. De hecho, Tófoli (2002), en referencia también a Brasil, mencionó algunas clases de apoyo con más de 100 alumnos que eran populares porque los profesores tenían estilos más joviales, aunque sin perder la seriedad.

Las clases de apoyo en línea también se han vuelto cada vez más comunes, impulsadas por los cierres de colegios y el distanciamiento social durante la pandemia de Covid-19 que irrumpió en 2020.

Un análisis de 2018 informó de que solo el 23 % de los hogares rurales tenía conexión a internet, en comparación con el 67 % de los hogares urbanos (ECLAC, 2020, p. 3). En cambio, las cifras de 2022 sugerían que, con un acceso global del 78 %, Latinoamérica había superado incluso a China en esta área (Castellanos, 2023).

También es necesario reconocer los solapamientos y las interrelaciones con las clases de apoyo públicas gratuitas y subvencionadas. Chile, por ejemplo, ha contado con un programa patrocinado por una organización no gubernamental (ONG) en colaboración con el Gobierno, en el que alumnos universitarios ofrecían clases de apoyo a alumnos de primaria de manera voluntaria (Cabezas *et al.*, 2021). Los receptores de las clases de apoyo debían pagar una tarifa y el apoyo se brindaba durante el horario escolar. A un nivel superior, la política del Gobierno argentino ha enfatizado la fácil transición del colegio a la universidad, pero algunas universidades reconocen que los alumnos que acceden a sus programas tienen una preparación inadecuada y, por tanto, organizan clases de apoyo gratuitas tanto antes de que los alumnos ingresen formalmente en las universidades como en paralelo a los programas formales a medida que avanza el curso académico (Nasif *et al.*, 2017). Algunos alumnos eligen estos programas gratuitos, mientras que otros asisten a programas de pago (o a ninguno de ellos, o a ambos). Con una orientación ligeramente diferente, muchos alumnos en Brasil asisten a unas clases de apoyo llamadas *cursinhos populares* , diseñadas como un servicio social para alumnos de estratos socioeconó-

micos bajos que, de lo contrario, tendrían una mayor desventaja todavía (Zago, 2008; Kato, 2015; Lopes, 2015; Groppo *et al.*, 2019). Los cursos los imparten voluntarios, en su mayoría estudiantes, y son casi o totalmente gratuitos.

4. Proveedores de educación en la sombra

En este apartado, se consideran tres categorías principales de proveedores de educación en la sombra. En primer lugar, empresas que operan a nivel local, nacional o internacional. En segundo lugar, profesores particulares informales que trabajan a jornada parcial o completa. Y, en tercer lugar, profesores oficiales que ofrecen clases de apoyo privadas para obtener ingresos adicionales.

4.1. Empresas comerciales

Para ilustrar esta diversidad en la oferta, Costa *et al.* (2012) proporcionaron ejemplos específicos de cinco empresas de clases de apoyo en Brasilia, capital de Brasil. La Tabla 3 resume las características de estas empresas, organizadas de la siguiente manera:

- El centro B1 comenzó como una iniciativa comunitaria que, más tarde, se volvió comercial y siguió concediendo becas en función de los méritos y ayudando a familias de renta baja. Tenía un modelo de franquicia, aunque todos sus centros se hallaban en Brasilia. Ofrecía apoyo en todas las materias de educación secundaria. La asistencia media de los alumnos era de cuatro horas

semanales y el centro operaba de 7:40 a. m. a 11:00 p. m.

- El centro B2 estaba asociado con un colegio específico y competía con otros centros por la matriculación de los alumnos. Los servicios incluían planes de estudios predefinidos y cursos más flexibles, así como orientación psicopedagógica para diversos niveles; el pago se gestionaba a través del colegio. La mayoría de los alumnos buscaban este apoyo inmediatamente antes de sus exámenes, con una demanda particular en matemáticas y física. El personal del centro estaba compuesto por profesores del colegio y operaba de 8:00 a. m. a 9:00 p. m. Se publicitaba en el colegio mediante anuncios orales al comienzo del año académico, mediante pósteres en el campus y en la página de Facebook oficial.
- El centro B3 era una franquicia de una empresa internacional y seguía los procedimientos de la matriz. Abría todos los días laborables, excepto el miércoles desde las 8:00 a. m. hasta el mediodía y desde las 3:00 p. m. hasta las 6:00 p. m., y ofrecía cursos de portugués y matemáticas a alumnos de todos los niveles, incluida la educación superior. Este centro había abierto recientemente, por lo que solo contaba con 34 alumnos matriculados. Recibían unas dos horas de clase a la semana para cada materia. El equipo del centro estaba formado por dos personas más el director. La publicidad

se basaba en el boca a boca y en el reparto de folletos.

- El centro B4 comenzó como una pequeña empresa familiar que se había convertido en franquicia, con 317 alumnos en la región de Brasilia. Abría todos los días excepto el domingo, por la mañana y por la tarde entre semana y durante todo el día los sábados. Un total de nueve empleados ofrecían clases de apoyo individuales y grupales a alumnos de primaria y secundaria, que normalmente pasaban unas cuatro horas semanales en el centro. El mayor índice de matriculación era en matemáticas, seguido de portugués, física, química y biología. La captación de alumnos se basaba principalmente en el boca a boca.
- El centro B5 había sido anteriormente una franquicia de una multinacional, pero actualmente tenía su propia dirección y operaba todos los días entre semana de 8:00 a. m. a 7:00 p. m. Sus tres empleados ofrecían apoyo para todos los niveles y en todas las materias hasta la educación secundaria, además de matemáticas para la educación superior. Los 33 a 45 alumnos que asistían al centro todo el año pasaban entre dos y tres horas a la semana en cada modalidad de apoyo. La mayoría recibía ayuda en matemáticas, así como en portugués, en especial los de quinto y sexto curso. El centro publicitaba sus servicios hablando con profesores y repartiendo folletos.

TABLA 3. Características de cinco centros de clases de apoyo en Brasilia.

Centro	Número de alumnos	Niveles de enseñanza	Número de profesores	Franquicia
B1	5000	<i>Pré-PAS</i> , concursos [exámenes de ingreso para profesiones <i>ensino médio</i> [educación secundaria], todas las materias	90 en todos los centros	Sí / 7 centros regionales
B2	280	Primaria, secundaria, <i>pré-vestibular</i> [preuniversitaria]	43	No / Solo 1 centro
B3	34	Todos los niveles	3	Sí / Internacional
B4	317	Primaria y secundaria	9	No
B5	35-45	Todos los niveles en educación no superior, y matemáticas en educación superior	3	1 centro (ya en franquicia)

Nota: PAS = Programa de Avaliação Seriada (programa de evaluación seriada). Se trata de un sistema de ingreso utilizado por algunas instituciones de educación superior brasileñas. Implica realizar evaluaciones durante tres años de educación secundaria que contribuyen a la nota final de los solicitantes. Las calificaciones se utilizan para seleccionar a los candidatos para los cursos de grado.

Fuente: Costa *et al.* (2012), p. 5.

La diversidad de estos centros es llamativa, y no cabe duda de que podría haberse identificado una mayor diversidad.¹⁵ Los investigadores (Costa *et al.*, 2012) también destacaron la diversidad en los grupos etarios atendidos. Para los centros B1 y B2, la demanda era mayor en el tercer curso de la educación secundaria para preparar el examen de ingreso a la universidad (vestibular). No obstante, el director del centro B3 declaró que la mayor demanda era de niños/as hasta los ocho años de edad, mientras que los clientes del centro B4 iban desde la educación primaria inicial hasta el noveno curso, con una mayor demanda en los cursos cuarto a sexto, octavo y noveno. Un patrón similar se identi-

ficó en el Centro B5, cuyo director criticó las carencias en los niveles de alfabetización en los colegios públicos de primaria, y se centraba especialmente en la alfabetización de los alumnos de quinto y sexto curso.

En un contexto diferente, Cámara y Gertel (2016, p. 139) señalaron que, entre los alumnos argentinos encuestados que se habían preparado para ingresar en la universidad, tres de cada cuatro habían seguido cursos ofertados por empresas comerciales. La mayoría de los alumnos (79 %) indicó que las estrategias pedagógicas de las empresas incluían una mezcla de clases teóricas y prácticas para aumentar

la confianza en los exámenes. Algunos entrevistados habían recibido clases de apoyo individuales, pero el 59 % había recibido apoyo grupal.

En relación con las clases de apoyo individuales, algunas empresas actúan como intermediarias en lugar de como proveedores directos. En Colombia, por ejemplo, una empresa llamada Tutores en Casa permite a los clientes encontrar profesores particulares en su barrio, que ofrecen apoyo en todo el rango de edad desde primaria hasta el nivel universitario.¹⁶ En Chile, existe una empresa homóloga denominada Superprof.¹⁷ Estos son ejemplos de canales en internet para la promoción de empresas y particulares que ofrecen clases de apoyo. Los clientes potenciales pueden realizar un análisis comparativo de las estructuras de precios, la frecuencia de las sesiones, los formatos educativos, la apariencia estética del profesorado (la mayoría de las páginas web muestran fotografías de los docentes) y otras características pertinentes. Desde la perspectiva de las empresas y los particulares que ofrecen clases de apoyo, esta modalidad brinda un acceso exponencial a su mercado potencial, lo que aumenta de forma exponencial sus posibilidades comerciales.¹⁸

En cuanto a los operadores internacionales de clases de apoyo, uno de los más conocidos es Kumon. La empresa se fundó en Japón en 1958 y, en 1974, abrió un centro en los Estados Unidos (Ukai, 1994). En la actualidad, opera a través de franquicias en 60 países, incluidas 11 en Latinoamérica (Kumon, s. f.).¹⁹ El plan de estudios original se centraba solo en las matemáticas, pero, en los países latinoamericanos, incluye in-

glés y, en muchos centros, español o portugués. Una empresa similar es Wizard, fundada en Brasil en 1987 y que ahora opera en 14 países, entre los que se encuentran Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, México, Panamá, Paraguay y Perú. Otras empresas internacionales destacadas en la región incluyen Sylvan Learning, Tutor Doctor, Mathnasium, ALOHA Mental Arithmetic y C2 Education.

Las referencias anteriores conciernen principalmente a las clases de apoyo presenciales. Como se ha mencionado, en los últimos años, las clases de apoyo por internet han crecido de manera significativa y logran no solo llegar a lugares distantes dentro del país, sino también atravesar las fronteras nacionales. Las próximas investigaciones incluirán, sin duda, un examen de este fenómeno en Latinoamérica junto a estudios en otras regiones, como los de Wisniewski *et al.* (2020).

4.2. Proveedores informales de clases de apoyo

Entre los proveedores informales hay varias subcategorías. En el extremo más joven del espectro de edad, están los estudiantes universitarios que buscan ganar algo de dinero extra; en el extremo de más edad, están las personas jubiladas que quieren seguir siendo útiles a la sociedad y asegurarse ingresos adicionales. Entre ellas dos se encuentra el resto de los trabajadores informales, algunos de los cuales eligen las clases de apoyo porque no han encontrado otro empleo.

Nascimento (2007) examinó la naturaleza de las operaciones informales en Río de Janeiro (Brasil). Comenzó por los anuncios que los profesores particulares (los allí llamados

explicadores) colocaban cerca de las puertas de sus viviendas. Los profesores que entrevistó apoyaban a alumnos de colegios tanto públicos como privados y comentaron las diferencias en la calidad de la enseñanza y las implicaciones para las clases de apoyo. Los alumnos de colegios privados buscaban profesores particulares para que los ayudaran con los deberes difíciles cuando sus padres carecían de tiempo o capacidad para ello. Los profesores percibieron de modo generalizado que los colegios privados estaban mejor organizados en términos de calendario escolar, fechas de exámenes, plazos de entrega de tareas, libros de texto y ejercicios. En cambio, los alumnos de colegios públicos buscaban compensar las deficiencias del sistema escolar (Nascimento, 2007, pp. 97-98).

Gomes *et al.* (2010b) emplearon una versión adaptada del cuestionario elaborado por Costa *et al.* (2008) para estudiar una muestra de 358 alumnos de entre 14 y 20 años en Brasilia, Distrito Federal de Brasil. Así, hallaron que más de un tercio de los encuestados habían recibido clases de apoyo remuneradas fuera de sus colegios. Señalaron que las clases de refuerzo académico eran utilizadas preferentemente por alumnos de educación secundaria para reforzar su bagaje académico más que para abordar problemas derivados del fracaso académico. Estos investigadores brasileños también observaron que la participación en las clases de refuerzo era más común entre alumnos de colegios privados que de colegios públicos.

En el contexto argentino, Cámara y Gertel (2016, p. 136) señalaron que los profesores individuales habían sido desplazados de manera progresiva por empresas, aunque

aún seguían siendo populares en los niveles educativos inferiores. Sería conveniente explorar más a fondo las dinámicas del mercado en la región, junto con otras cuestiones sobre las cualificaciones y la eficacia de los profesores informales en comparación con sus homólogos pertenecientes a empresas.

4.3. Profesores oficiales como profesores particulares

La oferta de clases de apoyo por parte de profesores oficiales es especialmente común en zonas de renta baja de Asia y África, aunque también resulta evidente en muchos países de renta media e incluso de renta alta en Europa, Oriente Medio y otros lugares (Bray, 2021b; Bray y Hajar, 2023; Duong y Silova, 2021). Algunas fuentes anecdóticas también informan de este fenómeno en Latinoamérica, pero ha recibido aún menos atención que otro tipo de servicios de naturaleza similar. En el caso de Brasil, Ventura y Gomes (2013) destacaron que, en los colegios privados, mantienen a los profesores sin contratos formales, de manera ilegal, y esto crea condiciones laborales precarias. En algunos casos, añadieron los investigadores, «los profesores particulares son completamente invisibles, ya que se mantienen en la sombra y solo pueden localizarse preguntando a personas del barrio» (p. 140). Quizá por estos motivos, la investigación brasileña de Mariuci *et al.* (2012) ni siquiera consideró a los profesores oficiales como una categoría de proveedores de clases de apoyo. La decisión (deliberada o por defecto) de omitir la categoría mantiene la naturaleza oculta de este fenómeno, que necesita mayor atención no solo por sus implicaciones sociales, sino también por sus posibles repercusiones en el sistema escolar.

Hay un estudio que sí mencionó a los profesores oficiales que trabajan como profesores particulares en Chile y que contenía algunas alusiones intrigantes. Lasekan *et al.* (2019, p. 58) analizaron sitios web para profesores particulares de inglés y hallaron que, cuantos más años de experiencia docente tenían, más bajas eran las tarifas cobradas por las clases. Los investigadores supusieron que muchos de estos docentes particulares eran profesores de colegio a tiempo completo que buscaban complementar sus ingresos. Así, sugirieron que aquellos con más experiencia en el sistema convencional conseguirían mayores ingresos de sus colegios y tendrían menos necesidad de obtener una retribución sustancial de las clases de apoyo. De nuevo, este patrón merece investigación adicional, tanto en Chile como en otros lugares.

5. Impacto social y educativo

La investigación sobre el impacto educativo de las clases de apoyo ha obtenido resultados diversos e inconsistentes (Bray, 2023b, pp. 735-738). Puede que las familias que invierten en clases de apoyo piensen que existe una gran probabilidad de mejorar las notas de sus hijos o que, al menos, merecen la pena como una póliza de seguro cuando la mayoría de los compañeros parece estar invirtiendo en ellas. En la práctica, sin embargo, esto depende en gran medida de la calidad y del formato de las clases de apoyo, así como de las capacidades y las motivaciones de los alumnos. Además, las clases de apoyo pueden competir con el sistema escolar en el sentido de agotar a los alumnos e, incluso, hacer que se aburran en clase si ya han aprendido con anterioridad lo que les están enseñando.

En la literatura mundial, hay un estudio chino de Guo *et al.* (2020) que analiza datos de una encuesta representativa a nivel nacional a alumnos de octavo curso. En conjunto, los investigadores hallaron que las clases de apoyo de matemáticas y chino mejoraron el rendimiento de los alumnos en los exámenes, aunque solo de forma modesta (p. 338). Las clases de apoyo, añadían, lograron este impacto más por potenciar la capacidad de resolver exámenes o por ayudar a atesorar conocimientos específicos de la materia que por mejorar las capacidades cognitivas generales. Los efectos fueron mayores en alumnos con bajo rendimiento, niñas y alumnos con padres más acaudalados y con mejor educación.

En contraposición, Guill *et al.* (2020) llevaron a cabo un estudio en Alemania en el que utilizaron un conjunto de datos nacional de alumnos que habían comenzado el noveno curso y que alcanzaron el decimoprimeros años después. Los datos sobre las clases de apoyo se cotejaron con datos de los logros académicos en matemáticas y alemán. Los análisis «no revelaron efectos globales de las clases de apoyo privadas ni efectos de su calidad educativa en las notas de los alumnos» (Guill *et al.*, 2020, p. 282), aunque la satisfacción de estos con su escolarización mejoró por la dimensión de apoyo de esas clases.

En relación con Latinoamérica, cabe destacar un estudio colombiano de Gómez *et al.* (2020). Los investigadores se centraron en la contribución de las clases de apoyo al rendimiento en el examen de final de secundaria Saber 11 a partir de los datos de 424589 alumnos que habían cumplimentado un cuestionario antes de realizar la prueba. El 45 % de los alumnos habían recibido

formación preparatoria para el examen en sus propios colegios (en muchos casos de forma gratuita, pero puede que también de forma remunerada), el 26 % habían recibido formación en sus colegios por parte de personal externo (probablemente de forma remunerada), el 9 % la habían recibido (de forma remunerada) en instituciones de clases de apoyo privadas, el 1 % la había recibido de personal universitario (de forma gratuita o remunerada) y el 18 % correspondía a varias categorías (Gómez *et al.*, 2020, p. 46).

El conjunto de datos colombiano permitió analizar múltiples variables, que incluían el género, la renta familiar, la ubicación, la duración de las clases de apoyo y la categoría de la institución que ofreció el apoyo. Los autores concluyeron que las clases de apoyo sí marcaron una diferencia, en especial las ofertadas por institutos especializados. El impacto fue mayor en los varones y en los alumnos de colegios privados y de estratos socioeconómicos más altos. No obstante, añadían Gómez *et al.* (2020), los efectos generales fueron modestos y matricularse en una actividad preparatoria es «probablemente insuficiente para destacar si el alumno no tiene un buen bagaje educativo» (p. 69). En otras palabras, el efecto dependía en gran medida de la capacidad de los alumnos para hacer uso del apoyo recibido, con una influencia significativa del aprendizaje previo. Los investigadores destacaron la multitud de variables y concluyeron que, en general, las clases de apoyo exacerbaban las oportunidades ya de por sí desiguales para acceder a la educación superior.²⁰

Como complemento a la investigación colombiana, hay una evaluación del impacto

en alumnos de cuarto curso de 85 colegios del programa chileno mencionado con anterioridad en el que una ONG, en colaboración con el Gobierno, organizó clases de apoyo de estudiantes universitarios para alumnos de primaria (Cabezas *et al.*, 2021). Se concluyó que el programa tuvo cierto impacto en las calificaciones de idiomas y matemáticas, así como en la reducción sostenida de las tasas de abandono seis años después.

Otro estudio utilizó un conjunto de datos para el examen de ingreso a la principal universidad del nordeste de Brasil (Guimarães y Sampaio, 2015). El conjunto de datos incluía características personales e itinerarios educativos y permitió a los investigadores evaluar los efectos de las clases de apoyo públicas y privadas. Mostraron su precaución por los posibles efectos de variables no observadas, pero declararon (p. 50) que ambas formas de clases de apoyo aumentaron de forma significativa las calificaciones de los alumnos. Los investigadores subrayaron la importancia de este hallazgo para las clases de apoyo públicas que trataban de compensar las ventajas de las familias acaudaladas. No obstante, también hallaron que el efecto de las clases de apoyo privadas había sido el doble que el de las de apoyo públicas.

En conexión con este punto, pueden señalarse índices diferenciales de educación en la sombra entre colegios públicos y privados. Así, Gomes *et al.* (2010a, p. 63) mostraron unos índices de matriculación en educación en la sombra del 51.9 % en un colegio privado de secundaria brasileño, mientras que esa cifra se reducía al 22 % en un colegio público homólogo. Este hallazgo también fue reflejado por Mariuci *et al.* (2012,

p. 89), con una brecha aún mayor: 86.3 % frente a 13.7 % en los colegios que investigaron. Castro (2013) y Galvão (2022) también destacaron las fuerzas de reproducción social mediante el uso de la educación en la sombra.

Por último, Llanos (2022) presentó algunos datos sobre gastos de los hogares en México. De acuerdo con ellos, las familias más pobres invirtieron el 10 % de sus gastos educativos en educación suplementaria, o enseñanza adicional; las más ricas, casi el 25 %. La media nacional fue del 13 %.

6. Implicaciones de las políticas

Los gobiernos de todo el mundo han empezado a prestar más atención a la educación en la sombra, pero con diferencias notables en cuanto a la seriedad con la que la incorporan en sus planes políticos. Como aspecto positivo, señalan que las clases de apoyo privadas amplían el aprendizaje y, por tanto, el capital humano para un mayor desarrollo económico y social. También ofrecen empleo para profesores particulares y personal de apoyo y, si los profesores oficiales obtienen ingresos adicionales a través de las clases de apoyo, pueden estar más dispuestos a seguir en la profesión docente. No obstante, como se ha mencionado, la educación en la sombra puede exacerbar las desigualdades sociales y afectar al sistema escolar.

En un extremo dentro del área de las políticas está China, donde la atención gubernamental a la educación en la sombra se amplió por etapas durante la década de 2010 y culminó con una política de 2021 dirigida a abolir el sector de las clases de apoyo (Zhang,

2023, p. 61). Lo que impulsó esta supresión fue la preocupación por la carga de estudio para los alumnos que recibían clases de apoyo además de los deberes estipulados en el colegio. También la inquietud por la capitalización del sector educativo y un deseo de conservar el estatus dominante del sistema escolar. En el otro extremo del área de las políticas están las actitudes de tolerancia, evidentes en países como Angola (Chionga, 2018, p. 86) y Yemen (Bray y Hajar, 2023, p. 62). Las empresas de clases de apoyo pueden regularse como otros negocios, pero, más allá de eso, las autoridades han prestado poca atención a cuestiones como el tamaño de las clases, los planes de estudio, los precios o las cualificaciones de los profesores.

En Latinoamérica, el enfoque de tolerancia parece ser el dominante. Ese enfoque se ha comentado, por ejemplo, en Argentina (Cámara y Gertel, 2016, p. 135) y Chile (Lasekan *et al.*, 2019, p. 49), y resulta evidente por la ausencia de reglamentos identificada en otros siete países.²¹ Venezuela, en cambio, se encuentra entre los países que sí tienen cierta regulación. Ya en 1998, los reglamentos para las instituciones del sector privado incluían a aquellas que ofrecen servicios suplementarios así como de escolarización (Venezuela, 1998, artículos 21-22) y se exigían autorizaciones en cuestiones como financiación, instalaciones y credenciales. Los gobiernos de otros países harían bien en prestar más atención a la regulación (sobre todo para reducir la probabilidad de que la educación en la sombra se convierta en un problema grave) y en darle preferencia en lugar de postergarla hasta que sea demasiado tarde (Zhang, 2023). Por ejemplo, Lasekan *et al.* (2019, p. 47) han

destacado un contexto específico en el que la regulación es deseable. Se centraron en el *marketing* en línea en Chile que realizaban profesores particulares de inglés, con especial atención en las cualificaciones, los precios y los años de experiencia. Los investigadores resaltaron la posibilidad de que los profesores particulares presentaran información fraudulenta, lo que podría tener ramificaciones más amplias en la (des)confianza en el comercio electrónico.

Los patrones en Cuba también son dignos de atención. Como se señaló en el informe de Univision (2016) mencionado en la Tabla 2, el Gobierno cubano está orgulloso del sistema público y permite los colegios privados solamente para los hijos de diplomáticos y empresarios extranjeros. Sin embargo, algunos profesores han ofrecido clases de apoyo de manera encubierta en paralelo a sus obligaciones públicas. Asimismo, la disposición reglamentaria de 2013 abrió las puertas a las clases de apoyo privadas legales. Como señalaron Alfonso (2013) y Univision (2016), esta fue una dimensión inesperada del reglamento de 2013, que se introdujo principalmente para las clases de idiomas, cuidado infantil, música, aeróbic, etc. Univision describió la expansión del sector privado como un hecho «en contra de todas las expectativas» y que, además, es especialmente significativo en una sociedad con un férreo control del Estado.

En toda la región, otro campo que merece mayor atención es el que concierne a los límites entre las clases de apoyo gratuitas y de pago ofertadas no solo por los gobiernos, sino también por particulares y organismos comunitarios. Esto guarda una relación es-

pecial con los *cursinhos populares* en Brasil (Grosso et al., 2019; Kato, 2015; Lopes, 2015; Zago, 2008). Y también con los patrones en Argentina mencionados por Cámara y Gertel (2016), y existentes sin duda en otros países. Para examinar la educación en la sombra tal como se ha definido en este artículo, se necesita tener claro, en primer lugar, qué formas de apoyo son gratuitas y cuáles de pago, y, en segundo lugar, la escala de las tarifas en la segunda categoría.

7. Conclusiones

En este artículo, se ha descrito el estado de la educación en la sombra en Latinoamérica a partir del ensamblaje de varios fragmentos del rompecabezas. La imagen retratada es incompleta porque aún faltan muchas piezas. Incluso en otras regiones del mundo hace falta más investigación para obtener fotografías razonablemente completas, y Latinoamérica destaca por la escasa investigación dedicada al tema. Esta desatención queda ilustrada en su ausencia en la obra de dos volúmenes (44 capítulos, 1225 páginas) editada por Jornitz y Parreira (2021) *The education systems of the Americas [Los sistemas educativos de las Américas]*; tampoco aparece en los estudios regionales de Ornelas (2019) y de UNESCO et al. (2022). No obstante, como muestra este artículo, la educación en la sombra tiene repercusiones en los sistemas escolares e implicaciones sociales, económicas y políticas aún más amplias.

Como se ha señalado anteriormente, Latinoamérica comparte muchas características educativas, sociales y económicas con otras regiones del mundo, pero también tiene sus particularidades distintivas. Los

índices de matriculación escolar son relativamente altos y en 12 de los 19 países el segundo ciclo de la educación secundaria es obligatorio. En un contexto más amplio, Rivas (2022) destacó las reformas neoliberales introducidas en toda la región durante la década de 1990, que contribuyeron a un panorama relativamente homogéneo. El siglo actual, sin embargo, ha traído consigo varios planes de reforma caracterizados en muchos países por vaivenes políticos que han producido cambios de liderazgo y fluctuaciones económicas. Al mismo tiempo, dentro de los países individuales, se evidencia una gran diversidad. La de Brasil es especialmente notable y se distingue de otros países en la región no solo por el uso del portugués como idioma oficial, sino también por la magnitud de las desigualdades sociales.

La investigación posterior podría examinar con más detalle las correlaciones entre la educación en la sombra y diversos factores contextuales. Un punto de partida podría ser la naturaleza de los exámenes públicos y en qué medida tienen repercusiones importantes, por ejemplo, para ingresar en la universidad. Brasil, Chile, Colombia y México se encuentran entre los países con pruebas estandarizadas de algo impacto que ponen presión en los alumnos, en el caso brasileño mediante cargas adicionales dentro de los ciclos de educación primaria y secundaria. Como se ha señalado con anterioridad, Argentina tiene un sistema de acceso a la educación superior mucho más relajado. El análisis de las estadísticas de PISA en la Tabla 1 las describió como esclarecedoras, pero también son enigmáticas en tanto que sitúan a Argentina en el extremo superior y a Chile en el

inferior. Surge la cuestión de si las estadísticas pueden tomarse al pie de la letra en vista de los problemas metodológicos en este campo. En cualquier caso, las cifras, ciertamente, merecen un seguimiento para discernir con mayor claridad los factores que influyen en la oferta y la demanda.²²

Otras dimensiones para la investigación posterior incluyen los salarios de los profesores, que han revelado grandes diferencias en la región y dentro de algunos países individuales. En los seis países estudiados por Rivas (2022), los salarios mejoraron de manera significativa durante períodos de crecimiento económico, aunque no siempre se pudieron mantener. En varios países, las políticas reformistas vincularon los ingresos de los colegios e, incluso, de sus profesores al rendimiento académico de los alumnos. La investigación podría analizar no solo en qué medida los salarios altos o bajos influyeron en la inclinación de los profesores a ofrecer clases de apoyo privadas, sino también si los colegios y los profesores utilizaron las clases de apoyo como un mecanismo para mejorar el rendimiento de sus colegios a fin de obtener más fondos gubernamentales.

Una cuestión similar podría aplicarse a las políticas sobre la duración de las jornadas escolares. Aunque esta variable se mencionó más arriba, no se ha encontrado ningún estudio latinoamericano sobre las implicaciones para la educación en la sombra de alargar o mantener la duración actual. La investigación podría explorar no solo el número de horas para cada nivel, sino también cómo se emplearon esas horas. En otros entornos, los alumnos han priorizado las clases de apoyo externas sobre el sistema escolar

(llegan, incluso, a faltar a clase porque lo perciben como una pérdida de tiempo), ya que los profesores externos tenían habilidades pedagógicas más atractivas y demostraban un conocimiento especializado de las estrategias para los exámenes externos (véase, p. ej., Bhorkar y Bray, 2018; Moreno, 2022).

En el futuro, la investigación también podría considerar la naturaleza y el papel de las empresas de clases de apoyo, diferenciando por ejemplo entre empresas pequeñas con un enfoque local, las que operan a nivel nacional directamente o a través de franquicias y las que operan a nivel internacional. Sus modalidades incluyen clases presenciales y en línea, y algunas dedican mucho esfuerzo a la formación de su personal para ofrecer calidad educativa. Entre los aspectos que merecen seguimiento, podrían incluirse los contrastes mencionados por Costa *et al.* (2012), quienes, tras comparar una muestra de empresas de clases de apoyo en Lisboa (Portugal) y Brasilia (Brasil), señalaron que, mientras las primeras normalmente trataban de apoyar y complementar el sistema escolar, algunas de las segundas trataban de convertirse en alternativas al sistema escolar. No obstante, junto a ellas, había iniciativas comunitarias de varios tipos, algunas gestionadas por ONG que ofrecían *cursinhos populares* para alumnos socialmente desfavorecidos. Estas observaciones ponen de manifiesto que el sector en la sombra posee una gran diversidad y debe compararse con la relativa homogeneidad del sector escolar.

De cara al futuro, es probable que la educación en la sombra aumente en la región. El crecimiento ha sido una característica global, incluso en los países nórdicos, que, durante

mucho tiempo, han suscitado respeto por la calidad de sus sistemas educativos (Christensen y Zhang, 2021). El factor fundamental es la competencia social y lo que Silva y Assis (2019) denominaron «externalización del apoyo doméstico» y «transición de la meritocracia a la parentocracia» (pp. 474-476). Estos elementos subrayan la importancia de obtener más piezas del rompecabezas para formar un conjunto de imágenes a nivel subnacional, nacional y regional. También para ayudar a elaborar políticas apropiadas no solo para los gobiernos, sino también para empresarios, familias, alumnos, profesores de colegios y profesores particulares. Y, para alcanzar una mayor comprensión, será valioso analizar el conjunto de imágenes tanto fuera como dentro de Latinoamérica.

Notas

¹ El término no tiene una traducción evidente en algunos idiomas, como el español y el portugués, y parte de la literatura en esos idiomas mantiene el vocabulario inglés. Por ejemplo, Runte-Geidel (2013, p. 257) hizo referencia a la relación simbiótica «entre la sociedad escolarizada y la existencia misma de la *shadow education*». En cambio, el término sí tiene una traducción directa en otros idiomas, como el chino.

² Estos países son Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, República Dominicana, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela.

³ En la mayoría de los países de la región, el idioma oficial dominante es el español. Sin embargo, en Brasil, el idioma oficial es el portugués. El artículo también se basa, en gran medida, en la literatura en inglés, en especial para las observaciones globales y comparativas y, en algunos casos, también en referencia a países latinoamericanos.

⁴ Estas incluyeron personal experto en Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, México y Venezuela, y en toda la región a través del Banco Interamericano de Desarrollo y la UNESCO.

⁵ Las búsquedas en internet identificaron rápidamente anuncios de profesores particulares en estos países. Por

ejemplo, aquí se incluyen tres anuncios de Caracas, Venezuela: https://www.apprentus.com/es/lecciones-privadas/caracas/apoyo-escolar/apoyo-escolar/refuerzo-escolar-tutorias-atencion-psycope?from_landing_page=true, <https://www.tusclases.com.ve/profesores/caracas/> y <https://servicios.mercadolibre.com.ve/cursos-clases-academicos/clases-particulares-a-domicilio-de>.

⁶ <https://reactivacioneducativa.mineduc.cl/tutorias/>

⁷ La excepción es Nicaragua.

⁸ Las excepciones son Colombia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Guatemala, Nicaragua y Panamá.

⁹ PISA repitió las encuestas en 2015, 2018 y 2022, pero las preguntas en esas ediciones eran menos útiles desde la perspectiva de este artículo.

¹⁰ En 2012, Argentina tuvo un índice de matriculación en educación superior al 80 %, en contraste con el 55 % en la región (Cámara y Gertel, 2016, p. 136).

¹¹ Para consultar una actualización del modelo colombiano con nuevas pruebas de la eficacia de los programas de preparación de exámenes estandarizados, véase Posso et al. (2023).

¹² Aunque la mayor parte de este apoyo fue probablemente remunerado, otra parte puede haber sido gratuito.

¹³ Es posible que algunas de estas clases de apoyo fueran gratuitas, pero puede asumirse que la mayoría eran remuneradas. Fuente: Base de datos TIMSS y PIRLS, Boston College. <https://timssandpirls.bc.edu>.

¹⁴ <https://education-profiles.org/es/america-latina-y-el-caribe/cuba/~actores-no-estatales-en-la-educacion>

¹⁵ Por ejemplo, Sulz y Nogueira (2023) destacaron la diversidad en las operaciones de tres centros de clases de apoyo en la ciudad brasileña de Belo Horizonte.

¹⁶ <https://www.tutoresencasa.com/>, visitado el 17 de enero de 2024.

¹⁷ <https://www.superprof.cl/>, visitado el 17 de enero de 2024.

¹⁸ Como ejemplos adicionales, véase, p. ej., Apprentus en Bolivia (<https://www.apprentus.com/>), Educa+Brasil en Brasil (<https://www.educamaisbrasil.com.br/cursos-online/curso/tutoria-e-reforco-escolar>) y Preply en Colombia (<https://preply.com/en/Medellin/spanish-tutors>)

¹⁹ Los países latinoamericanos donde Kumon opera actualmente son Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Guatemala, México, Panamá, Perú y Uruguay.

²⁰ Al mismo tiempo, se lanzó el programa SaberEs en Medellín en 2016. Se trataba de un programa financiado por el Gobierno e implementado mediante el sector privado sin coste para los alumnos. Asistía a estudiantes de estratos socioeconómicos bajos que debían ha-

cer el examen Saber 11. La evaluación indicó que se había logrado una reducción del 23 % en la brecha de rendimiento socioeconómica (Posso et al., 2023).

²¹ Estos países, como indicaron los responsables correspondientes en respuesta a un cuestionario de la UNESCO, son Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, México, Panamá y Uruguay. El cuestionario se elaboró para una base de datos con el fin de respaldar el Informe de seguimiento de la educación en el mundo sobre actores no estatales en la educación de la UNESCO (véase <https://education-profiles.org/themes/~non-state-actors-in-education#>).

²² Entre las variables que deben considerarse en dicha investigación estaría la cantidad de apoyo gratuito en los colegios públicos para los alumnos que quedan rezagados en comparación con sus compañeros o desean alcanzar cotas más altas. La imagen argentina quizá podría explicarse parcialmente por la poca prestación de dicha asistencia en los colegios convencionales.

Referencias bibliográficas

- Alfonso, P. (2013, 30 de diciembre). Private education booms in Cuba [Auge de la educación privada en Cuba]. *Martí News*. <https://www.martinews.com/a/private-education-booms-in-cuba/30535.html>
- Aurini, J., Davies, S., y Dierkes, J. (Eds.) (2013). *Out of the shadows: The global intensification of supplementary education [Salir de las sombras: el crecimiento mundial de la educación complementaria]*. Emerald.
- Bhorkar, S., y Bray, M. (2018). The expansion and roles of private tutoring in India: From supplementation to supplantation [La expansión y las funciones de las clases particulares en la India: de la complementación a la suplantación]. *International Journal of Educational Development*, 62, 148-156. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2018.03.003>
- Bray, M. (1999). *The shadow education system: Private tutoring and its implications for planners [El sistema educativo en la sombra: las clases particulares y sus implicaciones para los planificadores]*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000180205.locale=es>
- Bray, M. (2009). *Confronting the shadow education system: What government policies for what private tutoring? [Un sistema educativo a la sombra. Las tutorías privadas]*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000185106> [Versión en español publicada por CIDE en 2013].

- Bray, M. (2010). Researching shadow education: Methodological challenges and directions [Investigar la educación en la sombra: retos y orientaciones metodológicas]. *Asia Pacific Education Review*, 11 (1), 3-13. <https://doi.org/10.1007/s12564-009-9056-6>
- Bray, M. (2021a). Shadow education in Europe: Growing prevalence, underlying forces, and policy implications [La educación en la sombra en Europa: prevalencia creciente, fuerzas subyacentes e implicaciones políticas]. *ECNU Review of Education*, 4 (3), 442-475. <https://doi.org/10.1177/2096531119890142>
- Bray, M. (2021b). *Shadow education in Africa: Private supplementary tutoring and its policy implications* [Educación en la sombra en África: las clases particulares complementarias y sus implicaciones políticas]. Comparative Education Research Centre, University of Hong Kong. <https://cerc.edu.hku.hk/books/shadow-education-in-africa-private-supplementary-tutoring-and-its-policy-implications/>
- Bray, M. (2023a). Shadow education in Asia and the Pacific: Features and implications of private supplementary tutoring [La educación en la sombra en Asia y el Pacífico: características e implicaciones de las clases particulares complementarias]. En W. O. Lee, P. Brown, A. L. Goodwin, y A. Green (Eds.), *International handbook on education development in Asia-Pacific* [Manual internacional sobre el desarrollo de la educación en Asia-Pacífico] (pp. 159-181). Springer.
- Bray, M. (2023b). Understanding private supplementary tutoring: Metaphors, diversities and agendas for shadow education research [Comprendiendo las clases particulares complementarias: metáforas, variedades y agendas para la investigación sobre educación en la sombra]. *Journal for the Study of Education and Development: Infancia y Aprendizaje*, 46 (4), 728-773. <https://doi.org/10.1080/02103702.2023.2194792>
- Bray, M., y Hajar, A. (2023). *Shadow education in the Middle East: Private supplementary tutoring and its policy implications* [Educación en la sombra en Oriente Medio: las clases particulares complementarias y sus implicaciones políticas]. Routledge.
- Bray, M., Kwo, O., y Jokić, B. (2015). Introduction [Introducción]. En M. Bray, O. Kwo, y B. Jokić (Eds.), *Researching private supplementary tutoring: Methodological lessons from diverse contexts* [La investigación de las clases particulares complementarias: lecciones metodológicas de diversos contextos] (pp. 3-19). Springer; Comparative Education Research Centre, University of Hong Kong.
- Byun, S., Chung, H. J., y Baker, D. P. (2018). Global patterns of the use of shadow education: Student, family, and national influences [Patrones globales del uso de la educación en la sombra: influencias de los estudiantes, las familias y los países]. *Research in the Sociology of Education*, 20, 71-105. <https://doi.org/10.1108/S1479-353920180000020004>
- Cabezas, V., Cuesta, J. I., y Gallego, F. A. (2021). *Does short-term school tutoring have medium-term effects? Experimental evidence from Chile* [¿Tiene la tutoría escolar a corto plazo efectos a medio plazo? Datos experimentales de Chile]. Documento de Trabajo 565. Instituto de Economía, Pontificia Universidad Católica de Chile. <https://www.povertyactionlab.org/sites/default/files/research-paper/493.pdf>
- Cámara, F., y Gertel, H. R. (2016). The shadow education market of a mass higher education institution in Argentina [El mercado educativo en la sombra de una institución de enseñanza superior masiva en Argentina]. En M. F. Astiz, y M. Akiba (Eds.), *The global and the local: Diverse perspectives in comparative education* [Lo global y lo local: diversas perspectivas en educación comparada] (pp. 133-153). Sense.
- Castro, N. S. E. de (2013). *Investigação sobre as formas de preparação para o ingresso no ensino superior: uma educação na sombra ou uma sombra na educação?* [La investigación sobre la preparación para el acceso a la enseñanza superior: ¿educación en la sombra o sombra en la educación?]. Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3776>
- Castellanos, D. S. (2023, September 1). LatAm está más conectada que China y estos países gastan más horas en internet [LatAm is more connected than China and these countries spend more hours on the internet]. *Bloomberg Línea*. <https://www.bloomberglinea.com/2023/09/01/latam-esta-mas-conectada-que-china-y-estos-paises-gastan-mas-horas-en-internet/>
- CENEVAL (Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior). (2012). *Analysis of context questionnaires* [Análisis de los cuestionarios de contexto] [documento inédito].
- Chancel, L., Piketty, T., Saez, E., y Zucman, G. (Coords.) (2021a). *World inequality report 2022* [Informe sobre la desigualdad en el mundo]. World Inequality Lab. https://wir2022.wid.world/www-site/uploads/2023/03/D_FINAL_WIL_RIM_RAPPORT_2303.pdf

- Chancel, L., Piketty, T., Saez, E., y Zucman, G. (Coords.) (2021b). *World inequality report 2022: Country sheets [Informe sobre la desigualdad en el mundo 2022: fichas por países]*. World Inequality Lab.
- Chang, R. O. (2016). *Relación entre el desempeño académico y las horas de estudio invertidas en un colegio de bachilleres [Tesis Doctoral]*. Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey. <http://hdl.handle.net/11285/629801>
- Chionga, N. C. B. (2018). *As explicações: seu impacto sobre o (in) sucesso escolar e o alargamento da classe média [Explicaciones: su impacto en el (in)éxito escolar y la ampliación de la clase media]* [Trabajo Fin de Máster]. University of Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/57791>
- Christensen, S., y Zhang, W. (2021). Shadow education in the Nordic countries: An emerging phenomenon in comparative perspective [La educación en la sombra en los países nórdicos: un fenómeno emergente en perspectiva comparada]. *ECNU Review of Education*, 4 (3). <https://doi.org/10.1177/209653112111037925>
- Costa, J. A., Neto-Mendes, A., y Ventura, A. (2008). *Xplica: investigação sobre o mercado das explicações [Xplica: investigación sobre el mercado de la tutoría]*. Universidade de Aveiro.
- Costa, J. A., Gouveia, A., y Rodrigues, C. (2012). *Empresas de reforço escolar e rendimento dos alunos: Brasília e Lisboa em análise comparativa [Empresas de tutoría escolar y rendimiento de los alumnos: Brasilia y Lisboa en análisis comparativo]*. <https://www.sbec.fe.unicamp.br/pf-sbec/eventos/eventos-realizados/50-encontro-internacional-da-SBEC/trab27.pdf>
- D'Alessandre, V. (2015). Young people in relation to extended compulsory education [Los jóvenes en relación con la ampliación de la enseñanza obligatoria]. En N. López, R. Operti, y C. Vargas (Eds.), *Youth and changing realities: Rethinking secondary education in Latin America [Jóvenes y realidades cambiantes: Repensar la educación secundaria en América Latina]* (pp. 12-36). UNESCO.
- Datafolha. (2022). *Educação na perspectiva dos estudantes e suas famílias [La educación desde la perspectiva de los estudiantes y sus familias]*. Itaú Social, Lemann Foundation, Inter-American Development Bank, Rede Conhecimento Social.
- Dawson, W. (2009). The tricks of the teacher: Shadow education and corruption in Cambodia [Los trucos del maestro: educación en la sombra y corrupción en Camboya]. En S. Heyneman (Ed.), *Buying your way into heaven: Education and corruption in international perspective [Comprar el camino al cielo: educación y corrupción en perspectiva internacional]* (pp. 51-74). Sense.
- Dirié, C., Fernández, B., y Landau, M. (2015). *Las tutorías en la educación secundaria en el marco del Plan de Mejora Institucional. Estudio en tres jurisdicciones*. Ministerio de Educación. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/tutorias-secundaria-2015-version-digital-24-11.pdf>
- Domenech, E., y Mora-Ninci, C. (2009). World Bank discourse and policy on education and cultural diversity for Latin America [Discurso y política del Banco Mundial sobre educación y diversidad cultural para América Latina]. En D. Hill, y R. Kumar (Eds.), *Global neoliberalism and education and its consequences [Neoliberalismo global y educación y sus consecuencias]* (pp. 151-170). Routledge.
- Duong, B. H., y Silova, I. (2021). Portraits of teachers in neoliberal times: Projections and reflections generated by shadow education research [Retratos de profesores en tiempos neoliberales: proyecciones y reflexiones generadas por la investigación educativa en la sombra]. *Globalisation, Societies and Education*, 19 (5), 696-710. <https://doi.org/10.1080/14767724.2021.1878013>
- ECLAC (Economic Commission for Latin America and the Caribbean). (2020). *Universalizing access to digital technologies to address the consequences of Covid-19 [Universalizar el acceso a las tecnologías digitales para hacer frente a las consecuencias de Covid-19]*. ECLAC. <https://doi.org/10.18356/9789210054713>
- Entrich, S. (2021). Worldwide shadow education and social inequality: Explaining differences in the socioeconomic gap in access to shadow education across 63 societies [Educación en la sombra y desigualdad social en el mundo: explicación de las diferencias socioeconómicas en el acceso a la educación en la sombra en 63 sociedades]. *International Journal of Comparative Sociology*, 61 (6), 441-475. <https://doi.org/10.1177/0020715220987861>
- Entrich, S. R., y Lauterbach, W. (2021). Fearful future: Worldwide shadow education epidemic and the reproduction of inequality outside public schooling [Educación en la sombra: nuevas áreas de estudio sobre enseñanza, aprendizaje y desarrollo]. En Y. C. Kim, y J. H. Jung (Eds.), *Theorizing shadow education and academic success in East Asia: Understanding the meaning, value, and use of shadow education by East Asian students [Teorizar la educación en la som-*

- bra y el éxito académico en Asia Oriental: comprender el significado, el valor y el uso que hacen los estudiantes de Asia Oriental de la educación en la sombra] (pp. 234-255). Routledge.
- Galvão, F. V. (2020). Ensino suplementar no contexto Brasileiro: uma análise baseada nos dados do ENEM [La enseñanza complementaria en el contexto brasileño: un análisis a partir de los datos de la ENEM]. *Educação & Sociedade*, 41, 1-18. <https://doi.org/10.1590/ES.232022>
- Galvão, F. V. (2022). *Uma análise das práticas de ensino suplementar no contexto brasileiro [Un análisis de las prácticas de enseñanza complementaria en el contexto brasileño]* [Tesis Doctoral]. University of São Paulo. <https://doi.org/10.11606/T.48.2022.tde-17052022-135747>
- Gomes, C. A., Mariano, F., de Oliveira, A., Barbosa, A., de Sousa, J. H. B., y Friedrich, N. (2010a). Reforço escolar: gastos e desigualdades sociais [Refuerzo escolar: gasto y desigualdades sociales]. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 91 (227), 55-74. http://educacao.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2176-66812010000100004&lng=es&nrm=iso
- Gomes, C. A., Vargas, A. R., Paiva, G. S., Rodrigues, G., Pereira, L. S. C., y Viana R. R. (2010b). Sistema educativo sombra: recortes no Brasil e em Portugal [El sistema educativo en la sombra: fragmentos de Brasil y Portugal]. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52 (6), 1-14. <https://rieoei.org/RIE/article/view/1768/4452>
- Gómez, S. C., Bernal, G. L., y Herrera, P. (2020). Test preparation and students' performance: The case of the Colombian high school exit exam [La preparación y el desempeño: el caso de las pruebas de Estado en Colombia]. *Cuadernos de Economía*, 39 (79), 31-72. <https://doi.org/10.15446/cuad.econ.v39n79.77106>
- Groppa, L. A., De Oliveira, A. R. G., y De Oliveira, F. M. (2019). Popular pre-college courses taught by university students: Political-pedagogical practices and teacher training [Cursillo popular por estudiantes de la universidad: prácticas político-pedagógicas y formación docente]. *Revista Brasileira de Educação*, 24, 1-24. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240031>
- Guill, K., Lüdtke, O., y Köller, O. (2020). Assessing the instructional quality of private tutoring and its effects on student outcomes: Analyses from the German National Educational Panel Study [Evaluación de la calidad educativa de las clases particulares y sus efectos en los resultados de los alumnos: análisis del estudio del Panel Educativo Nacional Alemán]. *British Journal of Educational Psychology*, 90, 282-300. <https://doi.org/10.1111/bjep.12281>
- Guimarães, J., y Sampaio, B. (2015). Family background and students' achievement on a university entrance exam in Brazil [Antecedentes familiares y rendimiento de los estudiantes en un examen de acceso a la universidad en Brasil]. *Education Economics*, 21 (1), 38-59. <https://doi.org/10.1080/09645292.2010.545528>
- Guo, Y., Chen, Q., Zhai, S., y Pei, C. (2020). Does private tutoring improve student learning in China? Evidence from the China Education Panel Survey [¿Mejoran las clases particulares el aprendizaje de los alumnos en China? Datos de la Encuesta del Panel de Educación de China]. *Asia and Pacific Policy Studies*, 7 (3), 322-343. <https://doi.org/10.1002/app5.310>
- Hajar, A., y Karakus, M. (2022). A bibliometric mapping of shadow education research: Achievements, limitations, and the future [Una cartografía bibliométrica de la investigación en educación en la sombra: logros, limitaciones y future]. *Asia Pacific Education Review*, 23, 341-359. <https://link.springer.com/article/10.1007/s12564-022-09759-4>
- Jayachandran, S. (2014). Incentives to teach badly: After-school tutoring in developing countries [Incentivos para enseñar mal: la tutoría extraescolar en los países en desarrollo]. *Journal of Development Economics*, 108, 190-205. <https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2014.02.008>
- Jornitz, S., y Parreira, M. (Eds.) (2021). *The education systems of the Americas [Los sistemas educativos de las Américas]*. Springer.
- Joshi, P. (2020). Private schooling and tutoring at scale in South Asia [Escarolarización y tutoría privadas a gran escala en Asia Meridional]. En P. M. Sarangapani, y R. Pappu (Eds.), *Handbook of education systems in South Asia [Manual de sistemas educativos en Asia Meridional]* (pp.1127-1146). Springer.
- Kato, D. S. (2015). O papel dos cursinhos populares nos acessos e mudanças de perspectivas de seus participantes [El papel de los cursos populares en el acceso y el cambio de perspectivas de sus participantes]. *Cadernos CIMEAC*, 1 (1), 5-24. <https://doi.org/10.18554/cimeac.v1i1.1430>
- Kumon. (s. f.). *Spreading globally [Difusión mundial]*. Recuperado el 14 de enero de 2024 de <https://kumongroup.com/eng/world/index.html?ID=eng>
- Landau, M. (2016). *Las tutorías en la educación secundaria: Políticas nacionales, provinciales y prácticas institucionales*. Dirección Nacional de

- Información y Estadística Educativa. <https://www.argentina.gov.ar/sites/default/files/11-landaututorias-secundaria-politicas-provinciales-issn.pdf>
- Lasekan, O., Moraga, A., y Galvez, A. (2019). Online marketing by private English tutors in Chile: A content analysis of a tutor listing website [Marketing online de profesores particulares de inglés en Chile: Un análisis de contenido de un sitio web de listas de tutores]. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 18 (12), 46-62. <https://doi.org/10.26803/ijlter.18.12.4>
- Le, H. M., y Edwards, D. B. (2022). When teachers become the external actor: Private tutoring and endogenous privatisation in Cambodia [Cuando los profesores se convierten en el actor externo: las clases particulares y la privatización endógena en Camboya]. En C. Lubienski, M. Yemini, y C. Maxwell (Eds.), *The rise of external actors in education: Shifting boundaries globally and locally [El auge de los agentes externos en la educación: El desplazamiento de las fronteras a escala mundial y local]* (pp. 31-49). Policy Press.
- Llanos, A. (2022). *Gasto educativo: desigual e inequitativo*. Centro de Investigación Económica y Presupuestaria, Mexico. <https://ciep.mx/wp-content/uploads/2022/11/Gasto-educativo-Desigual-e-inequitativo.pdf>
- Lopes, L. (2015). *Cursinho popular e ideário liberal: um estudo de caso sobre o pré-vestibular Gauss [Cursos populares e ideología liberal: un estudio de caso de la escuela preuniversitaria Gauss]* [Trabajo Fin de Grado]. Universidade Federal de Santa Catarina. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/159789>
- Mariuci, S., Felicetti, V. L., y Ferri, M. da S. (2012). Uma sombra na educação Brasileira: do ensino regular ao paralelo [Una sombra en la educación brasileña: de la enseñanza regular a la paralela]. *Revista Latino Americana de Educação Comparada*, 3 (3), 85-96.
- Moreno, J. M. (2022). A perfect storm: High-stakes examination and private tutoring in Egypt [Una tormenta perfecta: exámenes de alto nivel y clases particulares en Egipto]. *Revista Española de Educación Comparada*, 40, 146-161. <https://doi.org/10.5944/reec.40.2022.31510>
- Nascimento, A. S. do (2007). *Os explicadores: Das sombras ao ensino paralelo [Tutores: de la sombra a la enseñanza paralela]* [Trabajo Fin de Máster]. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. http://www.ppfh.com.br/wp-content/uploads/2014/01/D_andreanascimento-dissert.pdf
- Nasif, D. B., Vianco, A., y Gertel, H. R. (2017). Impacto de las tutorías privadas en la transición del nivel secundario al universitario sobre el rendimiento estudiantil. En M. Aguilera-Prado, y A. Farieta-Barrera, A. (Eds.), *Evaluación de la educación superior: una mirada desde Latinoamérica* (pp. 17-63). Editorial Uniguistiniana.
- OECD. (2020). *COVID-19 in Latin America and the Caribbean: An overview of government responses to the crisis [Covid-19 en América Latina y el Caribe: panorama de las respuestas gubernamentales a la crisis]*. https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=129_129907-eae84sciov&title=COVID-19-in-Latin-America-and-the-Caribbean_An-overview-of-government-responses-to-the-crisis
- Ornelas, C. (Ed.) (2019). *Politics of education in Latin America: Reforms, resistance and persistence [Políticas educativas en América Latina: reformas, resistencia y persistencia]*. Brill.
- Pinto, J. M. R. (2021). The education system of Brazil: Financing of education in Brazil [El sistema educativo de Brasil: financiación de la educación en Brasil]. En S. Jornitz, y M. Pa-reira do Amaral (Eds.), *The education systems of the Americas [Los sistemas educativos de las Américas]* (pp. 265-289). Springer.
- Posso, C., Saravia, E., y Uribe, P. (2023). Acing the test: Educational effects of the *SaberEs* test preparation program in Colombia [Superando la prueba: efectos educativos del programa de preparación para las pruebas *SaberEs* en Colombia]. *Economics of Education Review*, 97, 1-18. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2023.102459>
- Rivas, A. (2022). Introductory study: A comparative analysis of educational reforms in Latin America [Estudio introductorio: un análisis comparativo de las reformas educativas en América Latina]. En A. Rivas (Ed.), *Examining educational reform in Latin America: Comprehensive insights into contemporary reform [Examinar la reforma educativa en América Latina: perspectivas integrales de la reforma contemporánea]* (pp. 1-38). Routledge.
- Runte-Geidel, A. (2013). La incidencia de las clases particulares en España a través de los datos de PISA. *Revista Española de Educación Comparada*, 21, 249-282. <https://doi.org/10.5944/reec.21.2013.7622>
- Runte-Geidel, A. (2015). La educación a la sombra en países del sur de Europa y sus implicaciones sobre la equidad. *Revista Española de Educación Comparada*, 25, 167-182. <https://doi.org/10.5944/reec.25.2015.14789>

- Silva, I. (2010). Private tutoring in Eastern Europe and Central Asia: Policy choices and implications [Clases particulares en Europa Oriental y Asia Central: opciones políticas e implicaciones]. *Compare*, 40 (3), 327-344. <https://doi.org/10.1080/03057920903361926>
- Silva, M. F. de A. da, y Assis, J. H. P. do V. (2019). Expansão do mercado escolar, parentocracia e o Colégio Militar de Campo Grande (CMCG) [La expansión del mercado escolar, la paternocracia y el Colegio Militar Campo Grande (CMCG)]. *Quaestio: Revista de Estudos em Educação*, 21 (2), 459-479. <https://doi.org/10.22483/2177-5796.2019v21n2p459-479>
- Sulz, J. A., y Nogueira, M. (2023). A “escola fora da escola”: o mercado de serviços paraescolares na cidade de Belo Horizonte (MG) [La “escuela fuera de la escuela”: el mercado de servicios escolares en la ciudad de Belo Horizonte (MG)]. *Revista de Educação e Sociedade*, 10 (25), 377-396. <https://doi.org/10.55028/pdres.v10i25.18338>
- Tófoli, D. (2002, 19 de agosto). Sedutor no começo, cursinho exige esforços [Seducutor al principio, el curso requiere esfuerzo]. *Estadão*. <https://www.estadao.com.br/educacao/sedutor-no-meco-cursinho-exige-esforcos/>
- Ukai, N. (1994). The Kumon approach to teaching and learning [El enfoque Kumon de la enseñanza y el aprendizaje]. *Journal of Japanese Studies*, 20 (1), 87-113. <https://doi.org/10.2307/132785>
- UNESCO. (2020). *Latin America and the Caribbean - Inclusion and education: All means all. Global Education Monitoring Report series [Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020, América Latina y el Caribe: inclusión y educación: todos y todas sin excepción]*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374614> [Versión en español disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374615>].
- UNESCO, ECLAC, & UNICEF (2022). *Education in Latin America and the Caribbean at a crossroads: Regional monitoring report SDG4 - Education 2030 [La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe: informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030]*. UNESCO, ECLAC, UNICEF. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382671> [Versión en español disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382636>].
- UNESCO Institute for Statistics. (2022). *Setting commitments: National SDG4 benchmarks to transform education [Establecimiento de com-promisos: puntos de referencia nacionales del objetivo de desarrollo sostenible 4 para la transformación de la educación, 2022]*. UIS. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382076> [Versión en español disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382970>].
- Univision. (2016, 7 de marzo). La educación privada se cuela por las rendijas de las cooperativas en Cuba. *Univision*. <https://www.univision.com/noticias/educacion/la-educacion-privada-se-cuela-por-las-rendijas-de-las-cooperativas-en-cuba>
- Uribe, J. L. (2023, 7 de abril). CONAMAT nació para materializar el aprendizaje de matemáticas y logros académicos: Arturo Santana. *Macroeconomía*. <https://macroeconomia.com.mx/conamat-nacio-para-materializar-el-aprendizaje-de-matematicas-y-logros-academicos-arturo-santana/>
- Venezuela, Ministerio de Educación. (1998). *Régimen sobre autorización y funcionamiento de planteles, cátedras y servicios educativos privados*. Pandectas Digital. <https://pandectasdigital.blogspot.com/2018/08/regimen-sobre-autorizacion-y.html>
- Ventura, A. (2008). Explicações através da internet: globalização e offshoring [Explicaciones a través de Internet: globalización y deslocalización]. En J. A. Costa, A. Neto-Mendes, y A. Ventura, *Xplika: investigação sobre o mercado das explicações [Xplika: investigación sobre el mercado de la tutoría]* (pp. 69-84). Universidade do Aveiro.
- Ventura, A., Neto-Mendes, A., Costa, J., y Azevedo, S. (2006). El fenómeno del apoyo al aprendizaje fuera de la escuela visto a través de un análisis comparado. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 10 (2), 1-19. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev102ART2.pdf>
- Ventura, A., y Jang, S. (2010). Private tutoring through the internet: Globalization and offshoring [Clases particulares por Internet: globalización y deslocalización]. *Asia Pacific Education Review*, 11 (1), 59-68. <https://doi.org/10.1007/s12564-009-9065-5>
- Ventura, A., y Gomes, C.A. (2013). Supplementary education in Brazil: Diversity and paradoxes [La educación complementaria en Brasil: diversidad y paradojas]. En J. Aurini, S. Davies, y J. Dierkes, (Eds.), *Out of the shadows: The global intensification of supplementary education [Salir de las sombras: la intensificación mundial de la educación complementaria]* (pp. 129-151). Emerald.
- Ventura, A., y Gomes, C.A. (2023). English private tutoring: The case of Brazil [Clases particulares de inglés: el caso de Brasil]. En K. W. H. Yung,

y A. Hajar (Eds.), *International perspectives on English private tutoring: Theories, practices, and policies [Perspectivas internacionales de las clases particulares de inglés: teorías, prácticas y políticas]* (pp.139-157). Palgrave Macmillan.

Wisniewski, C., Regidor, M.C., Chason, L., Groundwater, E., Kranek, A., Mayne, D., y Middleton, L. (2020). Questioning assumptions about online tutoring: A mixed-method study of face-to-face and synchronous online writing center tutorials [Cuestionamiento de los supuestos sobre la tutoría en línea: un estudio de métodos mixtos sobre tutorías presenciales y síncronas en línea en centros de escritura]. *The Writing Center Journal*, 38 (1/2), 261-296. <https://www.jstor.org/stable/27031270>

Zago, N. (2008). Cursos pré-vestibulares populares: limites e perspectivas [Cursos preuniversitarios populares: límites y perspectivas]. *Perspectiva*, 26 (1), 149-174. <https://doi.org/10.5007/2175-795x.2008v26n1p149>

Zibetti, M. L. T., Pansini, F., y Souza, F. L. F. de. (2012). Reforço escolar: Espaço de superação ou manutenção das dificuldades escolares? [Reforzo escolar: ¿espacio de superación o mantenimiento de dificultades escolares?]. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16 (2), 237-246. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000200006>

Zhang, W. (2023). *Taming the wild horse of shadow education: The global expansion of private tutoring and regulatory responses [Domar el caballo salvaje de la educación en la sombra: la expansión mundial de las clases particulares y las respuestas normativas]*. Routledge.

Zhang, W. & Yamato, Y. (2018). Shadow education in East Asia: Entrenched but evolving private supplementary tutoring [Educación en la sombra en Asia Oriental: Clases particulares complementarias arraigadas, pero en evolución]. En K. Kennedy, y J.C.K. Lee (Eds.), *Routledge international handbook on schools and schooling in Asia [Manual internacional Routledge sobre escuelas y escolarización en Asia]* (pp. 323-332). Routledge.

Biografía de los autores

Mark Bray. Titular de la Cátedra UNESCO de Educación Comparada en la Universidad de Hong Kong. Trabaja en esta universidad desde 1986. Entre 2006 y 2010, solicitó una excedencia para trabajar en París como director del Instituto Inter-

nacional de Planificación Educativa (IIEP) de la UNESCO; y, entre 2018 y 2023, trabajó en la East China Normal University, Shanghai, donde fue director del Centre for International Research in Supplementary Tutoring (CIRIST). El profesor Bray elaboró el primer estudio global sobre educación en la sombra, publicado por UNESCO-IIEP en 1999. Desde entonces, ha sido (co) autor o (co)editor de 11 libros y 80 artículos/capítulos sobre el tema. Su trabajo ha ofrecido aportaciones directas para la formulación de políticas en múltiples países.

 <https://orcid.org/0000-0002-5886-1570>

Alexandre Ventura. Profesor e investigador portugués en el Departamento de Educación y Psicología de la Universidad de Aveiro, Portugal. A lo largo de su carrera, ha desempeñado cargos importantes, como viceministro de Educación portugués (2009-2010) o subinspector jefe de Educación en Portugal (2007), y ha participado activamente en la Conferencia Internacional Permanente de la Inspección Educativa (SICI). También trabajó como inspector escolar sénior en Dubái entre 2017 y 2020. El Dr. Ventura es un profesional muy solicitado como conferenciante, consultor e investigador, y está especializado en áreas como la educación en la sombra, la evaluación de programas, la evaluación de políticas, la valoración del profesorado, la inspección escolar y la administración educativa. Sus influyentes contribuciones abarcan numerosos países, incluidos los Estados Unidos, Francia, España, Brasil, Mozambique, Angola, Chipre, Macedonia del Norte y Emiratos Árabes Unidos.

 <https://orcid.org/0000-0002-2336-9228>

Educação na sombra na América Latina: montando o quebra-cabeças¹

Shadow education in Latin America: Assembling the jigsaw

Dr. Mark BRAY. Professor. University of Hong Kong (mbray@hku.hk).

Dr. Alexandre VENTURA. Professor. University of Aveiro, Portugal (alexandre.ventura@ua.pt).

Resumo:

Educação na sombra (*shadow education*) é uma metáfora amplamente utilizada para designar a tutoria suplementar, isto é, ensino de conteúdos acadêmicos, fora do horário escolar, mediante pagamento. A metáfora aplica-se porque as aulas particulares mimetizam a escola. Assim, à medida que o currículo muda nas escolas, também muda nas sombras e, com o crescimento da escolarização, a sombra também cresce. Inicialmente, com particular proeminência no Leste da Ásia, apesar das profundas raízes noutros quadrantes, a educação na sombra expandiu-se mundialmente. O fenômeno foi mapeado na África, Ásia, Europa, no Oriente Médio e na América do Norte, mas tem recebido pouca atenção na América Latina. Este artigo fornece uma visão geral do fenômeno na região a partir dos dados existentes e ressaltando a necessidade de mais investigação. O artigo apresenta fatores contextuais e catalizadores da procura a nível global e na América Latina antes de se focar nos dados

sobre a escala, a natureza e em quem proporciona a educação na sombra. Finalmente, o quebra-cabeças que se forma permite comentar sobre o impacto educacional e social deste fenômeno e as suas implicações nas políticas públicas.

Palavras-chave: América Latina, regulamentação, aulas particulares, tutoria, educação na sombra, desigualdades sociais, suplementação da educação.

Abstract:

Shadow education is a widely used metaphor for private supplementary tutoring, i.e. instruction in academic subjects on a fee-charging basis outside school hours. The metaphor is used because much tutoring mimics schooling. Thus, as the curriculum changes in the schools, so it changes in the shadows; and as schooling grows, so does the shadow. Initially with particular prominence in East Asia, albeit with deep roots

Data de receção do original: 17-02-2024.

Data de aprovação: 15-03-2024.

Por favor, cite este artigo da seguinte forma: Bray, M., e Ventura, A. (2024). Educação na sombra na América Latina: montando o quebra-cabeças [Shadow education in Latin America: Assembling the jigsaw]. *Revista Española de Pedagogía*, 82 (288), 193-220. <https://doi.org/10.22550/2174-0909.4059>

elsewhere, shadow education has expanded worldwide. The phenomenon has been mapped in Africa, Asia, Europe, the Middle East and North America, but has received modest attention in Latin America. This article provides an overview of the phenomenon in the region using available data and stressing the need for further research. It presents global as well as Latin American contextual factors and drivers

of demand before turning to data on the scale, nature and suppliers of shadow education. The assembled picture then permits commentary on educational and social impact, and on policy implications.

Keywords: Latin America, private tutoring, regulations, shadow education, social inequalities, supplementary education.

1. Introdução

As últimas décadas trouxeram um crescimento global do sistema educativo suplementar, paralelo e pago, que constitui a educação na sombra. A metáfora da sombra (*shadow*) é amplamente utilizada na literatura acadêmica, em Inglês,² devido ao fato de boa parte da tutoria mimetizar a escolarização regular. Assim, à medida que o currículo muda nas escolas, a sombra também muda; quando a escolarização aumenta, a sombra idem. A metáfora não é perfeita porque a imitação é imprecisa; enquanto parte da tutoria é remediadora e ajuda os estudantes a acompanharem o currículo escolar, outra parte dedica-se ao enriquecimento e vai para além do currículo escolar. No entanto, a metáfora é evocativa e adequada ao propósito deste artigo.

Com particular proeminência inicial no Leste Asiático (Zhang e Yamato, 2018), apesar de profundas raízes também em países como o Egito, Grécia, e Ilhas Maurícias (Bray, 2009), muita da *shadow education* vem sendo identificada na África,

Ásia, Europa, Oriente Médio e na América do Norte (Aurini et al., 2013; Bray, 2021a, 2021b, 2023a; Bray e Hajar, 2023; Joshi, 2020; Runte-Geidel, 2015; Ventura et al., 2006). Na América Latina, entretanto, os dados sobre o fenômeno são mais escassos, pelo que este artigo pretende contribuir para que o tema ganhe maior visibilidade naquela região.

Recordando a fase de preparação do primeiro estudo global acerca da *shadow education* (Bray, 1999), o primeiro autor deste artigo, descreve esse processo como “montar um quebra-cabeças sem a maioria das peças” (Bray, 2010, p. 3). Desde essa época, investigadores de todo o mundo têm encontrado muitas mais peças do quebra-cabeças, permitindo assim o desenho de uma imagem mais completa. Reconhecendo que a América Latina permanece a região em que a documentação sobre *shadow education* é mais escassa, e considerando os constrangimentos de um artigo científico, este texto monta as peças que é possível identificar. Idealmente, seriam apresentadas neste artigo particularidades de 19 países da região.³ Isso ainda não é possível de-

vido à escassez de dados, contudo consegue delinear-se uma imagem. Esta figura pode ser utilizada para análises comparativas, tanto na região, como nas demais áreas do mundo, o que pode estimular a clarificação do fenômeno na América Latina.

O artigo começa por conceitos, métodos e um quadro teórico. Em seguida explora a escala e a natureza da *shadow education* na região como reveladas pelos documentos consultados em várias línguas.⁴ Em seguida, o artigo foca-se nos “fornecedores” de *shadow education*, incluindo não somente empresas comerciais de tutoria, mas também os fornecedores informais de vários tipos e os professores que oferecem tutoria/aulas particulares paralelamente à sua atividade principal. A partir desta análise, o artigo volta-se para os impactos educativos e sociais na região e para as implicações políticas da *shadow education*. O bloco final resume e assinala alguns domínios específicos do fenômeno merecedores de mais investigação.

2. Conceitos, métodos e quadro teórico

2.1. Conceitos

Para efeitos deste estudo e em linha com a literatura sobre o tema (Hajar e Karakus, 2022), *shadow education* é definida como a tutoria suplementar em conteúdos académicos sujeita a pagamento e fora do horário escolar. Como referido por várias fontes, esta definição não é inequívoca (Bray et al., 2015, pp. 4-6). Primeiramente, porque depende do entendimento sobre o que é académico em comparação

com o não académico. Assim, música e estudos religiosos, por exemplo, podem ser matérias examináveis ou atividades extracurriculares para um desenvolvimento pessoal mais integral, algumas vezes com fronteiras pouco claras. Para além disso, apesar de a expressão “sujeito a pagamento” implicar uma transação financeira, o pagamento é por vezes efetivado através da prestação de serviços, bens ou relações recíprocas. Acresce que alguma confusão pode emergir do uso do vocábulo “tutoria”, interpretado por muitos como sinónimo de aulas particulares individuais ou em pequenos grupos, mas neste artigo foram incluídas turmas inteiras, algumas vezes com centenas de estudantes. Este tipo de tutoria inclui ainda as sessões ministradas presencialmente ou online (Ventura, 2008; Ventura e Jang, 2010). Não obstante, apesar das potenciais ambiguidades, a definição é adequada ao presente propósito.

A próxima questão refere-se às terminologias na América Latina. Em Português (usado no Brasil) os termos de maior referência para o fenômeno são cursinhos, aulas particulares, explicações, ensino suplementar e reforço escolar, enquanto que em Espanhol (usado no resto da América Latina) os termos mais comuns são *clases particulares*, *refuerzo escolar*, *apoyo escolar*, e *enseñanza suplementaria*. Do mesmo modo, esses termos são utilizados de modo genérico como educação suplementar, não necessariamente privada. Na verdade, países como a Argentina e o Brasil oferecem bastante tutoria suplementar pública, apesar de a oferta também apresentar fronteiras pouco definidas, uma vez que reflete

trabalho remunerado e não remunerado, por vezes voluntário (ver, por exemplo, Nasif et al., 2017; Zago, 2008; Zibetti et al., 2012). A imprecisão no vocabulário requer cuidados e é outra das razões pelas quais o fenômeno tem se mantido indistinto e escondido.

Finalmente, o presente artigo foca-se apenas na *shadow education* no ensino fundamental e ensino médio.⁵ O fenômeno existe ainda na educação infantil e nos níveis pós-secundários, sendo, contudo, mais evidente no ensino fundamental e médio. Assim, o foco nestes níveis permite maior aprofundamento.

2.2. Métodos

O ponto de partida deste estudo foi a identificação de documentos referentes ao fenômeno da *shadow education* na América Latina presentes na literatura, através de consulta às bases de dados bibliográficos e pesquisas no Google em Espanhol, Português e Inglês. Este processo resultou na identificação de 62 artigos e capítulos, a partir dos quais os autores alargaram a pesquisa tomando em consideração as dessas publicações. Os autores usaram ainda as suas redes de contatos pessoais e institucionais para alargar a base de dados inicial, incluindo dissertações, teses e materiais ainda não publicados, tendo conseguido angariar 110 referências. A partir daí os autores iniciaram o trabalho de montagem do quebra-cabeças, empregando o seu conhecimento acerca da literatura global para análise temática. O primeiro autor vem pesquisando o tema por mais de 25 anos e sua experiência na América Lati-

na inclui interações com colegas, particularmente no México e Brasil, em conexão com as versões em Espanhol e Português de um dos seus livros (Bray, 2009). Em representação da UNESCO, esse autor tem também participado em extensas discussões acerca dos paralelismos do fenômeno da *shadow education* na Argentina e no Chile. O segundo autor tem investigado o tema por quase tanto tempo e com particular foco no Brasil, Portugal, Canadá, Coréia e outros países. Quando começaram a planejar este artigo, os autores consultaram a sua rede profissional e acadêmica de contatos⁶ de maneira a assegurar dinâmicas de elaboração investigativa e a triangulação de dados, ao longo do processo.

Como nota metodológica final, ressaltamos que o Brasil forneceu o maior número de publicações. Com 203 milhões de pessoas, o país tem mais que um terço da população da América Latina. Este fato tem implicações não apenas no número de estudantes recebendo *shadow education*, mas também no número de pesquisadores a investigar o fenômeno. Ao mesmo tempo, os autores ficaram surpreendidos com a escassez de literatura pertinente em países como a Venezuela (com uma população de 28,8 milhões), a Guatemala (18,1 milhões) e a Bolívia (com 12,8 milhões). Padrão que reflete a ausência de investigação sobre o fenômeno da *shadow education*, e não a sua inexistência.⁷ Isso reforça a noção de que ainda faltam muitas peças do quebra-cabeças e que é necessário dar maior atenção ao tema.

2.3. Quadro teórico conceitual

Devido a restrições relativas à sua extensão, este artigo tem de cingir-se a uma visão geral ao invés de seguir múltiplas avenidas do currículo como Economia, Pedagogia, Sociologia, etc. No sentido de transmitir esse panorama geral, convocam-se quadros teóricos de revisões anteriores (Bray, 2021a, 2023a; Bray e Hajar, 2023; Joshi, 2020; Silova, 2010). O quadro conceitual permanece maioritariamente no nível macro e as implicações políticas identificadas são maioritariamente dirigidas a governos e não a empreendedores, famílias, professores e tutores.

Em meio aos componentes desta análise estão os motores da demanda pela *shadow education*. A grande força motora a nível mundial é a competição social (Aurini et al., 2013; Entrich e Lauterbach, 2021). A educação, incluindo a tutoria privada, é reconhecida como um instrumento-chave para a mobilidade das classes sociais mais baixas para as mais altas e para manutenção do status social entre aqueles que já pertencem aos estratos mais elevados das sociedades. A competição é intensificada pela mobilidade geográfica no mercado laboral e pela globalização que acrescenta pressões internacionais às nacionais e sub-nacionais.

Estes padrões apresentam nuances da natureza das desigualdades sociais. Pesquisadores têm demonstrado correlações entre *shadow education* e sociedades com fossos mais largos de disparidades sociais e ainda entre *shadow education* e sistemas escolares com provas de alto impacto (Byun et al., 2018;

Entrich, 2021). Em todos os sistemas, *shadow education* é um instrumento, por um lado, para evitar ser deixado para trás, e, por outro lado, para assegurar a diferenciação das massas e evoluir para patamares superiores. No setor privado, entretanto, são várias as iniciativas de governos e da sociedade civil para incrementar as oportunidades para os mais desfavorecidos. Um exemplo é o Plano de Melhoramento Institucional na Argentina, que promove tutoria para fortalecer as trajetórias acadêmicas dos estudantes (Dirié et al., 2015; Landau, 2016). Outro exemplo é a iniciativa do Ministério da Educação Chileno intitulada Plan de Reactivación Educativa, que visa melhorar competências linguísticas básicas entre estudantes das escolas primárias públicas (ensino fundamental). O programa tem como alvo principal os alunos mais prejudicados durante a interrupção causada pela pandemia por Covid-19.⁸

A renda *per capita* é outra importante variável contextual. Países de baixa renda geralmente têm sistemas educacionais subfinanciados (ver Bray, 2021b). Algumas famílias procuram compensar as inadequações das escolas públicas através de *shadow education*, enquanto outras respondem matriculando os seus filhos em escolas particulares. Algumas das famílias deste segundo grupo também investem em *shadow education*, assegurando assim uma educação privada acrescida da provisão de tutorias privadas. Desta maneira, famílias abastadas oferecem aos seus filhos três catalizadores para o seu sucesso acadêmico: sólido capital cultural, educação privada e tutoria privada.

Investimento governamental inadequado no setor educacional também impacta os contornos da *shadow education* por outros meios. Professores mal pagos comumente veem a provisão de tutoria como uma forma natural de suplementar os seus rendimentos e a oferta de tutoria cria demanda. Em alguns cenários, professores oferecem tutoria privada aos seus próprios alunos e são tentados a reduzir os conteúdos ministrados nas suas “aulas regulares”, como forma de aumentar a procura pelas suas lições privadas (Dawson, 2009; Jayachandran, 2014). Mesmo que professores não sejam tutores dos seus próprios estudantes, talvez devam maiores esforços ao seu trabalho privado do que às aulas regulares, pelas quais eles já são pagos. Adicionalmente, à medida que a frequência de tutoria aumenta, a *shadow education* torna-se prática comum e os professores assumem que a maioria ou todos os estudantes que necessitam frequentam tutoria.

A partir de referências globais, a próxima questão concerne as características do contexto da América Latina. Em muitos aspectos, o sistema educacional latino-americano assemelha-se aos demais pelo mundo, com divisões em anos, períodos/férias, grupos do primário/fundamental/secundário, lições estruturadas por grades-horárias, provas e outras características comuns. De fato, isto está tão padronizado pelo mundo que é dado como adquirido, sem qualquer comentário. Ao mesmo tempo, o contexto cultural e político distingue aquele continente dos

outros, tanto em termos de escolarização como de *shadow education*.

Um ponto de partida bastante útil é apresentado por Rivas (2022, p. 1) na sua análise abrangente. Segundo este autor, durante os anos 90:

muitos países da América Latina ainda estavam se recuperando dos traços das ditaduras militares. A saúde das democracias ainda estava frágil... Países da América Latina... [também] receberam a atenção de várias agências internacionais que tentaram implementar reformas neoliberais no setor educacional e outras áreas públicas. Este contexto contribuiu para uma relativa homogeneização do panorama das reformas educacionais na América Latina.

Seja como for, as décadas iniciais do século 21, acrescenta Rivas (2022, p. 1), trouxeram agendas mais intensas e por vezes contraditórias:

Governos de diferentes ideologias seguiram passos similares em direção à prestação de contas estandardizada e, ao mesmo tempo, estratégias variadas promovendo justiça educacional... A agenda tornou-se mais complexa e as trajetórias políticas sofreram várias reconfigurações à medida que os governos mudaram (em alguns casos radicalmente).

Consequentemente, apesar de a região não ter países na base da escala de rendimentos, apresenta características diversas, bem como, similaridades. Para além disso, muitos destes países têm enorme disparidade de renda. Na América Latina, 10% dos indivíduos detêm

55% da riqueza nacional, comparado aos 36% na Europa (Chancel et al., 2021a, p. 30). De acordo com os dados por países do Relatório Mundial sobre Desigualdades 2022 (Chancel et al., 2021b, pp. 3-29) as desigualdades são particularmente evidentes na Argentina, Brasil, Chile e México. As sociedades desiguais têm sistemas educacionais que espelham e mantêm as desigualdades. Em muitos casos esses padrões surgem espontaneamente ao invés de resultarem de políticas governamentais deliberadas, mas processos associados a ideologias neoliberais têm permitido a expansão da *shadow education* e também da escola privada (Domenech e Mora-Ninci, 2009).

Outro indicador pertinente são os dados relativos às porcentagens de matrícula. Entre os 19 países Latino-Americanos, oficialmente, alguma da educação infantil e toda a educação fundamental é obrigatória, além dos primeiros anos do ensino médio/secundário em 18 destes países (D'Alessandre, 2015, pp. 13-16).⁹ Adicionalmente, em 12 dos 19 países até a conclusão do ensino secundário/médio é oficialmente compulsória.¹⁰ No entanto, variações são evidentes na implementação das políticas. Em partes da América Central, por exemplo, durante os meados dos anos 2010, metade dos rapazes e moças até aos 17 anos não estavam matriculados na escola secundária/ensino médio (D'Alessandre, 2015, p. 16). Subsequentemente, a região como um todo sofreu os constrangimentos da crise econômica e, como o resto do mundo, a pandemia por Covid-19 (OECD, 2020). A UNESCO (2022, p. 16) assinalou que os

anos até 2020, em que o crescimento econômico foi praticamente zero, marcaram um período de estagnação em contraste com o forte crescimento na primeira parte do século. Depois, em 2020, a América Latina e o Caribe experimentaram a sua pior recessão econômica desde 1900, com 6,8% de queda no Produto Interno Bruto (UNESCO, 2022, p. 16). De ressaltar que tais fatores econômicos contribuíram para padrões de *shadow education*, juntamente com outros domínios.

Relativamente aos salários dos professores, Rivas (2022, p. 25) indica um largo leque de variações na região, mas identifica um crescimento salarial em toda a região durante os períodos de crescimento econômico. Com o Chile particularmente destacado com um aumento global de 200% dos salários dos professores no período entre 1990 e 2009, comparado a uma média de 70% no resto do mercado laboral. Contudo, Rivas acrescenta que esta melhoria não foi suficiente para dar mais prestígio aos profissionais na maioria dos países, especialmente por causa dos problemas sociais que era expectável que os professores resolvessem. Há ainda consideráveis diferenças regionais que podem existir dentro dos países, como exemplificado por Pinto (2021, p. 285) no Brasil.

Finalmente, fatores relacionados com o tempo fora da escola para frequentar *shadow education* são definidos pela duração e o uso do tempo na escola. No Camboja, por exemplo, uma das razões principais para elevados índices de *shadow education* é o fato de muitas escolas

operarem no sistema de turnos duplos, com cada turno tendo duração reduzida e mesmo nas de turnos únicos o tempo passado na escola é relativamente curto (Le e Edwards, 2022). Esta situação implica que os estudantes talvez desejem ter suporte adicional para compensar a instrução limitada durante os turnos escolares, mas também, que eles tenham tempo para receber esse suporte adicional de que necessitam mesmo durante os dias de semana. Rivas (2022, p. 24) aponta que todos os países analisados no seu livro (Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, México e Peru, estenderam o número oficial de dias letivos durante as duas primeiras décadas deste século. No entanto, o Chile foi o único a atingir a quase universalização de oito horas letivas por dia.

3. Dimensão e natureza da *shadow education*

Em contraste com a escolarização, da qual múltiplas facetas estão estatisticamente bem documentadas em todo o mundo (ver UNESCO Institute for Statistics, 2022), muito poucas autoridades educacionais coletam regularmente dados detalhados sobre *shadow education*. Prosseguindo, as estatísticas apresentadas nas Tabelas 1 e 2 são apenas breves imagens com variada fundamentação metodológica, cobertura e procedência. Ainda assim, elas ajudam a construção da imagem do quebra-cabeças, sublinhando ao mesmo tempo a necessidade de mais e melhor pesquisa.

A Tabela 1 apresenta dados de 2012 dos inquéritos nacionais do Programme

for International Student Assessment (PISA) gerido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).¹¹ Estudantes de 15 anos foram questionados se receberam tutoria em duas categorias. A primeira era apoio individualizado com tutor (pago ou não) e a segunda categoria era a de aulas particulares fora da escola organizadas por empresas comerciais e pagas pelos pais. Alguns dos estudantes talvez estivessem em ambas as categorias; e a possibilidade de tutoria gratuita no primeiro grupo, turva a imagem obtida para efeitos deste artigo. Mesmo assim, as estatísticas são bastante instrutivas. No topo dos que frequentaram aulas particulares ou tutoria aparecem Argentina e Colômbia, e na base está o Chile. Os altos índices de frequência de tutoria na Argentina são especialmente notórios num sistema que enfatizava a transição facilitada entre a escolarização obrigatória e o ensino superior, com os maiores índices registrados na região nesse nível.¹² De modo contrastante, o cenário relativo à Colômbia encaixa melhor no modelo encontrado em países com provas de alto impacto ao final do ensino médio/secundário.¹³ No que diz respeito à intensidade da frequência de tutorias organizadas por empresas comerciais, os dados relativos ao Peru, com 5,8 horas por semana, representam mais que o dobro dos dados relativos à Argentina e ao Chile, com valores de 2,7 horas por semana. A maioria dos índices de frequência de tutoria registrados na América Latina está acima das médias globais, apesar de as estatísticas relativamente à intensidade de frequência serem mais variadas.

TABELA 1. *Shadow education* recebida por estudantes de 15 anos em alguns países da América Latina.

	Apoio proporcionado por tutor particular fora do horário escolar (pago ou não)		Aulas particulares, fora do horário escolar, proporcionadas por empresas comerciais, pagas pelos pais	
	Taxas de frequência (%)	Intensidade (horas por semana)	Taxas de frequência (%)	Intensidade (horas por semana)
Argentina	57,1	2,5	45,3	2,7
Chile	29,2	2,4	16,1	2,7
Colômbia	51,8	2,4	47,3	3,3
Costa Rica	46,5	2,5	30,4	2,6
México	33,8	3,3	24,5	3,0
Perú	40,4	3,2	36,5	5,8
Uruguai	39,0	3,0	33,0	3,6
Média global (63 países)	34,8	2,8	28,1	3,4

Fonte: PISA [2012, citado em Entrich (2021)].

As estatísticas apresentadas na Tabela 1 agregam valor na medida em que foram coletadas de acordo com critérios comuns nos sete países. A Tabela 2 complementa a primeira com dados de outros estudos que se focaram numa variedade de grupos étnicos e com amostras e métodos variados. Os dados chilenos destacam a importância da tutoria de Matemática comparada com Ciência. Em toda a região e no resto do mundo, a tutoria em línguas (especialmente em Inglês) está também em crescente demanda uma vez que, como a Matemática, as línguas apoiam a aprendizagem em outras disciplinas (ver Ventura e Gomes,

2023). O estudo argentino (Cámara e Gertel, 2016, p. 139) também encontrou diversidade entre as disciplinas, com taxas de frequência de 92,4% de *shadow education* entre estudantes que subsequentemente ingressaram em Ciências Médicas, comparativamente aos 39,2% em Ciências Econômicas, 30,9% em Odontologia e 17,5% em Direito. Outro aspecto a ressaltar concerne o fato de os custos pagos por estudantes de Medicina terem sido três vezes superiores aos dos custos pagos por estudantes de Economia, em parte devido à maior duração dos cursos, mas também por causa das mensalidades mais elevadas.

TABELA 2. Outros indicadores de *shadow education* em países da América Latina.

Argentina	<p>De uma amostra de 360 novos estudantes universitários admitidos em quatro faculdades de uma universidade nacional em 2013, Cámara and Gertel (2016) descobriram que 36.4% tiveram tutoria privada suplementar, promovida por tutores particulares ou por empresas comerciais para se prepararem para as provas de acesso à universidade.</p>
Brasil	<p>Mariuci et al. (2012, p. 89) inquiriram estudantes dos quatro primeiros anos do ensino médio no sudeste do Brasil. Entre eles, 28% estavam a receber tutoria privada e 38% receberam também enquanto frequentaram o ensino fundamental.</p> <p>Galvão (2022, p. 55) analisou os dados nacionais de 5,4 milhões de candidatos ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que preencheram um inquérito acerca de apoios suplementares e outras questões. Ele constatou que 19% dos estudantes receberam apoio pré-vestibular (tutoria privada ou aulas preparatórias para as provas do vestibular) ou tutoria em algum momento da sua vida escolar, 17% receberam apoio a alguma língua estrangeira, 62% em ciências da computação e 34,2% em alguma outra disciplina – presumivelmente parte dos estudantes enquadrava-se em várias categorias.¹⁴</p> <p>Castro (2013, pp. 123-124) estudou padrões em Porto Alegre. Na sua amostra correspondente ao Ensino Fundamental, 27% dos alunos em escolas privadas e 23% dos alunos em escolas públicas estaduais e 11% em escolas municipais estavam recebendo tutoria privada. No último ano do ensino médio os índices de estudantes frequentando <i>shadow education</i>, era de 36% em escolas privadas, 17% em escolas estaduais e 11% em escolas municipais.</p> <p>Datafolha (2022), tendo inquirido 1.323 pais/responsáveis de 1.863 estudantes em três regiões, em 2022, constatou que 24% dos estudantes receberam tutoria suplementar. Para 46% destes, a tutoria foi paga e para 54% foi gratuita. A tutoria aumentou desde o tempo pré-pandêmico.</p>
Chile	<p>Entre estudantes do oitavo ano avaliados pelo <i>Trends in International Mathematics and Science Study</i> (TIMSS), em 2019, 23% estavam recebendo Tutoria em Matemática e 9% destes também em Ciências.¹⁵</p>
Colômbia	<p>Gómez et al. (2020) examinaram o impacto dos cursos de preparação no desempenho dos estudantes no exame de conclusão do ensino secundário, em 2012. Eles indicaram (p. 46) as localizações onde decorreram os referidos cursos da seguinte maneira: 45% nas escolas dos alunos e ministrados pelos seus professores, 26% nas escolas dos alunos e dados por pessoal externo, 9% em instituições especializadas, 1% em universidades e 18% em mais de uma localização.</p>

Cuba	<p>Respondendo em 2021 a um inquérito da UNESCO,¹⁶ o Governo Cubano relatou “crescimento significativo das aulas complementares e de atividades privadas”. A resposta incluiu um <i>link</i> para a matéria de uma agência de notícias (Univision, 2016), cuja reportagem iniciava por enfatizar que “Cuba diz que o seu sistema escolar público e gratuito é um dos grandes feitos da sua revolução, uma força que promove equidade social e praticamente acabou com a iliteracia em toda a ilha”. Ao que acrescenta que, “contra todas as expectativas, o promissor negócio da tutoria privada cresceu exponencialmente e criou na calada algo que se assemelha muito proximoamente a um sistema de educação privado, no qual milhares de crianças estão inscritas em cursos pós horário escolar ou aos fins de semana.”</p> <p>Outra matéria (Alfonso, 2013) relatava a explosão de ofertas no mercado da tutoria privada passados alguns meses da medida reguladora do Ministério do Trabalho e Segurança Social, permitindo tais modelos de tutoria.</p>
México	<p>Chang (2016), inquiriu 40 alunos do sétimo ano de uma escola, constatando que 45% (especialmente meninas) recebiam tutoria.</p> <p>O líder de uma grande companhia, a CONOMAT, alegou que 2 milhões de estudantes frequentaram os seus cursos ao longo de três décadas (Uribe, 2019).</p> <p>Dados do CENEVAL, questionário de contexto (2012) administrado com a prova para obtenção do Diploma de Ensino Secundário, indicaram que 7 em cada 10 alunos avaliados estiveram matriculados em cursos de tutoria privada.</p>

Relativamente à estrutura, enquanto alguma tutoria acontece entre tutor e estudante, outros formatos ocorrem em pequenos grupos e em grandes turmas. Ventura e Gomes (2013, p. 140) sublinharam a demanda por tutoria no Brasil, de um lado entre estudantes com baixos resultados escolares que talvez tivessem de repetir os anos se os seus desempenhos fossem inadequados e, do outro lado, por alunos de alto rendimento escolar buscando distinguirem-se na fase decisiva do ensino médio (ver também Galvão, 2020). Muitos tutores trabalham individualmente com os estudantes em locais informais como varandas, quintais e mesas de sala de jantar, mas outros dão aulas formais com mais de 40 alunos em diferentes turnos. De fato, Tófoli (2002), também referindo-se

ao Brasil, mencionou aulas em classes de tutoria excedendo 100 estudantes, que eram muito populares porque os tutores tinham uma abordagem descontraída, mas profissional.

A tutoria online também passou a ser crescentemente comum, acelerada pelo encerramento das escolas e o distanciamento social durante a pandemia por Covid-19 surgida em 2020. Um estudo de 2018 indicava que apenas 23% das residências em zona rural estavam conectadas à internet, comparadas com 67% nos lares urbanos (ECLAC, 2020, p. 3); todavia, dados de 2022 sugerem que, com uma média geral de 78% de acessos, a América Latina até ultrapassou a China neste domínio (Castellanos, 2023).

Também é necessário o reconhecimento das sobreposições e inter-relacionamento entre tutoria pública e gratuita, e tutoria suplementar subsidiada. O Chile, por exemplo, teve um projeto patrocinado por uma organização não governamental (ONG) em parceria com o Governo, através do qual estudantes universitários proporcionavam voluntariamente tutoria a estudantes do ensino primário (Cabezas et al., 2021). Os alunos que recebiam a tutoria tinham de pagar e o apoio era oferecido durante o horário escolar. Num nível mais elevado, a política do governo argentino enfatizou uma transição facilitada da escola para a universidade, mas algumas universidades reconheceram que os estudantes selecionados para entrar nos seus programas eram despreparados e conseqüentemente organizavam tutoria gratuita antes de os estudantes entrarem formalmente nas universidades e também durante os cursos, à medida que o ano acadêmico progredia (Nasif et al., 2017). Alguns estudantes escolhiam estes programas gratuitos, enquanto outros optavam por frequentar apoios pagos (ou nenhuma das opções, ou ambas). Com ligeiras diferenças, muitos estudantes no Brasil frequentam aulas de tutoria chamadas *cursinhos populares* desenhados como um serviço social para estudantes de classes socioeconômicas mais baixas, que de outra maneira estariam em desvantagem ainda maior (Zago, 2008; Kato, 2015; Lopes, 2015; Groppo et al., 2019). Esses cursos são comumente assegurados por voluntários, na sua maioria estudantes e são quase ou completamente gratuitos.

4. Fornecedores da educação na sombra / *shadow education*

Três categorias principais de fornecedores de *shadow education* são consideradas aqui. Primeiro estão as empresas operando local, nacional e internacionalmente. Em segundo, estão tutores informais operando em regime parcial ou a tempo integral. E em terceiro estão professores no ativo que oferecem tutoria privada de maneira a assegurar rendimentos extra.

4.1. Organizações comerciais

Para ilustrar a diversidade de provisão, Costa et al. (2012) forneceram exemplos específicos de cinco empresas de tutoria em Brasília. A tabela 3 resume as características destes negócios organizados da seguinte maneira.

- Centro B1 começou como uma iniciativa comunitária que mais tarde tornou-se comercial e continuou oferecendo bolsas de estudo por mérito e ajudando famílias de baixa renda. Este tinha um modelo de franquia, embora todos os seus centros estivessem localizados em Brasília. O centro oferecia apoio em todas as disciplinas do ensino médio e, com uma frequência de quatro horas por semana, funcionava das 7:40h da manhã às 11:00h da noite.
- Centro B2 era associado a uma escola privada e buscava combater a frequência dos estudantes em outros centros. Os serviços incluíam currículos pré-determinados e cursos mais flexíveis, juntamente com orientação psicopedagógica a vários níveis e o

pagamento era feito através da escola. A maior parte dos estudantes buscava apoio imediatamente antes das provas com particular procura por Matemática e Física. Os profissionais do centro eram professores da escola e trabalhavam das 8:00h da manhã às 9:00h da noite. Era publicitado verbalmente através de anúncios no início de cada ano letivo e através de posters colocados na escola e da sua página oficial de Facebook.

- Centro B3 era franquiado de uma companhia mundial, com procedimentos iguais aos da empresa-mãe. Aberto todos os dias de semana, exceto às quartas-feiras, das 8:00h às 12:00h e das 15:00h às 18:00h, oferecia aulas particulares de Português e Matemática para alunos de todos os anos, incluindo o ensino superior. Como este centro tinha aberto recentemente, era frequentado por apenas 34 estudantes. Estes recebiam duas horas de tutoria por semana para cada disciplina. O staff era composto por duas pessoas mais o diretor. A publicidade era alcançada por recomendação oral e panfletos.
- Centro B4 começou como uma pequena operação familiar que se tornou uma rede de franquias com 317 estudantes na região de Brasília. Este funcionava todos os dias exceto aos domingos, de manhã e à noite durante a semana e o dia todo aos sábados. Nove empregados forneciam apoio individual e tutoria de grupo para alunos do ensino fundamental e médio,

que habitualmente despendiam quatro horas por semana no centro. As disciplinas com mais demanda eram matemática, seguida de Português, física, química e biologia. Os estudantes eram recrutados maioritariamente através de recomendação oral.

- Centro B5 havia pertencido a uma rede de franquias multinacional, mas estava a operar sob a sua própria gerência todos os dias das 8:00h da manhã às 7:00h da noite. Os seus três empregados ofereciam apoio a todos os anos e em todas as disciplinas, até ao ensino médio, e ainda, matemática no ensino superior. Os 35 a 45 estudantes que frequentavam o centro todo o ano, despendiam de duas a três horas por semana para cada modalidade de apoio. A maioria recebia ajuda em matemática e também em Português, especialmente para os 5º e 6º anos. O centro publicitava os seus serviços falando com os professores e distribuindo panfletos.

A diversidade destes centros é surpreendente e sem dúvida, ainda maior variedade poderia ter sido identificada.¹⁷ Os autores (Costa et al., 2012) também notaram variação na idade dos grupos atendidos. Para os centros B1 e B2 a demanda era maior no terceiro ano do ensino médio como preparação para as provas de entrada no ensino superior (vestibular). Apesar disso, o diretor do centro B3 relatou que a maior demanda era de crianças até aos 8 anos de idade e os clientes do centro B4 eram desde os primeiros anos do Fundamental até ao 9º ano, sendo a maioria entre

os dos 4^o-6^o e dos 8^o-9^o anos. Um padrão similar foi registado no centro B5, no qual o diretor criticou as deficiências nos níveis de literacia nas escolas públicas do ensino fundamental, e se focava especialmente em literacia para estudantes dos 5^o e 6^o anos.

TABELA 3. Características de cinco centros de tutoria em Brasília.

Centro	Número de estudantes	Níveis de ensino	Número de tutores	Franqueados
B1	5000	Pré-PAS, concursos [provas para empregos públicos], ensino médio, todas as áreas	90 em todos os centros	Sim / 7 centros regionais (cidades satélite)
B2	280	Fundamental, médio, pré-vestibular (preparação para acesso ao ensino superior)	43	Não / apenas 1 centro
B3	34	Todos os níveis	3	Sim / internacional
B4	317	Fundamental e médio	9	Não
B5	35-45	Todos os anos do ensino não superior e Matemática do ensino superior	3	1 centro já franqueado

PAS = Programa de Avaliação Seriada. Este é um sistema de avaliação para o acesso ao ensino superior, usado por algumas instituições Brasileiras. Envolve avaliações conduzidas durante os três anos do ensino médio, que contribuem para a classificação final dos candidatos. As notas são usadas para selecionar os candidatos aos cursos de graduação.

Fonte: Costa et al. (2012, p. 5).

Em um contexto diferente, Cámara e Gertel (2016, p. 139) indicaram que entre os estudantes argentinos questionados, que tiveram tutoria para o acesso à universidade, três em cada 4 frequentaram cursos oferecidos por empresas comerciais. A maioria destes (79%) relatou que as estratégias pedagógicas das empresas incluíam um mix de aulas teóricas e práticas para aumentar a confiança no preparo para as provas. Alguns entrevistados receberam tutoria individual, mas 59% receberam apoio em grupo.

Relativamente à tutoria individual, algumas empresas atuavam como intermediárias ao invés de fornecedoras diretas. Assim, na Colômbia, por exemplo, a companhia chamada Tutores en Casa, permite aos seus clientes identificar tutores nas proximidades que podem oferecer apoios do nível fundamental ao universitário.¹⁸ No Chile, existe uma empresa análoga chamada Superprof.¹⁹ Esses são exemplos de plataformas baseadas na internet para a promoção de empresas e indivíduos provedores de tutoria. Potenciais clientes

podem realizar análises comparativas entre valores cobrados, frequências das sessões, formatos instrucionais, apelo estético dos tutores (com a maioria dos websites mostrando fotos destes), e outros aspectos pertinentes. Do lado das companhias e indivíduos proporcionando tutoria, esta modalidade oferece acesso exponencial ao seu mercado potencial, por conseguinte aumentando significativamente as suas probabilidades de negócios.²⁰

Considerando agora os operadores internacionais de tutoria, o mais conhecido é o Kumon. A companhia foi fundada no Japão em 1958 e abriu um centro nos Estados Unidos em 1974 (Ukai, 1994). Atualmente, atua através de franquias em 60 países, incluindo 11 na América Latina (Kumon, n. d.).²¹ O currículo original focava apenas em matemática, mas nos países Latino-americanos, este inclui Inglês e em muitos centros, Espanhol ou Português. Uma empresa similar é a Wizzard, fundada no Brasil em 1987 e que atualmente opera noutros 14 países, incluindo Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Costa Rica, Ecuador, México, Panamá, Paraguai e Peru. Outras proeminentes empresas internacionais na região incluem Sylvan Learning, Tutor Doctor, Mathnasium, ALOHA Mental Arithmetic, e C2 Education.

Os exemplos anteriores contemplam principalmente formatos de tutoria presencial. Como já mencionado, a tutoria através da internet cresceu exponencialmente nos últimos tempos, e tem sido capaz não somente de alcançar lugares mais longínquos dos países, mas também de atravessar fronteiras nacionais. Futuras investigações

incluirão indubitavelmente o foco neste fenômeno na América Latina em linha com estudos em outras regiões, como os realizados por Wisniewski et al. (2020).

4.2. Provedores informais de tutoria

Entre os provedores informais há diversas subcategorias. No extremo mais jovem do espectro estão estudantes universitários que procuram dinheiro extra, e na ponta mais idosa estão aposentados que desejam se manter úteis à sociedade enquanto ainda asseguram algum rendimento extra. Entre estas duas subcategorias no espectro da idade, estão os trabalhadores informais, alguns dos quais escolhem a tutoria porque não encontraram outro trabalho.

Nascimento (2007) examinou a natureza das prestações informais deste tipo de serviço no Rio de Janeiro, começando pela publicidade que os tutores (explicadores, naquele estado) afixavam na área de suas residências. Os tutores que esta pesquisadora entrevistou apoiavam estudantes tanto de escolas públicas como de colégios particulares e referiam-se em ambos os casos a diferenças na qualidade e nas implicações das tutorias. Estudantes de escolas privadas buscavam tutores para os apoiar com trabalhos de casa exigentes para os quais os pais não tinham tempo e/ou capacidade para os ajudar. Os tutores também consideravam as escolas privadas como melhor organizadas quanto ao calendário escolar, datas das provas, datas-limite para a entrega de trabalhos, livros didáticos e de exercícios. Estudantes de escolas públicas, em contraste, buscavam tutores para compensar as inadequações da escola (Nascimento, 2007, pp. 97-98).

Gomes et al. (2010b), empregando uma versão adaptada do questionário construído por Costa et al. (2008), obtiveram em Brasília, Distrito Federal, uma amostra de 358 estudantes com idades entre os 14 e 20 anos. Os pesquisadores descobriram que mais de um terço dos respondentes tinham recebido tutoria paga fora das suas escolas. Eles notaram que as turmas de reforço acadêmico eram predominantemente frequentadas por alunos do ensino médio mais para fortalecer o seu desempenho do que para resolver problemas emergentes de fracassos acadêmicos. Estes pesquisadores brasileiros também descobriram que a participação em aulas de reforço era mais comum entre estudantes de escolas privadas do que entre os das escolas públicas.

No contexto argentino, Cámara e Gertel (2016, p. 136) notaram que os tutores individuais estavam crescentemente a ser substituídos por empresas, mas os tutores individuais permaneciam populares entre os níveis mais baixos de escolarização. As dinâmicas de mercado poderiam ser instrumentalmente mais exploradas naquela região, juntamente com questões sobre as qualificações e a eficiência dos tutores informais comparadas com as dos seus homólogos contratados por empresas de tutoria.

4.3. Professores como tutores

A oferta de tutoria suplementar por professores no ativo é especialmente comum em áreas de baixa renda da Ásia e África, mas também evidente em vários países de médio rendimento e até de alto rendimento na Europa, Oriente Médio e outras áreas (Bray, 2021b; Bray e Hajar, 2023; Duong e Silova, 2021). Outras fontes também se

referem a este fenômeno na América Latina, mas recebendo ainda menos atenção do que outras formas de provisão. Assinalando o fenômeno no Brasil, Ventura e Gomes (2013, p. 140) destacaram as circunstâncias em que escolas privadas contratam professores ilegalmente, sem contratos de trabalho redigidos, criando dessa forma condições laborais precárias. Em alguns casos, acrescentam os pesquisadores, “os tutores são completamente invisíveis, dado que eles permanecem na sombra, podendo ser localizados apenas perguntando às pessoas nas redondezas”. Talvez por essas razões, a investigação de Mariuci et al. (2012), parece nem sequer considerar os professores como uma categoria de provedores de tutoria. A decisão (deliberada ou involuntariamente) de omitir a categoria preserva a natureza escondida deste fenômeno, que necessita de foco não apenas devidos às suas implicações sociais, mas também pela potencial consequência indesejada na escolarização.

Um estudo que enfatizou o trabalho de professores como tutores no Chile apresentou aspectos intrigantes. Lasekan et al. (2019, p. 58) analisaram websites para tutores de Inglês e descobriram que quanto mais experiência como tutores, mais baixos eram os valores cobrados pelas suas tutorias. Permitindo inferir que muitos destes tutores eram professores a tempo integral suplementando os seus rendimentos, os pesquisadores indicaram que professores nos patamares-sênior das suas carreiras teriam maiores rendimentos oriundos do trabalho nas suas escolas, podendo assim cobrar valores mais baixos pelas suas tutorias. De todo o modo, esse padrão requer mais investigação, no Chile e noutros países.

5. Educação e impacto social

Pesquisas sobre o impacto educacional da tutoria (*shadow education*) têm resultados diversos e inconsistentes (Bray, 2023b, pp. 735-738). Famílias que investem em tutoria presumivelmente sentem que isso tem fortes probabilidades de melhorar os resultados escolares das suas crianças, ou que isso é pelo menos válido como uma apólice de seguro, quando a maioria dos colegas dos seus filhos parece estar a investir nisso. Na prática, contudo, muito depende da qualidade e do formato da tutoria e das habilidades e motivações dos aprendentes. Para além disso, a tutoria talvez compita com a escola tornando os estudantes exaustos e talvez enfadados na escola, caso já tenham aprendido as matérias através da tutoria.

Entre os itens da literatura global está um estudo chinês de Guo et al. (2020), que analisaram dados do 8º ano de um inquérito representativo de âmbito nacional. Em geral, os pesquisadores descobriram que a tutoria em matemática e Chinês melhorou o desempenho dos estudantes nas provas, ainda que modestamente (p. 338). Acrescentaram estes autores que a tutoria alcançou este impacto principalmente por aperfeiçoar as competências para realização de provas ou por ajudar a acumular conhecimentos sobre matérias específicas, ao invés de melhorar capacidades cognitivas gerais. Os efeitos eram maiores para alunos com baixo desempenho, meninas e estudantes com pais mais ricos e bem-educados.

Um estudo contrastante foi conduzido por Guill et al. (2020) na Alemanha, usan-

do a base de dados nacional para estudantes que começaram o 9º ano e chegaram ao 11º ano, dois anos mais tarde. Dados sobre tutoria foram comparados com dados sobre resultados académicos em matemática e Alemão. As análises “não revelaram os efeitos globais da tutoria privada, nem os efeitos da sua qualidade instrucional nas notas dos estudantes” (Guill et al., 2020, p. 282), contudo a satisfação dos estudantes com a sua escolarização foi enfatizada pela dimensão de apoio da tutoria.

Relativamente à América Latina, o trabalho realizado por Gómez et al. (2020) merece atenção. Os pesquisadores se focaram nas contribuições da tutoria suplementar na performance no “Saber 11”, o exame no final do ensino secundário na Colômbia, com dados de 424,589 alunos que preencheram o questionário antes de realizar a prova. Entre eles, 45% receberam treino preparatório para a prova na sua própria escola (em muitos casos gratuitamente, mas também possivelmente mediante pagamento), 26% receberam preparação nas suas próprias escolas, de pessoal externo (mais provavelmente pagando), 9% recebeu (pagando) preparação em instituições de tutoria privada, 1% de pessoal universitário (quer por meio de pagamento, quer gratuitamente) e 18% em diversas categorias (Gómez et al., 2020, p. 46).

Os dados da Colômbia permitiram a análise de variáveis múltiplas, incluindo gênero, família, renda, localização, duração da tutoria e categoria da instituição provendo o apoio. Os autores concluíram que a tutoria fez a diferença e, particularmente, aquela que foi promovida por

institutos especializados. O impacto foi mais forte para os estudantes do sexo masculino e para estudantes em escolas privadas e de classes sociais mais elevadas. Todavia, Gómez et al. (2020) acrescentaram que, de maneira geral, o retorno foi modesto e participar em atividades preparatórias foi “provavelmente insuficiente para ter sucesso, caso o estudante não tivesse já uma boa base educacional” (p. 69). Em outras palavras, muito dependia das habilidades dos estudantes para dar bom uso ao apoio, o que era significativamente influenciado pelas suas aprendizagens anteriores. Considerando a multitude de variáveis, os pesquisadores concluíram que em geral a tutoria exacerbava as já desiguais oportunidades para acesso ao ensino superior.²²

A complementar a pesquisa colombiana existe uma avaliação do impacto para alunos do 4º ano em 85 escolas no esquema chileno mencionado anteriormente através do qual uma ONG, em parceria com o governo, recrutou alunos universitários para darem tutoria a alunos de escolas primárias (Cabezas et al., 2021). Uma avaliação deste projeto indicou que o mesmo teve algum impacto nos resultados em Espanhol e em matemática, e também numa redução sustentada da taxa de abandono escolar seis anos depois.

Outro estudo utilizou dados relativos à prova de acesso à melhor universidade no nordeste do Brasil (Guimarães e Sampaio, 2015). Esses dados incluíam características pessoais e percursos educacionais, permitindo aos pesquisadores acessar os efeitos de tutoria privada e pública. Os autores manifestaram cautela relativamente aos possíveis

efeitos de variáveis não observadas, mas referidas (p. 50), e concluíram que ambas as formas de tutoria aumentaram significativamente os resultados dos estudantes. Os pesquisadores enfatizaram a importância destes resultados relativamente à tutoria pública visando compensar as vantagens recebidas pelas famílias abastadas. No entanto, também verificaram que a tutoria privada teve o dobro do efeito da tutoria pública.

Na mesma linha, podem ser observados diferentes níveis de intensidade de *shadow education* entre escolas públicas e privadas. Gomes et al. (2010a, p. 63) demonstraram índices de 51,9% de frequência de tutoria em uma escola privada brasileira do ensino médio, comparada com 22,0% de uma escola pública análoga. Este resultado foi reforçado por Mariuci et al. (2012, p. 89), que encontraram uma diferença ainda maior de 86,3% comparada com 13,7% nas escolas que eles investigaram. Castro (2013) e Galvão (2022) também destacaram as forças da reprodução social através do uso de *shadow education*.

Finalmente, Llanos (2022) apresentou dados das despesas familiares no México. Constatou-se que as famílias mais pobres investiam 10% do seu gasto com educação em tutoria suplementar (*enseñanza adicional*), enquanto os mais ricos investiam quase 25%. A média nacional era de 13%.

6. Implicações políticas

Governos pelo mundo começaram a prestar mais atenção à *shadow education*, mas com variação considerável quanto à seriedade com que esta é inscrita nas agendas políti-

cas. Eles reconhecem, do lado positivo, que a tutoria suplementar privada amplia a aprendizagem e, por conseguinte, o capital humano para incrementar o desenvolvimento econômico e social. Isso também proporciona emprego para tutores e pessoal de apoio; adicionalmente, quando professores asseguram rendimento extra através da tutoria eles talvez estejam mais predispostos a continuar na profissão docente. Como mencionado, entretanto, *shadow education* pode ser uma maneira de exacerbar desigualdades sociais e afetar negativamente a escolarização.

Em um extremo, no domínio das políticas públicas, está a China, onde a atenção governamental ao fenômeno da *shadow education*, expandiu-se em etapas durante os anos de 2010 e culminou com a medida de 2021 para suprimir o setor da tutoria (Zhang, 2023, p. 61). Esta supressão foi ostensivamente precipitada pelo receio com a pressão sobre os estudantes recebendo tutoria, para além das tarefas para casa solicitadas pela escola. Também foi causada pela preocupação acerca da capitalização do setor da educação e pelo desejo de manter o *status* dominante da escolarização. No outro extremo das políticas públicas relativas à tutoria, estão atitudes *laissez faire* evidentes em países como Angola (Chionga, 2018, p. 86) e o Yemen (Bray e Hajar, 2023, p. 62). Empresas de tutoria podem até ser reguladas como negócios, mas para além disso as autoridades prestaram muito pouca atenção a aspectos como o tamanho das turmas, o currículo, os preços ou a qualificação dos tutores.

Na América Latina, a abordagem *laissez faire* parece dominar. Esta abordagem foi

demonstrada, por exemplo, na Argentina (Cámara e Gertel, 2016, p. 135) e no Chile (Lasekan et al., 2019, p. 49), sendo evidente pela ausência de regulação em sete outros países.²³ A Venezuela, contrastantemente, está entre os países com alguma regulação. Antes de 1998, a regulação das instituições do setor privado, incluíam aquelas promovendo serviços suplementares e escolarização (Venezuela, 1998, Artigos 21-22) e era necessário requerer licenças relativamente a aspetos financeiros, de instalações e de credenciamento do pessoal. Os governos noutros quadrantes geográficos deveriam prestar maior atenção à regulamentação, enfrentando este fenômeno para reduzir a probabilidade de a *shadow education* tornar-se um sério problema, ao invés de adiar até ser demasiado tarde (Zhang, 2023). Por exemplo, um contexto específico em que a regulamentação é desejável foi destacado por Lasekan et al. (2019, p. 47). O foco deles era marketing online feito no Chile por tutores de Inglês, cuja ênfase incluía qualificações, preços e anos de experiência nessa atividade. Os pesquisadores enfatizaram as condições potenciais para que os tutores apresentassem informações fraudulentas que poderiam ter ramificações alargadas para (des)confiança no comércio eletrônico.

Os padrões em Cuba também são dignos de nota. Como assinalado pela Univision (2016), num relatório mencionado na Tabela 2, o Governo cubano orgulha-se do sistema público, autorizando escolas privadas apenas para filhos de diplomatas e empresários estrangeiros. No entanto, alguns professores oferecem clandestinamente tutoria privada paralela às suas funções públicas e a regulamentação emitida em 2013

abriu a porta para a legalização da tutoria privada. Como relatado por Alfonso (2013) e Univision (2016), esta foi uma dimensão inesperada da legislação de 2013, que foi essencialmente introduzida para as aulas de língua estrangeira, creches, música, aeróbica, etc. Univision descreveu a expansão do setor privado como “contrária a todas as expectativas”, e é especialmente significativa numa sociedade que se mantém fortemente controlada pelo Estado.

Em toda a região, um outro domínio mercedor de mais atenção refere-se às fronteiras entre tutoria paga e tutoria gratuita fornecidas não só pelos governos, mas também por indivíduos e organizações comunitárias. Isto aplica-se particularmente aos *cursinhos populares* no Brasil (Grosso et al., 2019; Kato, 2015; Lopes, 2015; Zago, 2008). Está ainda relacionado aos padrões na Argentina, identificados por Cámara e Gertel (2016), e sem dúvida em outros países. Para focar em *shadow education* como definido neste artigo, é necessária antes de mais clareza que permita identificar que formas de apoio são gratuitas e quais são pagas. Depois disso, é preciso clarificar o nível de preços cobrados pelas tutorias.

7. Conclusões

Este artigo apresentou um retrato da *shadow education* na América Latina através da montagem de várias peças de um quebra-cabeças. A imagem é incompleta porque faltam muitas peças. Mesmo em outras regiões do mundo, muito mais pesquisa é necessária para assegurar imagens razoavelmente completas e, em especial na América Latina, o assunto não tem sido suficiente-

mente pesquisado. A negligência relativamente ao tema é ilustrada pela sua ausência no trabalho de dois volumes (44 capítulos, 1225 páginas) editado por Jornitz e Parreira (2021) intitulado *The Education Systems of the Americas*; e está igualmente ausente dos estudos regionais de Ornelas (2019) e da UNESCO et al. (2022). Ainda assim, como demonstrado por este trabalho, a *shadow education*, tem um efeito de retrocesso nos sistemas de ensino e apresenta largas implicações sociais, económicas e políticas.

Como referido anteriormente, a América Latina partilha muitas características educacionais, sociais e económicas com outras regiões do mundo, mas apresenta características distintivas. Os números de matrícula são relativamente altos com 12 dos 19 países possuindo escolaridade obrigatória estendida até aos últimos anos do ensino secundário. Num contexto mais alargado, Rivas (2022) destacou que as reformas neoliberais introduzidas na região durante os anos 90 contribuíram para uma paisagem relativamente homogênea. O século atual, no entanto, trouxe uma diversidade de agendas reformistas, caracterizada em muitos países por alterações políticas resultantes das mudanças de lideranças e flutuações económicas. Ao mesmo tempo, muita diversidade é evidente em países específicos da região estudada. O Brasil tem uma diversidade particularmente notável, e é distinto dos outros países da região não somente pelo uso do Português como língua oficial, mas também quanto à extensão das desigualdades sociais.

Outras pesquisas poderiam investigar com utilidade correlações entre *shadow education* e vários fatores contextuais. Um

ponto de partida poderia ser a natureza das provas públicas e em que medida estas são determinantes, por exemplo, para a admissão nas universidades. O Brasil, o Chile, a Colômbia e o México estão entre os países com provas eliminatórias ou classificatórias que pressionam os estudantes. No caso do Brasil, com o peso adicional das provas do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Como referido antes, a Argentina tem um sistema de acesso ao ensino superior muito mais flexível. O comentário aos dados estatísticos do PISA na Tabela 1 descreve-os como instrutivos, mas são também enigmáticos na medida em que apresentam a Argentina na posição mais elevada e o Chile na mais baixa. Uma questão é se as estatísticas podem ser consideradas pelo seu valor nominal, dados os problemas metodológicos neste domínio. De qualquer modo, os números merecem certamente uma análise mais completa em que se possa discernir mais claramente os fatores influenciadores da oferta e da procura.²⁴

Outra dimensão que merece pesquisa mais aprofundada inclui os salários dos professores, que têm demonstrado uma ampla curva de variações na região e em alguns países específicos. Em todos os seis países estudados por Rivas (2022), os salários melhoraram significativamente durante períodos de crescimento econômico, apesar de nem sempre terem se mantido. Em vários países, reformas políticas ligaram orçamento para as escolas, e mesmo para os professores dessas escolas, ao desempenho acadêmico dos alunos. A investigação poderia ser útil para analisar não apenas em que medida baixos ou altos salários influenciaram a inclinação dos professores para oferecer tutoria priva-

da, mas também para determinar se escolas e professores usaram tutoria privada como mecanismo para melhorar o desempenho das suas escolas de modo a assegurar maior financiamento governamental.

Uma questão relacionada poderia ser aplicada às políticas relacionadas com a duração dos dias letivos. Apesar de esta variável ter sido mencionada, nenhuma pesquisa sobre o tema na América Latina investigou as implicações para o fenômeno da *shadow education* em estender ou manter a duração dos dias letivos. Poderia ser útil uma investigação que explorasse não apenas o número de horas para cada ano, mas também como essas horas foram empregadas. Em outros contextos, estudantes priorizaram a tutoria externa em detrimento da escolarização – até mesmo faltando às aulas nas escolas por serem perspectivadas como perda de tempo – porque tutores externos tinham habilidades pedagógicas mais apelativas e tinham demonstrado competência especializada na preparação dos estudantes para as avaliações externas (ver ex., Bhorkar e Bray, 2018; Moreno, 2022).

Outras pesquisas poderiam ainda considerar a natureza e os papéis de empresas de tutoria, diferenciando, por exemplo, entre as pequenas e locais, outras que atuam em nível nacional através de franquias ou operando diretamente, e as que têm uma abordagem internacional. As suas modalidades incluem tutoria em linha e presencial. Algumas destas empresas dedicam bastante esforço ao treinamento do seu pessoal para proporcionar qualidade educacional. Uma das linhas de pesquisa a seguir, poderia atualizar os contrastes assinalados

pela investigação de Costa et al. (2012) que compararam uma amostra de empresas de tutoria em Lisboa (Portugal) e Brasília (Brasil), identificando que, enquanto as primeiras geralmente focavam em promover apoio e suplementação escolar, algumas das últimas buscavam tornarem-se alternativas de escolarização. No entanto, existiam pelo meio organizações comunitárias de vários tipos, algumas geridas por ONGs, oferecendo *cursinhos populares* para estudantes carenciados. Estes exemplos reforçam a noção de que o setor da *shadow education* tem muito mais diversidade que requer comparações com uma relativa homogeneidade apresentada pelo sistema escolar.

Olhando para o futuro, a *shadow education* tem probabilidades de expansão na região da América Latina. O crescimento tem sido uma característica global incluindo até os países nórdicos, com uma longa história de respeitabilidade pela qualidade dos seus sistemas educacionais (Christensen e Zhang, 2021). A alavanca fundamental é a competição social e o que Silva e Assis (2019, pp. 474-476) chamaram “subcontratação do apoio doméstico” e “transição da meritocracia para a parentocracia”. Esses fatores sublinham a importância de encontrar mais peças do quebra-cabeças para formar um conjunto de imagens ao nível subnacional, nacional e regional, e por sua vez apoiar a formulação de políticas públicas apropriadas, não apenas para governos, mas também para empreendedores, famílias, estudantes, professores e tutores. Além disso, para um melhor entendimento, o conjunto de imagens formadas pelo quebra-cabeças, será valioso para análises dentro e fora da América Latina.

Notas

¹ Os autores manifestam os seus profundos agradecimentos à Dra. Rosângela Ventura pela tradução deste artigo na sua versão original em Inglês para Português do Brasil e ao Professor Candido Alberto Gomes pela revisão científica desta versão.

² O termo não tem tradução fácil nalgumas línguas, incluindo Português e Espanhol, pelo que em alguma da literatura nestas línguas se mantem o vocabulário Inglês. Por exemplo, Runte-Geidel (2013, p. 257) refere a relação simbiótica “entre la sociedad escolarizada y la existencia misma de la *shadow education*”, ou ainda “between the schooled society and the very existence of *shadow education*”. Curiosamente, o termo é mais facilmente traduzido em Chinês.

³ Esses países são: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai e Venezuela.

⁴ Na maior parte dos países da região, a língua oficial é o Espanhol, mas no Brasil é o Português. Para este artigo consultou-se abundante literatura em Inglês, especialmente no que se refere à perspectiva global e comparada e, em alguns casos, no que se refere aos países latino-americanos.

⁵ NT: Identificado como ensino secundário no resto da América Latina.

⁶ Estas diligências incluíram a auscultação de especialistas na Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Ecuador, México, Venezuela e em toda a região através do *Inter-American Development Bank* e da UNESCO.

⁷ Pesquisas na internet prontamente identificam anúncios de tutores nesses países como, por exemplo, em Caracas, na Venezuela: https://www.apprentus.com/es/lecciones-privadas/caracas/apoyo-escolar/apoyo-escolar/refuerzo-escolar-tutorias-atencion-psi-cope?from_landing_page=true; <https://www.tusclases.com.ve/profesores/caracas/> e <https://servicios.mercadolibre.com.ve/cursos-clases-academicos/clases-particulares-a-domicilio-de>.

⁸ <https://reactivacioneducativa.mineduc.cl/tutorias/>

⁹ A exceção é a Nicarágua.

¹⁰ As exceções são Colômbia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Guatemala, Nicarágua e Panamá.

¹¹ O PISA teve subseqüentes inquéritos em 2015, 2018 e 2022, mas as questões nesses casos foram menos úteis para o propósito deste artigo.

- ¹² Em 2012, a Argentina teve um registro de matrículas no ensino superior da ordem dos 80%, em comparação com os 55% na região (Cámara e Gertel, 2016, p. 136).
- ¹³ Para uma atualização relativa ao modelo colombiano, com novas evidências acerca da efetiva padronização na comparação para testes e programas, ver Posso et al. (2023).
- ¹⁴ Embora presumivelmente a maior parte desta tutoria fosse paga, alguma talvez tenha sido gratuita.
- ¹⁵ Parte desta tutoria foi eventualmente gratuita, mas talvez possa assumir-se que a maioria foi paga. Fonte: *TIMSS and PIRLS Database, Boston College* <https://timssandpirls.bc.edu>
- ¹⁶ <https://education-profiles.org/es/america-latina-y-el-caribe/cuba/~actores-no-estatales-en-la-educacion>
- ¹⁷ Por exemplo, Sulz e Nogueira (2023) assinalaram a diversidade de operações em três centros de tutoria em Belo Horizonte, Brasil.
- ¹⁸ <https://www.tutoresencasa.com/>, acessado em
- ¹⁹ de Janeiro 2024.
- ²⁰ <https://www.superprof.cl/>, acessado em 17 Janeiro 2024.
- ²¹ Para mais exemplos, ver Apprentus na Bolívia, <https://www.apprentus.com/>, Educa+Brasil no Brasil <https://www.educamaisbrasil.com.br/cursos-online/curso/tutoria-e-reforco-escolar>, e Preply na Colômbia <https://preply.com/en/Medellin/spanish-tutors>
- ²² Os países da América latina onde o Kumon opera atualmente são: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Guatemala, México, Panamá, Peru e Uruguai.
- ²³ Ao mesmo tempo foi lançado o programa SaberEs, em Medellín, em 2016. Este foi um programa de financiamento governamental implementado através do setor privado e sem custos para os estudantes. Apoiou estudantes de baixo extrato socioeconômico que se preparavam para a prova do Saber 11. A avaliação indicou uma redução de 23% no gap de sucesso entre os alunos de baixo nível socioeconômico (Posso et al., 2023).
- ²⁴ Estes países, como indicado por fontes oficiais que responderam a um questionário da UNESCO, são a Colômbia, a Costa Rica, o Equador, El Salvador, México, Panamá e Uruguai. O questionário visou alimentar a base de dados Global Education Monitoring Report on non-state actors in education. Ver aqui <https://education-profiles.org/themes/~non-state-actors-in-education#>.
- ²⁵ Entre as variáveis a considerar nessa pesquisa deveria incluir-se a quantidade de apoio gratuito prestado por escolas públicas a alunos com baixo desempenho e/ou a alunos que pretendam alcançar-se a patamares superiores de desempenho acadêmico. O cenário argen-

tino talvez possa ser parcialmente explicado pelo fato de as escolas proporcionarem reduzido apoio desse tipo.

²⁶ Parte desta tutoria foi eventualmente gratuita, mas talvez possa assumir-se que a maioria foi paga. Fonte: *TIMSS and PIRLS Database, Boston College* <https://timssandpirls.bc.edu>

Referências bibliográficas

- Alfonso, P. (2013, December 30). Private education booms in Cuba. *Martí News*. <https://www.martinews.com/a/private-education-booms-in-cuba/30535.html>
- Aurini, J., Davies, S., & Dierkes, J. (Eds.) (2013). *Out of the shadows: The global intensification of supplementary education*. Emerald.
- Bhorkar, S., & Bray, M. (2018). The expansion and roles of private tutoring in India: From supplementation to supplantation. *International Journal of Educational Development*, 62, 148-156. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2018.03.003>
- Bray, M. (1999). *The shadow education system: Private tutoring and its implications for planners*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000180205.locale=es>
- Bray, M. (2009). *Confronting the shadow education system: What government policies for what private tutoring? [Confrontando o sistema educacional na sombra: quais políticas governamentais para qual tutoria privada]*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000185106> [Versão em português publicada pela EdiPUCRS em 2014. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000185106_por].
- Bray, M. (2010). Researching shadow education: Methodological challenges and directions. *Asia Pacific Education Review*, 11 (1), 3-13. <https://doi.org/10.1007/s12564-009-9056-6>
- Bray, M. (2021a). Shadow education in Europe: Growing prevalence, underlying forces, and policy implications. *ECNU Review of Education*, 4 (3), 442-475. <https://doi.org/10.1177/2096531119890142>
- Bray, M. (2021b). *Shadow education in Africa: Private supplementary tutoring and its policy implications [Educação sombra na África: tutoria privada e suas implicações para as políticas públicas]*. Comparative Education Research Centre, University of Hong Kong. <https://cerc.edu.hku.hk/books/shadow-education-in-africa-private-supplementary-tutoring-and-its-policy-implications/> [Versão em português publicada pela Universidade

- de Hong Kong em 2021. Tradução de Candido Alberto Gomes. Disponível em: https://cerc.edu.hku.hk/wp-content/uploads/Educa%C3%A7%C3%A3o-Sombra-na-%C3%81frica.Bray_2021.pdf.
- Bray, M. (2023a). Shadow education in Asia and the Pacific: Features and implications of private supplementary tutoring. In W. O. Lee, P. Brown, A. L. Goodwin, & A. Green (Eds.), *International handbook on education development in Asia-Pacific* (pp. 159-181). Springer.
- Bray, M. (2023b). Understanding private supplementary tutoring: Metaphors, diversities and agendas for shadow education research. *Journal for the Study of Education and Development: Infancia y Aprendizaje*, 46 (4), 728-773. <https://doi.org/10.1080/02103702.2023.2194792>
- Bray, M., & Hajar, A. (2023). *Shadow education in the Middle East: Private supplementary tutoring and its policy implications*. Routledge.
- Bray, M., Kwo, O., & Jokić, B. (2015). Introduction. In M. Bray, O. Kwo, & B. Jokić (Eds.), *Researching private supplementary tutoring: Methodological lessons from diverse contexts* (pp. 3-19). Springer; Comparative Education Research Centre, University of Hong Kong.
- Byun, S., Chung, H. J., & Baker, D. P. (2018). Global patterns of the use of shadow education: Student, family, and national influences. *Research in the Sociology of Education*, 20, 71-105. <https://doi.org/10.1108/S1479-353920180000020004>
- Cabezas, V., Cuesta, J. I., & Gallego, F. A. (2021). *Does short-term school tutoring have medium-term effects? Experimental evidence from Chile*. Documento de Trabajo 565. Instituto de Economía, Pontificia Universidad Católica de Chile. <https://www.povertyactionlab.org/sites/default/files/research-paper/493.pdf>
- Cámara, F., & Gertel, H. R. (2016). The shadow education market of a mass higher education institution in Argentina. In M. F. Astiz, & M. Akiba (Eds.), *The global and the local: Diverse perspectives in comparative education* (pp. 133-153). Sense.
- Castro, N. S. E. de (2013). *Investigação sobre as formas de preparação para o ingresso no ensino superior: uma educação na sombra ou uma sombra na educação?* Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3776>
- Castellanos, D. S. (2023, September 1). LatAm está más conectada que China y estos países gastan más horas en internet [LatAm is more connected than China and these countries spend more hours on the internet]. *Bloomberg Línea*. <https://www.bloomberglinea.com/2023/09/01/latam-esta-mas-conectada-que-china-y-estos-paises-gastan-mas-horas-en-internet/>
- CENEVAL (Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior). (2012). *Analysis of context questionnaires* [unpublished manuscript].
- Chancel, L., Piketty, T., Saez, E., & Zucman, G. (Coords.) (2021a). *World inequality report 2022*. World Inequality Lab. https://wir2022.wid.world/www-site/uploads/2023/03/D_FINAL_WIL_RIM_RAPPORT_2303.pdf
- Chancel, L., Piketty, T., Saez, E., & Zucman, G. (Coords.) (2021b). *World inequality report 2022: Country sheets*. World Inequality Lab.
- Chang, R. O. (2016). *Relación entre el desempeño académico y las horas de estudio invertidas en un colegio de bachilleres* [Doctoral Dissertation]. Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey. <http://hdl.handle.net/11285/629801>
- Chionga, N. C. B. (2018). *As explicações: seu impacto sobre o (in) sucesso escolar e o alargamento da classe média* [Master Dissertation]. University of Minho.
- Christensen, S., & Zhang, W. (2021). Shadow education in the Nordic countries: An emerging phenomenon in comparative perspective. *ECNU Review of Education*, 4 (3). <https://doi.org/10.1177/209653112111037925>
- Costa, J. A., Neto-Mendes, A., & Ventura, A. (2008). *Xplica: investigação sobre o mercado das explicações*. Universidade de Aveiro.
- Costa, J. A., Gouveia, A., & Rodrigues, C. (2012). *Empresas de reforço escolar e rendimento dos alunos: Brasília e Lisboa em análise comparativa*. <https://www.sbec.fe.unicamp.br/pf-sbec/eventos/eventos-realizados/50-encontro-internacional-da-SBEC/trab27.pdf>
- D'Alessandre, V. (2015). Young people in relation to extended compulsory education. In N. López, R. Operti, & C. Vargas (Eds.), *Youth and changing realities: Rethinking secondary education in Latin America* (pp. 12-36). UNESCO.
- Datafolha. (2022). *Educação na perspectiva dos estudantes e suas famílias* [Education from the perspective of students and their families]. Itaú Social, Lemann Foundation, Inter-American Development Bank, Rede Conhecimento Social.

- Dawson, W. (2009). The tricks of the teacher: Shadow education and corruption in Cambodia. In S. Heyneman (Ed.), *Buying your way into heaven: Education and corruption in international perspective* (pp. 51-74). Sense.
- Dirié, C., Fernández, B., & Landau, M. (2015). *Las tutorías en la educación secundaria en el marco del Plan de Mejora Institucional. Estudio en tres jurisdicciones [Tutoring in secondary education within the framework of the Institutional Improvement Plan. A study in three jurisdictions]*. Ministerio de Educación. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/tutorias-secundaria-2015-version-digital-24-11.pdf>
- Domenech, E., & Mora-Ninci, C. (2009). World Bank discourse and policy on education and cultural diversity for Latin America. In D. Hill, & R. Kumar (Eds.), *Global neoliberalism and education and its consequences* (pp. 151-170). Routledge.
- Duong, B. H., & Silova, I. (2021). Portraits of teachers in neoliberal times: Projections and reflections generated by shadow education research. *Globalisation, Societies and Education*, 19 (5), 696-710. <https://doi.org/10.1080/14767724.2021.1878013>
- ECLAC (Economic Commission for Latin America and the Caribbean). (2020). *Universalizing access to digital technologies to address the consequences of Covid-19*. ECLAC. <https://doi.org/10.18356/9789210054713>
- Entrich, S. (2021). Worldwide shadow education and social inequality: Explaining differences in the socioeconomic gap in access to shadow education across 63 societies. *International Journal of Comparative Sociology*, 61 (6), 441-475. <https://doi.org/10.1177/0020715220987861>
- Entrich, S. R., & Lauterbach, W. (2021). Fearful future: Worldwide shadow education epidemic and the reproduction of inequality outside public schooling. In Y. C. Kim, & J. H. Jung (Eds.), *Theorizing shadow education and academic success in East Asia: Understanding the meaning, value, and use of shadow education by East Asian students* (pp. 234-255). Routledge.
- Galvão, F. V. (2020). Ensino suplementar no contexto Brasileiro: uma análise baseada nos dados do ENEM [Supplementary education in the Brazilian context: An analysis based on ENEM data]. *Educação & Sociedade*, 41, 1-18. <https://doi.org/10.1590/ES.232022>
- Galvão, F. V. (2022). *Uma análise das práticas de ensino suplementar no contexto brasileiro* [Doctoral Dissertation]. University of São Paulo. <https://doi.org/10.11606/T.48.2022.tde-17052022-135747>
- Gomes, C. A., Mariano, F., de Oliveira, A., Barbosa, A., de Sousa, J. H. B., & Friedrich, N. (2010a). Reforço escolar: gastos e desigualdades sociais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 91 (227), 55-74. http://educar.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2176-66812010000100004&lng=es&nr-m=iso
- Gomes, C. A., Vargas, A. R., Paiva, G. S., Rodrigues, G., Pereira, L. S. C., & Viana R. R. (2010b). Sistema educativo sombra: Recortes no Brasil e em Portugal. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52 (6), 1-14. <https://rioeoi.org/RIE/article/view/1768/4452>
- Gómez, S. C., Bernal, G. L., & Herrera, P. (2020). Test preparation and students' performance: The case of the Colombian high school exit exam. *Cuadernos de Economía*, 39 (79), 31-72. <https://doi.org/10.15446/cuad.econ.v39n79.77106>
- Groppo, L. A., De Oliveira, A. R. G., & De Oliveira, F. M. (2019). Popular pre-college courses taught by university students: Political-pedagogical practices and teacher training. *Revista Brasileira de Educação*, 24, 1-24. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240031>
- Guill, K., Lüdtke, O., & Köller, O. (2020). Assessing the instructional quality of private tutoring and its effects on student outcomes: Analyses from the German National Educational Panel Study. *British Journal of Educational Psychology*, 90, 282-300. <https://doi.org/10.1111/bjep.12281>
- Guimarães, J., & Sampaio, B. (2015). Family background and students' achievement on a university entrance exam in Brazil. *Education Economics*, 21 (1), 38-59. <https://doi.org/10.1080/09645292.2010.545528>
- Guo, Y., Chen, Q., Zhai, S., & Pei, C. (2020). Does private tutoring improve student learning in China? Evidence from the China Education Panel Survey. *Asia and Pacific Policy Studies*, 7 (3), 322-343. <https://doi.org/10.1002/app5.310>
- Hajar, A., & Karakus, M. (2022). A bibliometric mapping of shadow education research: Achievements, limitations, and the future. *Asia Pacific Education Review*, 23, 341-359. <https://link.springer.com/article/10.1007/s12564-022-09759-4>
- Jayachandran, S. (2014). Incentives to teach badly: After-school tutoring in developing countries. *Journal of Development Economics*,

- 108, 190-205. <https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2014.02.008>
- Jornitz, S., & Parreira, M. (Eds.) (2021). *The education systems of the Americas*. Springer.
- Joshi, P. (2020). Private schooling and tutoring at scale in South Asia. In P. M. Sarangapani, & R. Pappu (Eds.), *Handbook of education systems in South Asia* (pp.1127-1146). Springer.
- Kato, D. S. (2015). O papel dos cursinhos populares nos acessos e mudanças de perspectivas de seus participantes. *Cadernos CIMEAC*, 1 (1), 5-24. <https://doi.org/10.18554/cimeac.v1i1.1430>
- Kumon. (n. d.). *Spreading globally*. Retrieved January 14, 2024, from <https://kumongroup.com/eng/world/index.html?ID=eng>
- Landau, M. (2016). *Las tutorías en la educación secundaria: Políticas nacionales, provinciales y prácticas institucionales* [Tutoring in secondary education: National, provincial and institutional policies and practices]. Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/11-landau-tutorias-secundaria-politicas-provinciales-issn.pdf>
- Lasekan, O., Moraga, A., & Galvez, A. (2019). Online marketing by private English tutors in Chile: A content analysis of a tutor listing website. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 18 (12), 46-62. <https://doi.org/10.26803/ijlter.18.12.4>
- Le, H. M., & Edwards, D. B. (2022). When teachers become the external actor: Private tutoring and endogenous privatisation in Cambodia. In C. Lubinski, M. Yemini, & C. Maxwell (Eds.), *The rise of external actors in education: Shifting boundaries globally and locally* (pp. 31-49). Policy Press.
- Llanos, A. (2022). *Gasto educativo: desigual e inequitativo* [Educational expenditures: Unequal and unfair]. Centro de Investigación Económica y Presupuestaria, Mexico. <https://ciep.mx/wp-content/uploads/2022/11/Gasto-educativo-Desigual-e-inequitativo.pdf>
- Lopes, L. (2015). *Cursinho popular e ideário liberal: um estudo de caso sobre o pré-vestibular Gauss* [Dissertation]. Universidade Federal de Santa Catarina. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/159789>
- Mariuci, S., Felicetti, V. L., & Ferri, M. da S. (2012). Uma sombra na educação Brasileira: do ensino regular ao paralelo [A shadow in Brazilian education: From regular to parallel education]. *Revista Latino Americana de Educação Comparada*, 3 (3), 85-96.
- Moreno, J.M. (2022). A perfect storm: High-stakes examination and private tutoring in Egypt. *Revista Española de Educación Comparada*, 40, 146-161. <https://doi.org/10.5944/reec.40.2022.31510>
- Nascimento, A. S. do (2007). *Os explicadores: Das sombras ao ensino paralelo* [Master Dissertation]. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. http://www.ppfh.com.br/wp-content/uploads/2014/01/D_andreanascimento-dissert.pdf
- Nasif, D. B., Vianco, A., & Gertel, H. R. (2017). Impacto de las tutorías privadas en la transición del nivel secundario al universitario sobre el rendimiento estudiantil [Impact of private tutoring on student performance in the transition from high school to college]. In M. Aguilera-Prado, & A. Farieta-Barrera, A. (Eds.), *Evaluación de la educación superior: una mirada desde Latinoamérica* [Higher education assessment: A Latin American perspective] (pp. 17-63). Editorial Uniagustiniana.
- OECD. (2020). *Covid-19 in Latin America and the Caribbean: An overview of government responses to the crisis*. https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=129_129907-eae84sciov&title=COVID-19-in-Latin-America-and-the-Caribbean_An-overview-of-government-responses-to-the-crisis
- Ornelas, C. (Ed.) (2019). *Politics of education in Latin America: Reforms, resistance and persistence*. Brill.
- Pinto, J. M. R. (2021). The education system of Brazil: Financing of education in Brazil. In S. Jornitz, & M. Parreira do Amaral (Eds.), *The education systems of the Americas* (pp. 265-289). Springer.
- Posso, C., Saravia, E., & Uribe, P. (2023). Acing the test: Educational effects of the *SaberEs* test preparation program in Colombia. *Economics of Education Review*, 97, 1-18. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2023.102459>
- Rivas, A. (2022). Introductory study: A comparative analysis of educational reforms in Latin America. In A. Rivas (Ed.), *Examining educational reform in Latin America: Comprehensive insights into contemporary reform* (pp. 1-38). Routledge.
- Runte-Geidel, A. (2013). La incidencia de las clases particulares en España a través de los datos de PISA [The incidence of private tuition in Spain through the PISA data]. *Revista Española de Educación Comparada*, 21, 249-282. <https://doi.org/10.5944/reec.21.2013.7622>
- Runte-Geidel, A. (2015). La educación a la sombra en países del sur de Europa y sus implicaciones sobre

- la equidad [Education under the shadow in Southern European countries: Implications for equity]. *Revista Española de Educación Comparada*, 25, 167-182. <https://doi.org/10.5944/reec.25.2015.14789>
- Silova, I. (2010). Private tutoring in Eastern Europe and Central Asia: Policy choices and implications. *Compare*, 40 (3), 327-344. <https://doi.org/10.1080/03057920903361926>
- Silva, M. F. de A. da, & Assis, J. H. P. do V. (2019). Expansão do mercado escolar, parentocracia e o Colégio Militar de Campo Grande (CMCG). *Quaestio: Revista de Estudos em Educação*, 21 (2), 459-479. <https://doi.org/10.22483/2177-5796.2019v21n2p459-479>
- Sulz, J. A., & Nogueira, M. (2023). A “escola fora da escola”: o mercado de serviços paraescolares na cidade de Belo Horizonte (MG) [The school outside school: The para-school services market in the city of Belo Horizonte (MG)]. *Revista de Educação e Sociedade*, 10 (25), 377-396. <https://doi.org/10.55028/pdres.v10i25.18338>
- Tófoli, D. (2002, August 19). Sedutor no começo, cursinho exige esforços. *Estadão*. <https://www.estadao.com.br/educacao/sedutor-no-comeco-cursinho-exige-esforcos/>
- Ukai, N. (1994). The Kumon approach to teaching and learning. *Journal of Japanese Studies*, 20 (1), 87-113. <https://doi.org/10.2307/132785>
- UNESCO. (2020). *Latin America and the Caribbean - Inclusion and education: All means all. Global Education Monitoring Report series [Relatório de monitoramento global da educação 2020: América Latina e Caribe - Inclusão e educação para todos]*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374614> [Versão em português disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375582>].
- UNESCO, ECLAC, & UNICEF (2022). *Education in Latin America and the Caribbean at a crossroads: Regional monitoring report SDG4 - Education 2030*. UNESCO, ECLAC, UNICEF. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382671>
- UNESCO Institute for Statistics. (2022). *Setting commitments: National SDG4 benchmarks to transform education*. UIS. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382076>
- Univision. (2016, March 7). La educación privada se cuela por las rendijas de las cooperativas en Cuba [Private education slips through the cracks of cooperatives in Cuba]. *Univision*. <https://www.univision.com/noticias/educacion/la-educacion-privada-se-cuela-por-las-rendijas-de-las-cooperativas-en-cuba>
- Uribe, J. L. (2023, April 7). CONAMAT nació para materializar el aprendizaje de matemáticas y logros académicos: Arturo Santana [CONAMAT was created to materialize mathematics learning and academic achievement: Arturo Santana]. *Macroeconomía*. <https://macroeconomia.com.mx/conamat-nacio-para-materializar-el-aprendizaje-de-matematicas-y-logros-academicos-arturo-santana/>
- Venezuela, Ministry of Education. (1998). *Régimen sobre autorización y funcionamiento de planteles, cátedras y servicios educativos privados [Regulations on authorization and operation of private educational schools and services]*. Pandectas Digital. <https://pandectasdigital.blogspot.com/2018/08/regimen-sobre-autorizacion-y.html>
- Ventura, A. (2008). Explicações através da internet: globalização e offshoring. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes, & A. Ventura, A. (Authors), *Xplika: investigação sobre o mercado das explicações* (pp. 69-84). Universidade do Aveiro.
- Ventura, A., Neto-Mendes, A., Costa, J., & Azevedo, S. (2006). El fenómeno del apoyo al aprendizaje fuera de la escuela visto a través de un análisis comparado [The private tutoring scenario: Contributions to a comparative analysis]. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 10 (2), 1-19. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev102ART2.pdf>
- Ventura, A., & Jang, S. (2010). Private tutoring through the internet: Globalization and offshoring [Clases particulares por Internet: globalización y deslocalización]. *Asia Pacific Education Review*, 11 (1), 59-68. <https://doi.org/10.1007/s12564-009-9065-5>
- Ventura, A., & Gomes, C.A. (2013). Supplementary education in Brazil: Diversity and paradoxes. In J. Aurini, S. Davies, & J. Dierkes, J. (Eds.), *Out of the shadows: The global intensification of supplementary education* (pp. 129-151). Emerald.
- Ventura, A., & Gomes, C. A. (2023). English private tutoring: The case of Brazil. In K. W. H. Yung, & A. Hajar (Eds.), *International perspectives on English private tutoring: Theories, practices, and policies* (pp. 139-157). Palgrave Macmillan.
- Wisniewski, C., Regidor, M.C., Chason, L., Groundwater, E., Kranek, A., Mayne, D., & Middleton, L. (2020). Questioning assumptions about online tutoring: A mixed-method study of face-to-face and synchronous online writing center tu-

- torials. *The Writing Center Journal*, 38 (1/2), 261-296. <https://www.jstor.org/stable/27031270>
- Zago, N. (2008). Cursos pré-vestibulares populares: limites e perspectivas [Popular pre-university courses: Limits and perspectives]. *Perspectiva*, 26 (1), 149-174. <https://doi.org/10.5007/2175-795x.2008v26n1p149>
- Zibetti, M. L. T., Pansini, F., & Souza, F. L. F. de. (2012). Reforço escolar: Espaço de superação ou manutenção das dificuldades escolares? [Tutoring: Space for overcoming or maintaining learning difficulties?]. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16 (2), 237-246. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000200006>
- Zhang, W. (2023). *Taming the wild horse of shadow education: The global expansion of private tutoring and regulatory responses*. Routledge.
- Zhang, W., & Yamato, Y. (2018). Shadow education in East Asia: Entrenched but evolving private supplementary tutoring. In K. Kennedy, & J. C. K. Lee (Eds.), *Routledge international handbook on schools and schooling in Asia* (pp. 323-332). Routledge.

Biografias dos autores

Mark Bray é um pesquisador Inglês e titular da Cátedra UNESCO em Educação Comparada, sendo também professor e investigador na Universidade de Hong Kong desde 1986. Durante seu percurso acadêmico e profissional, destacam-se períodos em que assumiu papéis de liderança em instituições de renome internacional. Entre os anos de 2006 e 2010, foi Diretor do Instituto Internacional de Planejamento Educacional da UNESCO (IIEP), sediado em Paris. Posteriormente, de 2018 a 2023, contribuiu ativamente para a academia como Diretor do Centro de Pesquisa Internacional em Tutoria Complementar (CIRIST), na prestigiada Universidade Normal do Leste da China, localizada em Xangai. O Professor Bray é amplamente reconhecido por sua significativa contribuição no âmbito da pesquisa educacional, tendo sido autor do primeiro estudo global sobre edu-

cação na sombra (*shadow education*), cuja publicação pelo IIEP UNESCO em 1999 foi um marco importante. Desde então, sua produção acadêmica inclui a (co)autoria e (co)edição de 11 livros e 80 artigos/capítulos. Seu trabalho não se limita ao âmbito acadêmico, pois suas análises e pesquisas têm desempenhado um papel importante na formulação de políticas educacionais em diversos países ao redor do mundo.



<https://orcid.org/0000-0002-5886-1570>

Alexandre Ventura é Professor e Pesquisador no Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro, Portugal, e membro do Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF). Sua carreira inclui papéis-chave, como Secretário de Estado Adjunto e da Educação de Portugal, Presidente do Conselho Científico para a Avaliação de Professores, Subinspetor-Geral da Educação em Portugal, e membro da Conferência Internacional Permanente de Inspeções de Educação (SICI). Ele também atuou como Inspetor Sênior das Escolas Privadas em Dubai de 2017 a 2020. O Professor Ventura é requisitado como palestrante, consultor e formador, especializado em áreas como *shadow education* (pesquisa internacionalmente este fenômeno desde 2000), avaliação de programas, avaliação de políticas, avaliação de professores, inspeção escolar e gestão educacional. Suas contribuições abrangem vários países, incluindo Estados Unidos, França, Espanha, Brasil, Moçambique, Angola, Chipre, Macedônia do Norte e Emirados Árabes Unidos.



<https://orcid.org/0000-0002-2336-9228>