

# A educação privada na Argentina e no Brasil<sup>I</sup>

Ana Maria F. Almeida<sup>II</sup>

Manuel Alejandro Giovine<sup>III</sup>

Maria Teresa G. Alves<sup>IV</sup>

Sandra Ziegler<sup>V</sup>

## Resumo

Explorando o conceito de segmentação, este artigo procura demonstrar como a expansão dos sistemas de ensino argentino e brasileiro se articula a processos de diferenciação da oferta escolar que contribuem para a produção e a reprodução das desigualdades educacionais. Partindo da análise de estatísticas históricas sobre a variação da alfabetização e das matrículas desde o final do século XIX e de documentos que registram as transformações na organização dos sistemas de ensino, o artigo mostra, em primeiro lugar, que, em ambos os sistemas, processos de segmentação se apoiaram e ainda se apoiam mais amplamente na clivagem entre educação pública e privada do que na diferenciação do currículo da escola pública. Além disso, mostra que essa clivagem é bastante recente na Argentina e muito antiga no Brasil, onde antecedeu a própria constituição do sistema nacional de ensino. Finalmente, em terceiro lugar, o artigo registra uma tendência de convergência entre os dois sistemas, já que a educação privada continua a garantir um espaço reservado para a escolarização dos grupos mais privilegiados no Brasil e desempenha com cada vez maior força esse papel na Argentina.

### I- Agradecimentos:

A autora II agradece ao CNPq, pelo apoio a uma pesquisa cujos resultados parciais são apresentados aqui (Proc. 310926/2015-7).

O autor III agradece o apoio que sua pesquisa recebeu do Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.

A autora IV agradece ao CNPq (Processo 446638/2014-5) e à Fapemig (APQ-02544-14) pelos apoios à pesquisa que viabilizaram as análises aqui apresentadas.

A autora V agradece ao Programa Redes Universitarias – Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación de la Nación, Argentina, pelo apoio que permitiu a apresentação dos resultados de suas pesquisas neste artigo.

**II-** Universidade de Campinas (Unicamp), Campinas, SP, Brasil.

Contato: aalmeida@unicamp.br.

**III-** Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.

Contato: giovine.manuel@gmail.com.

**IV-** Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, MG, Brasil.

Contato: mtga@ufmg.br

**V-** Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso), Buenos Aires, Argentina

Contato: sziegler@flacso.org.ar

## Palavras chave

Segmentação do sistema de ensino – Educação privada e educação pública – Desigualdades educacionais.

# **Private education in Argentina and Brazil<sup>I\*</sup>**

Ana Maria F. Almeida<sup>II</sup>  
Manuel Alejandro Giovine<sup>III</sup>  
María Teresa G. Alves<sup>IV</sup>  
Sandra Ziegler<sup>V</sup>

## **Abstract**

*Exploring the concept of segmentation, this article demonstrates how the expansion of the Argentinian and Brazilian school systems has been associated to processes of school differentiation that have contributed to the production and reproduction of educational inequalities. Based on the analysis of historical statistics on literacy and school enrollment as well as of documents that register the school transformations since the end of the 1800s, the article shows, first, that in both school systems, segmentation processes were and are based on the separation between public and private education rather than on differentiation of public schools curriculum. It shows also that while this type of segmentation is quite recent in Argentina, it is an old feature of the Brazilian school system. Finally, the article documents a progressive convergence between the two systems, as the private schools still offer a reserved space for the schooling of the Brazilian privileged groups and has increasingly played this role in Argentina in the last decades.*

## **Keywords**

*Segmentation of school systems – Private and public education – Educational inequalities.*

\* Translated by Viviane Ramos. Contact: vivianeramos@gmail.com

### **I-** Acknowledgments:

The author II would like to acknowledge the research support received from CNPq(Proc. 310926/2015-7)..

The author III would like to acknowledge the support to the research given by Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.

The author IV would like to acknowledge CNPq (Proc. 446638/2014-5) and Fapemig (APQ-02544-14) for their support.

The author V acknowledges the research support received from the Programa Redes Universitarias – Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación de la Nación, Argentina.

**II-** Universidade de Campinas (Unicamp), Campinas, SP, Brasil.

Contact: aalmeida@unicamp.br.

**III-** Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.

Contact: giovine.manuel@gmail.com.

**IV-** Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, MG, Brasil.

Contact: mtga@ufmg.br

**V-** Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso), Buenos Aires, Argentina  
Contact: sziegler@flacso.org.ar

## Introdução

Sabemos, há praticamente meio século, que as desigualdades educacionais são estreitamente associadas a características socioeconômicas (BOURDIEU; PASSERON, 1970; BAUDELLOT; ESTABLET, 1972; BOWLES; GINTIS, 1976), raciais (HASENBALG; SILVA, 1999, 2003; SOARES; ALVES, 2003) e de gênero (CARVALHO, 2003) dos alunos. Tal associação indica que os sistemas de ensino são, por um lado, sensíveis às clivagens que organizam as relações sociais nas sociedades em que estão inseridos e, por outro, que podem ser pensados como “intermediários mais ou menos significativos entre a posição social dos pais e a dos seus filhos” (RINGER, 1979, p. 12).

Constatações como essas têm impulsionado um conjunto crescente de estudiosos a se dedicar à identificação, descrição, explicação das dinâmicas sociais e institucionais que tornam o sistema de ensino tão permeável aos princípios mais gerais de organização social, levando à constituição de uma ativa área de estudos marcada, em geral, pelo caráter empírico das questões privilegiadas pelos estudiosos, em geral orientados por um interesse em contribuir para a política pública (BUCHMANN, 2011). Essa característica da produção da área ajuda a explicar por que boa parte dos trabalhos que resultam dessas iniciativas tenderam, ao longo do século XX, a se encerrar em um único marco nacional, em geral aquele nos quais, como aponta Buchmann (2011), estão imersos tanto os pesquisadores quanto os seus leitores.

Por contraste, o estudo comparativo proposto aqui, que examina o lugar social ocupado pela escola privada na Argentina e no Brasil, insere-se numa tradição de estudos um tanto diferente. Ele busca, por um lado, dialogar com uma produção intelectual que vem apontando, pelo menos desde os anos 1970, o caráter global da expansão escolar ocorrida ao longo dos séculos XIX e XX e sua articulação com processos de construção e consolidação de sistemas nacionais de ensino (ARCHER, 1982; MÜLLER; RINGER; SIMON, 1989; RAMIREZ; BOLI, 1987). Por outro lado, como essa expansão se articula a processos

de diferenciação da oferta escolar que contribuem para a produção e a reprodução das desigualdades educacionais (RINGER, 1979). Nessa perspectiva, a abordagem comparativa pode contribuir para estabelecer a maior ou menor especificidade dos fenômenos, para refinar explicações sobre fenômenos típicos de certos contextos nacionais, e também para avançar na compreensão de como dinâmicas transnacionais podem ter fortes consequências nacionais.

Esse texto adota, portanto, uma perspectiva comparativa para explorar o peso dos arranjos institucionais na canalização de recursos e na definição de expectativas e estratégias que, combinados, levam à produção e manutenção das desigualdades educacionais (MÜLLER; RINGER; SIMON, 1989; LUCAS, 1999; BRASLAVSKY, 1980; TIRAMONTI, 1995). Em particular, o texto examina o papel desempenhado pela diferenciação interna do sistema.

Esse não é um problema novo. Vários estudos mostram que os processos que levaram à emergência e consolidação dos sistemas nacionais de ensino, seja na Europa Ocidental e na América do Norte a partir do final do século XVIII e ao longo dos séculos XIX, seja em outras regiões do mundo ao longo do século XX, foram marcados por disputas que deram origem a formas de organização escolar caracterizadas, entre outros, pelo isolamento da experiência escolar reservada aos grupos mais privilegiados em relação àquela reservada ao conjunto da população (RINGER, 1979). Tal isolamento resultava, é claro, em uma série de vantagens para esses grupos como, por exemplo, a acumulação de recursos pedagógicos para apoiar percursos escolares bem-sucedidos, como acontece quando se reúne num mesmo ambiente estudantes oriundos de meios abastados ou muito escolarizados (KARABEL, 2006; LAREAU, 1989), a construção de redes de sociabilidade úteis para apoiar a entrada no mercado de trabalho (SENDÓN, 2013; GESSAGHI, 2016), o estabelecimento de terreno propício a alianças matrimoniais vantajosas, entre outros (PINÇON; PINÇON-CHARLOT, 2002).

Esses estudos documentam que, nas fases iniciais da expansão escolar, o isolamento da experiência escolar dos mais privilegiados tendeu se dar por meio de mecanismo de fechamento de certos níveis de ensino para a maior parte da população. Tal fechamento não foi necessariamente imposto por leis ou regulamentos, mas, em geral, resultou dos obstáculos enfrentados pelas crianças oriundas dos grupos trabalhadores e de certas frações menos privilegiadas dos grupos médios para chegar aos níveis mais avançados de escolarização, seja por falta de escolas, seja por falta de apoio material e/ou pedagógico específico nas escolas que as recebem.

O simples fato de que o ensino secundário tenha avançado em ritmo mais lento do que o primário contribuiu para alimentar essa situação, implicando num fechamento relativo do primeiro para as camadas sociais que logravam finalizar o segundo. Na Europa Ocidental e nos Estados Unidos, essa situação tendeu a se alterar quando a educação secundária se aproximou da universalização.

Embora permitindo o ingresso progressivo de todos nos níveis mais avançados da formação, a expansão escolar foi acompanhada por medidas que geraram a diferenciação interna do sistema no nível secundário. A partir daí, o isolamento da experiência escolar dos mais privilegiados passou a ser garantida pela associação entre percursos específicos, que correspondem a tipos particulares de currículos e origem social dos alunos. O resultado foi a produção de uma estrutura de oportunidades educacionais estratificada de acordo com a posição social das famílias.

A diferenciação interna do sistema de ensino continua ainda hoje a desempenhar um papel importante na produção das desigualdades educacionais em diferentes contextos nacionais, como mostram estudos recentes sobre segmentação e *tracking* (LUCAS; BERENDS, 2007). A Argentina e o Brasil não são exceções, como mostram diferentes estudos (TEDESCO, 1986; ZIEGLER, 2004; ALMEIDA, 2015; PEROSA, 2009).

Na educação básica, destinada às crianças e jovens de 6 a 17 anos, os espaços reservados àqueles alunos oriundos dos grupos mais privilegiados podem se localizar no interior do próprio setor público do sistema, como aconteceu na França, por exemplo, com a construção do sistema *dual* descrito por Baudelot e Establet (1972), na Alemanha (DEPPE; KRÜGER, 2015) e na Argentina durante boa parte do século XX (TEDESCO, 1986; DUSSEL; PINEAU, 1995), ou na escola privada, como aconteceu muito precocemente em países como o Brasil (HAIDAR, 2008).

Como veremos a seguir, cada um dos países examinados aqui experimentou processos de expansão e de diferenciação diferentes. No caso da Argentina, observa-se uma expansão precoce, baseada num formato institucional caracterizado pelo papel preponderante da escola pública ou, melhor, estatal, para utilizar o vocabulário desse sistema de ensino. No caso do Brasil, diferentemente, a expansão tardia deu-se a partir de um sistema precocemente segmentado, no qual a escolarização dos grupos mais privilegiados se dava principalmente no setor privado, com pequena participação do público (PEROSA, 2010).

Talvez seja importante notar desde logo que uma das dificuldades do tipo de análise que propomos aqui deriva da relativa incompatibilidade dos dados disponíveis. A construção de séries históricas esbarra nas diferenças de periodização, que impedem a sincronização das informações, e nas diferenças de organização do sistema que vão além da diferença na nomenclatura. Por exemplo, o que se denomina por *escola primária* num sistema corresponde apenas parcialmente ao que se denomina por *ensino fundamental* no outro. Além disso, essa nomenclatura se modifica ao longo do período analisado aqui. Neste texto, para permitir aos leitores um maior controle sobre o argumento que está sendo desenvolvido, optamos por apresentar separadamente os dados relativos a cada país e a manter a nomenclatura nativa, procurando deixar claro a que ela se refere exatamente. Veremos que, não

obstante essas dificuldades, é possível construir um quadro comparativo bastante inteligível e, esperamos, convincente.

### **Expansão da escolarização numa perspectiva comparada**

Pontos de partida e ritmos diferentes marcaram a expansão escolar argentina e brasileira. Tal como aconteceu em vários países da Europa Ocidental e da América do Norte, a organização da oferta escolar em um sistema que abarca o território nacional acompanhou, nos dois países, os processos de concentração de poder que acompanharam a construção dos Estados Nacionais. Progressivamente, assistiu-se ao estabelecimento de uma burocracia central, à laicização da esfera política, à unificação de um mercado interno e à construção de sistemas nacionais de ensino, que ficaram encarregados de formar cidadãos capazes de participar desse novo arranjo social.

Na Argentina, assim como no Uruguai e no Chile, os processos de construção dos sistemas nacionais de ensino tiveram lugar ainda no século XIX, bem mais cedo do que na maioria dos outros países da América Latina. Além disso, esses países experimentaram padrões mais acelerados de universalização da escolarização em comparação com outras experiências na região. No Brasil, por exemplo, a sistematização em nível nacional da oferta escolar só vai ter início de fato a partir dos anos 1930, consolidando-se apenas nos anos 1960. Antes disso, a sistematização avançou principalmente no nível estadual, acompanhando processos assimétricos de expansão escolar, o que resultou em forte desigualdade regional. A universalização será alcançada apenas no final do século XX.

Assim, embora a expansão da escolarização na Argentina e no Brasil seja contínua ao longo do período analisado, resultando na incorporação progressiva das diferentes frações dos grupos sociais, nota-se uma pronunciada assimetria em termos de pontos de partida e de ritmo entre os dois países. Na Argentina, observa-se uma expansão

significativa da escola primária – atendendo crianças entre 6 e 12 anos – entre o final do século XIX e meados do século XX, sob um modelo centralizado, no qual o governo federal assumira o protagonismo da promoção da escolaridade em todo o país. Tanto a primeira lei de educação, a Lei 1.420 (1884), quanto a Lei Laínez (1905), promoviam a criação, pelo governo central, de escolas primárias públicas, gratuitas, laicas e de frequência obrigatória em todo o território nacional (TEDESCO, 1986; BRASLAVSKY; KRAWCZYK, 1988).

No Brasil, embora a primeira lei geral referente à instrução primária tenha sido promulgada em 1827 (FARIA FILHO, 2000), isto é, logo após a independência, recomendando “criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império”<sup>1</sup>, as primeiras escolas primárias organizadas em rede surgem sob a responsabilidade dos estados da federação, no final do século XIX e início do século XX (SOUZA, 1998).

Tal diferença tem efeitos importantes. Ela permite compreender por que o analfabetismo se torna residual na Argentina já na década de 1940, quando menos de 15% da população de mais de 15 anos declara-se analfabeta, como mostra a Tabela 1, enquanto no Brasil isso acontece no ano 2000, como mostra a Tabela 2.

**Tabela 1** – Argentina – Evolução da proporção de analfabetos entre a população com 15 anos ou mais.

Ano	Proporção de analfabetos (%)
1869	78,2
1895	54,4
1914	37,9
<b>1947</b>	<b>13,6</b>
1960	8,5
1970	7,4
1980	5,8
1991	3,7
2001	2,6
2010	1,9

Fonte: elaboração com base nos dados de Rivas, Vera e Bezem (2010) e Censo Nacional de Población Hogares y Viviendas (INDEC, 2010).

**1-** Lei de 15 de outubro de 1827.

**Tabela 2** – Brasil – Evolução da proporção de analfabetos entre a população com 15 anos ou mais.

Ano	Proporção de analfabetos (%)
1900	65,3
1920	65,0
1940	54,5
1960	39,7
1970	33,6
1980	25,4
1991	20,1
<b>2000</b>	<b>13,6</b>
2010	9,6
2013	8,5

Fonte: Séries Históricas e Síntese de Indicadores Sociais (IBGE).

A mesma diferença de ritmo marcou a expansão da escolarização nos dois países. Na Argentina, como mostra a Tabela 3, a taxa líquida de matrículas no chamado ensino primário, que recebe as crianças com idade entre 6 e 12 anos, chega a pouco mais de 85% em 1960. No Brasil, como mostra a Tabela 4, chega-se a 83% de matrículas líquidas ensino fundamental, que recebia à época crianças entre 7 e 14 anos, apenas em 1993, mais de trinta anos depois<sup>2</sup>. Além disso, a Argentina atinge uma taxa de 90% de matrículas no seu ensino primário em 1980, aproximadamente vinte anos antes de o Brasil atingir a mesma proporção no seu ensino fundamental, o que acontece em 1998.

Ainda é importante notar que, no caso do Brasil, a maior parte das crianças e jovens matriculados no que chamamos aqui de ensino fundamental encontrava-se, até o final dos anos 1980, cursando as quatro séries iniciais desse ensino, que correspondia, portanto, ao antigo ensino primário. A passagem para a segunda etapa do ensino fundamental constituiu-se num entrave de grandes proporções para o avanço da escolarização dos grupos menos privilegiados durante a maior parte do século XX (RIBEIRO,

**2** -Até 2006, o ensino fundamental no Brasil era destinado a crianças com idade entre 7 e 14 anos. A partir desse ano, o ensino fundamental passou a compreender o nível entre o 1o e o 9o ano, destinado a crianças entre 6 e 14 anos. Na Argentina, o ensino primário corresponde ao nível destinado a crianças com idade entre 6 e 12 anos.

1991). Nos anos 2000, esse entrave deslocou-se para a finalização do ensino secundário.

**Tabela 3** – Argentina – Evolução da taxa líquida de matrícula no ensino primário (1869-2010).

Ano	Matrícula líquida no ensino primário (%)
1869	20,0
1895	31,0
1914	48,0
1947	73,5
<b>1960</b>	<b>85,6</b>
1970	87,7
<b>1980</b>	<b>90,1</b>
1991	95,7
2001	97,9
2010	98,9

Fonte: elaboração a partir dos dados de Rivas Vera e Bezem (2010) e Censo Nacional de Población Hogares y Viviendas (INDEC, 2010).

**Tabela 4** – Brasil – Evolução da taxa líquida de matrícula no ensino fundamental (1970-2013)\*

Ano	Matrícula líquida no ensino fundamental (%)
1970	67,0
1980	80,0
1992	81,4
<b>1993</b>	<b>83,0</b>
<b>1998</b>	<b>91,0</b>
2001	93,4
2003	94,0
2008	94,9
2011	95,6
2013	96,1

\* Não foi possível localizar taxas de matrícula líquida para o período anterior a 1970.

Fonte: Durham (1999), para as taxas de 1970 e 1980; para outras datas, IETS/OPE Sociais, com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD).

Algo similar se passa nos dois países com relação à escolarização no chamado nível secundário, normalmente cursado por adolescentes com idade entre 13 e 17 anos na

Argentina e 15 e 17 anos no Brasil. Como mostra a Tabela 5, a taxa líquida de matrículas nesse nível de ensino na Argentina chega a quase 60% no início da década de 1990, superando 80% em 2010. Enquanto isso, no Brasil, como mostra a Tabela 6, a taxa ainda estava abaixo de 60% em 2014, último ano para o qual os dados estão disponíveis.

**Tabela 5** – Argentina – Evolução da taxa líquida de matrícula na escolarização secundária (1970-2010).

Ano	Taxa líquida de matrícula no ensino secundário (%)
1970	32,8
1980	42,2
<b>1991</b>	<b>59,3</b>
2001	71,5
<b>2010</b>	<b>82,2</b>

Fonte: elaboração a partir dos dados de Rivas Vera e Bezem (2010) e Censo Nacional de Población Hogares y Viviendas (INDEC, 2010).

**Tabela 6** – Brasil – Evolução da taxa líquida de matrículas ensino médio (1980-2014).

Ano	Matrícula líquida no ensino médio (%)
1980	14,3
1992	18,3
1993	19,0
1998	30,0
2001	37,5
2003	43,4
2006	47,3
2008	50,6
2011	51,8
2013	55,3
<b>2014</b>	<b>56,5</b>

Fonte: para 1980, Censo Demográfico (IBGE); para os demais anos: IETS/OPE Sociais, com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD).

Os dados apresentados acima atestam a existência de diferenças significativas no ritmo de expansão escolar nos dois países. Os dados gerais sobre todos os níveis de ensino no período mais recente, apresentados nas Tabelas 7 e 8, permitem visualizar as similaridades e contrastes entre os dois países.

**Tabela 7** – Argentina – Taxa de matrícula por faixa etária (2001 e 2010).

Faixa etária	2001	2010	Aumento
0-3 anos	--	--	--
3-5 anos	52,9	67,5	14,6
6-11 anos	98,2	99,0	0,8
12-17 anos	87,4	89,0	1,6
18-24 anos	36,9	36,4	-0,5

Fontes: Censo Nacional de Población Hogares y Viviendas (INDEC, 2010).

**Tabela 8** – Brasil – Taxa de matrícula por faixa etária (2001 e 2014).

	2001	2014	Aumento
0-3 anos	13,8	29,6	15,8
4-5/6 anos	66,4	89,1	22,7
6/7-14 anos	94,6	97,5	2,9
15-17 anos	77,7	82,6	4,9
18-24 anos	34,0	30,0	-4,0

Fontes: para 2001, faixas etárias de 0 a 17 anos, Todos pela Educação (2014); faixa etária 18 a 24 anos, Castro (2009). Para 2014, Síntese de Indicadores Sociais (IBGE). Todos os indicadores calculados com dados da Pnad (IBGE).

Como se pode ver, o acesso aos níveis mais avançados de ensino, que chamamos de segmentação vertical, por estar associado a diferenças de chances em função da origem social, nunca foi totalmente resolvido, principalmente no caso do Brasil. Somando-se a isso, seu efeito foi reforçado por processos de diferenciação dos currículos em função da origem social, isto é, por uma segmentação horizontal que discutiremos na próxima seção.

## O ensino privado e a segmentação dos sistemas de ensino na Argentina e no Brasil

A segmentação horizontal dos sistemas de ensino argentino e brasileiro deriva de processos históricos complexos. No caso argentino, ela decorreu inicialmente de transformações no interior do próprio circuito público para depois tornar-se mais significativa

na oposição entre redes privadas e públicas. No caso brasileiro, a segmentação horizontal está fortemente associada ao peso da escola privada desde o período inicial de construção do sistema nacional de ensino.

Assim, na Argentina, a matrícula em escolas privadas no nível primário era menor do que 8,8% entre os anos de 1930 e 1960. No nível secundário, a quase totalidade dos alunos matriculados encontrava-se em escolas públicas até meados dos anos 1940. Em 1960, num período que coincide com o início da expansão desse nível de ensino, a taxa chega a 10,4% e passa a crescer a partir dali.

O crescente interesse pela escola privada ocorreu em paralelo com a expansão do ensino secundário público. Essa foi acompanhada por um movimento de diferenciação interna, implementado por meio da criação de um circuito de educação técnica, orientado para a formação para o trabalho, via pela qual uma parte dos setores populares foi incorporada aos níveis mais avançados da escolarização (DUSSEL; PINEAU, 1995). A educação generalista, que prepara para o ensino superior, ficou reservada para os grupos mais privilegiados. Durante a maior parte do século XX, a escola privada não desempenhou um papel importante na escolarização geral dos grupos dominantes. Isso vai acontecer mais recentemente, como veremos mais à frente.

No Brasil, por sua vez, a segmentação mais significativa em vigor durante boa parte do século XX e ainda importante atualmente opõe as escolas privadas às públicas. Tendo antecedido o próprio movimento de construção do sistema nacional de ensino, que ganhou força nas décadas de 1930 e 1940, essa oposição acompanhou a fase que podemos considerar como de consolidação do sistema, que vai aproximadamente até à década de 1980. Ao longo desse período, a maior parte das matrículas no nível secundário encontrava-se no setor privado. Em 1956, por exemplo, quando se estimava que apenas 6% da população entre 12 e 18 anos encontrava-

se matriculada no que era considerado o ensino secundário da época – os quatro anos finais do atual ensino fundamental e os três anos que hoje é o ensino médio – apenas 26,8% encontrava-se matriculada em escolas públicas (ABREU, 2005).

Temos, então, em resumo, duas situações diferentes. Por um lado, no caso argentino, constata-se uma expansão mais precoce do ensino secundário, que acompanha a expansão do ensino primário, e uma segmentação formal, estruturada no interior do setor público, associando ramos de ensino à origem social dos alunos que neles se matriculam. Por outro lado, no caso brasileiro, observa-se uma expansão modesta do ensino secundário ao longo do século XX, concomitante a uma precoce segmentação informal entre setor público e setor privado que a constituição do sistema nacional de ensino não foi suficiente para dirimir.

Essa diferença entre os dois sistemas tende a se atenuar no período mais recente, principalmente por que, na Argentina, tem havido expansão da matrícula nas escolas privadas em todos os níveis. Tal expansão se deve a uma série de razões. No nível inicial, correspondente à educação infantil, as escolas privadas ocupam um espaço que o estado não tem tido condições de preencher (VATIUK, 2010). Nos níveis primário e secundário, o crescimento da escola privada deriva, em boa parte, da percepção de certos grupos sociais de que está em curso um processo deterioração da escola pública (NARODOWSKI; MOSCHETTI, 2015). Por fim, no ensino superior, há um crescimento de matrículas no setor privado não universitário, vocacional, que funciona como uma porta de entrada para o mercado de trabalho para certas frações dos grupos médios e populares.

Com isso, embora tenha havido um crescimento nas matrículas nas duas redes, pública e privada, entre meados dos anos 1990 e 2010, ele é maior no setor privado, que cresceu 31% no período em contraposição a 18% do setor estatal, como mostra a Tabela 9.

**Tabela 9** – Argentina – Matrículas na educação secundária por rede de ensino e ano.

Rede de ensino	Matrículas por ano (%)										Variação (%) 1996-2014*
	1996	1998	2000	2002	2004	2006	2008	2010	2012	2014	
Estatatal	73,6	72,9	72,8	72,8	72,3	72,0	71,8	72,2	71,7	71,5	18,1
Privado	26,4	27,1	27,2	27,2	27,7	28,0	28,2	27,8	28,3	28,5	31,0

Fonte: 1996 a 2014, série histórica DINIECE, Ministerio de Educación de la Nación<sup>3</sup>

No Brasil, em contraste, a escola privada passou a ser percebida, a partir dos anos 1970, como uma alternativa para aqueles grupos que, já incrustados no ensino médio, viam esse nível de ensino se disseminar e perder sua exclusividade. Assim, de reduto tradicional dos grupos mais privilegiados, o ensino secundário privado tornou-se destino das crianças oriundas de diferentes frações dos grupos médios. Trata-se de uma tendência que pode ser compreendida como consequência dos investimentos insuficientes na expansão do circuito estatal, que passa a sofrer com a falta de instalações e de professores para atender um público cada vez mais numeroso. No entanto, apesar do crescimento desse fluxo de alunos oriundos dos grupos médios para o ensino secundário privado, a forte expansão da escola

pública secundária fez com que a maioria das matrículas passasse a se concentrar nesse setor.

No caso brasileiro, a participação das escolas privadas na oferta escolar no ensino médio foi bastante significativa no período entre o começo do século XX e os anos de 1980. Como se vê na Tabela 10, até o final dos anos 1980, a escola privada ainda era responsável por um terço da matrícula nesse nível de ensino. A partir dos anos 1980, a significativa expansão da escola pública alterou eventualmente esse estado de coisas. A incorporação dos novos contingentes se deu principalmente no setor público. A proporção de matrículas nas escolas privadas diminuiu, chegando ao seu nível mais baixo em 2007, quando recebeu 10,7% do total de matrículas nesse nível de ensino, sofrendo pequena elevação a partir daí.

**Tabela 10** – Brasil – Matrículas no ensino médio por rede de ensino e ano.

Rede de ensino	Matrículas e ano (%)										
	1970	1980	1989	1995	2000	2005	2007	2009	2011	2013	2015
Pública	-	56,8	69,6	78,3	85,9	87,7	89,3	88,2	87,8	87,2	86,6
Privada	-	43,2	30,4	21,7	14,1	12,3	10,7	11,8	12,2	12,8	13,4

Fonte: 1980 a 1989, série histórica (IBGE); e 1995 a 2015 Sinopses Estatísticas (INEP).

**3-** Observe-se que, devido às mudanças ocorridas na estrutura do sistema de ensino, os dados apresentados nessa tabela relativos a 1996, 1997 e 1998 referem-se à matrícula do último ano do ensino primário somada à matrícula do secundário, incluindo a dos colégios técnicos.

A análise das matrículas em função da faixa de renda das famílias permite compreender esse ponto. No caso do Brasil, a Tabela 11

mostra que as escolas privadas recebem alunos oriundos de famílias que apresentam nível sócio econômico médio mais alto.

**Tabela 11** – Brasil – População matriculada em escola por nível/etapa de ensino, rede de ensino, segundo quintis de renda familiar per capita em 2007 e 2014 (%).

Nível	Quintil de RF	1		2		3		4		5		Variação % privada	
	Anos	2007	2014	2007	2014	2007	2014	2007	2014	2007	2014	q1	q5
	Renda*	R\$76	R\$186	R\$179	R\$408	R\$307	R\$652	R\$503	R\$1009	R\$1.569	R\$2.903		
Educação infantil	Pública	91	93	79	89	69	82	50	73	19	42		
	Privada	9	7	21	11	31	18	50	27	81	58	-2	-23
Ensino fundamental	Pública	98	98	94	96	89	93	72	87	36	58		
	Privada	2	2	6	4	11	7	28	13	64	42	0	-22
Ensino médio	Pública	98	98	96	97	92	96	79	91	45	71		
	Privada	2	2	4	3	8	4	21	9	55	29	0	-26
Educação superior	Pública	41	45	36	38	25	29	21	25	20	21		
	Privada	59	55	64	62	75	71	79	75	80	79	-4	-1

(\*) Valor médio da renda familiar per capita. Valor do salário mínimo: R\$ 380,00 em 2007; R\$ 724,00 em 2014. Valor do dólar (comercial/venda): R\$1,88 em 16/07/2007 e R\$2,20 em 16/07/2014 (<http://www.portalbrasil.net.htm>).  
Fonte: elaboração própria com dados da Pnad 2007 e 2014 (IBGE).

Como se vê ali, nas três etapas da educação básica, a relação entre a faixa de renda familiar e a rede de ensino na qual as crianças e jovens estudam é clara: os indivíduos com renda familiar mais baixa estão predominantemente nas escolas públicas. A escola privada torna-se dominante apenas no quinto quintil. Além disso, na educação básica, a escola pública cresce de importância em todos os quintis entre 2007 e 2014, com a exceção do primeiro quintil no ensino fundamental e médio, nos quais sua importância permanece igual, ainda que em níveis muito baixos.

Percebe-se, que a relação é bem diferente no nível superior, pois em todas as

faixas de renda os indivíduos que frequentam esse nível de ensino estão predominantemente em instituições privadas. Contudo, merece destaque que, em 2014, houve uma ligeira redução da participação da rede privada em todos os quintis de renda familiar, sem que esta rede deixasse de ser majoritária, uma mudança decorrente da expansão do ensino superior público.

Na Argentina, ao contrário, as escolas privadas recebem sistematicamente uma maior proporção de alunos oriundos de famílias mais privilegiadas em todos os níveis, como mostra a Tabela 12.

**Tabela 12** – Argentina – População matriculada em escola por nível/etapa de ensino, rede de ensino, segundo quintis de renda familiar per capita em 2007 e 2014 (%).

Nível/etapa	Quintil	1		2		3		4		5		Variação % privada	
		2007	2014	2007	2014	2007	2014	2007	2014	2007	2014	q1	q5
	Ano Renda*	\$155	\$1008	\$349	\$2157	\$547	\$3308	R\$862	\$5020	\$1917	\$10771		
Educação infantil	Estatal	86	89	67	66	53	49	31	37	20	24		
	Privada	14	11	33	34	47	51	69	63	80	76	-3	-4
Ensino fundamental	Estatal	89	88	70	71	56	53	37	38	34	24		
	Privada	11	12	30	29	44	47	63	62	66	76	1	10
Ensino médio	Estatal	90	89	79	80	60	66	47	56	31	38		
	Privada	10	11	21	20	40	34	53	44	69	62	1	-7
Educação superior	Estatal	80	86	82	88	76	78	72	74	60	71		
	Privada	20	14	18	12	24	22	28	26	40	29	-6	-11
Superior não Universitário	Estatal	68	77	67	83	55	62	60	65	33	54		
	Privada	32	23	33	17	45	38	40	35	67	46	-9	-21
Superior universitário	Estatal	86	91	86	90	83	84	75	76	66	76		
	Privada	14	9	14	10	17	16	25	24	34	24	-5	-10

(\*) Valor médio da renda familiar per capita em pesos argentinos. Salário mínimo em pesos argentinos: \$ 900,00 em 2007; \$ 4.400,00 em 2014.

Valor do dólar: \$ 3,10 em 16/07/2007 e \$ 8,15 em 16/07/2014 (<https://es.investing.com/currencies/usd-ars-historical-data>).

Fonte: elaboração própria com base na Encuesta Permanente de Hogares 2007 e 2014.

O nível primário tem características similares ao nível inicial. As matrículas na educação pública se dão principalmente nos primeiros quintis de renda (1, 2 e 3), enquanto as matrículas na educação privada se concentram nos quintis 4 e 5. Para esse nível, observa-se um aumento da educação privada da ordem de 11% em 2014 para o último quintil de renda.

Nos primeiros quintis, a matrícula é praticamente toda dirigida para o setor estatal, enquanto nos quintis superiores a matrícula na educação privada supera os 50% na maior parte dos casos. Uma parte importante das matrículas no nível secundário estão no setor privado, mas com menor intensidade do que nos níveis inicial e primário. Elas chegam a 62% das matrículas do último quintil em 2014, enquanto chegam a 76% das matrículas no ensino primário, também no último quintil. Além disso, observa-se no

período estudado um decréscimo na matrícula no setor privado em todos os quintis, com exceção do primeiro, que apresenta um leve aumento. Isso indica a ocorrência de um retrocesso da educação privada para os quintis mais altos, apesar de permanecer a forte desigualdade da matrícula segundo o quintil de renda.

Em contraste com o Brasil, esses dados indicam que, no período estudado, a proporção das matrículas na educação privada argentina cresce em todos os níveis educativos conforme aumenta a renda das famílias. Isso dito, nota-se que a proporção muda dependendo do nível de ensino. Nos níveis inicial, primário e secundário, as matrículas na educação privada superam 50% do conjunto de matrículas no caso das famílias que pertencem aos quintis de renda mais altos. Nos diferentes tipos de ensino superior listados acima, por contraste, a

maior parte das matrículas encontra-se no setor estatal, com exceção do quinto quintil para o tipo superior não universitário, mas apenas no ano de 2007. Finalmente, também em contraste com o Brasil, que apresenta uma diminuição na demanda por educação secundária privada em praticamente todos os níveis e quintis entre 2007 e 2014, observa-se na Argentina um aumento dessa demanda em vários quintis.

## **O significado da escola privada**

Para compreender as implicações dessas diferenças entre os dois sistemas provocada pelo aumento, no total de matrículas, da participação da escola privada na Argentina e pelo aumento da participação da escola pública no Brasil, é preciso ter em mente que quando se fala em escola privada num e noutro país estamos nos referindo a realidades diferentes. No caso brasileiro, considera-se como educação privada aquela que é oferecida por escolas mantidas por organizações diversas, que podem ser representadas por famílias, congregações religiosas, fundações privadas, entre outros. Essas escolas podem se constituir num único estabelecimento ou fazer parte de um conjunto de escolas distribuídas por várias cidades ou estados da federação. Um exemplo desse último tipo são as escolas mantidas por congregações religiosas, mas há também vários conglomerados de escolas mantidas por organizações laicas e empresas, inclusive, mais recentemente, as de capital aberto.

Essas escolas gozam de autonomia administrativa, respeitadas as leis trabalhistas do país. Durante boa parte do século XX, as escolas privadas brasileiras receberam aportes de recursos públicos de diferentes tipos. Há hoje empecilhos legais a esse fluxo de recursos. Com raras exceções, essas escolas hoje dependem apenas dos recursos obtidos privadamente, em geral oriundos do pagamento de taxas pelos pais dos alunos, para se manterem e desenvolverem uma operação lucrativa, nos casos em que isso acontece<sup>4</sup>.

**4-** Permanece, no entanto, em vigor, uma renúncia fiscal favorável à matrícula em escolas privadas. Em 2016, as famílias puderam abater do imposto de renda devido um valor correspondente a R\$ 3.561,50 gastos

Além disso, as escolas privadas brasileiras têm total autonomia para definir a equipe gestora, assim como para recrutar professores e alunos, o que não é, no entanto, acompanhado por total autonomia pedagógica. As escolas estão submetidas às diretrizes que organizam o sistema de ensino nacional e devem respeitar os regulamentos dos estados onde estão implantadas, que definem o número de dias letivos, o horário de funcionamento, as formas de organização dos espaços, além do currículo básico dos diferentes níveis de ensino, incluindo a língua de ensino. Embora garantam uma homogeneidade entre as escolas, tais regulamentos deixam espaço para que essas possam desenvolver estilos pedagógicos particulares, o que é um aspecto importante para sua sobrevivência no competitivo espaço da educação privada brasileira.

No caso argentino, há uma diferenciação no interior do circuito privado. Por um lado, há um tipo de escola privada que depende de subsídios estatais para pagamento de professores. Outra parte das escolas privadas não recebe qualquer tipo de financiamento estatal e, assim, dependem apenas dos recursos que cobram das famílias para arcar com seus custos e para extrair benefícios. Essas escolas são mais elitistas e atendem famílias mais privilegiadas do que o outro tipo de escola privada, aquele que recebe um aporte financeiro do estado e que são, na sua imensa maioria, geridas por congregações religiosas católicas.

Podemos tratar o fluxo de alunos entre os setores público e privado nesses dois sistemas como segmentação, porque a diferenciação social dos alunos em função do circuito escolar que frequentam corresponde, ao mesmo tempo, a uma diferenciação do currículo adotado em cada tipo de escola. Tanto no caso da Argentina quanto no caso do Brasil, a diferenciação curricular deriva, para a maior parte do sistema, de arranjos não formalizados legalmente, já que,

com taxas escolares. Isso corresponde ao valor de quatro salários mínimos. Agradecemos a Nora Krawczyk por nos chamar a atenção para isso. Muitas famílias provavelmente continuariam a matricular seus filhos em escolas privadas sem esse abatimento, algumas, no entanto, talvez não tivessem mais condições de fazer isso.

em ambos os casos, reconhece-se em termos legais apenas um currículo único, definido por órgãos centrais e passível de variações menores para acomodar exigências definidas pelas províncias, no caso argentino, ou pelos estados, no caso brasileiro.

A partir dessa estrutura comum, no entanto, é construída uma diferenciação entre as instituições escolares em termos curriculares. Em ambos os países, as escolas estatais dispõem de menor autonomia do que as escolas privadas para modificar o currículo prescrito. Uma das causas é dada pelas restrições de ordem econômica. A possibilidade de agregar conteúdos para além dos conteúdos mínimos já definidos como obrigatórios – como outras línguas estrangeiras, maior aprofundamento em alguma área do conhecimento, oficinas de arte e esportes, por exemplo – depende de recursos extraordinários e é, por isso, praticamente inexistente. Em termos gerais, atividades para além do currículo oficial acontecem nas escolas estatais apenas quando essas conseguem obter recursos adicionais do estado, por meio de programas especiais ou, em casos mais raros, por meio do aporte voluntário por parte das famílias.

Além disso, no caso brasileiro, o sistema público convive com uma insuficiência crônica de recursos, que tem efeitos concretos sobre a possibilidade de desenvolver o próprio currículo prescrito, como acontece quando, por exemplo, há falta de professores, superlotação de salas de aula, ausência de condições de oferecer apoio a alunos que não apresentam o desempenho esperado, entre outros. Como resultado, mesmo o currículo prescrito não é trabalhado em sua totalidade em parte significativa das escolas estatais.

Em contraposição, as escolas privadas, tanto num quanto no outro país, embora sejam sujeitas ao mesmo currículo imposto a todo o sistema pelo Estado, dispõem de recursos próprios que lhes permitem desfrutar de grande autonomia na definição de sua proposta escolar. Podem adotar jornadas mais extensas, propor ensino intensivo de algumas áreas acadêmicas, desenvolver atividades artísticas e esportivas,

além de experiências extraescolares. Além disso, podem imprimir estilos pedagógicos próprios, levando a uma certa especialização, como as escolas que oferecem experiências de autodesenvolvimento ou aprofundamento nas artes ou nas ciências.

Essa diferença entre currículos tem efeitos. Na Argentina, estudos realizados desde o início dos anos 2000 vêm mostrando que a probabilidade de aprendizagem dos conteúdos considerados como adequados a cada série está fortemente associada ao tipo de escola a que o aluno tem acesso. Como o acesso aos diferentes tipos de escola é fortemente associado à origem social, verifica-se aquilo que Cervini (2003, 2004) e Cervini, Dari e Quiroz (2013) tratam como segmentação sociocultural da armação institucional, para indicar justamente a associação entre tipos e níveis de conteúdos e a origem social dos alunos.

Além disso, a distinção decorrente de uma escolarização realizada no segmento privado tem efeitos em espaços para além da esfera escolar, já que o incentivo ao desenvolvimento de capacidades e competências raras no conjunto mais amplo da população – como o domínio de línguas estrangeiras e a preparação para ocupação de cargos de liderança, além da construção de redes de amizade – pode ser uma vantagem significativa no mercado de trabalho e no mercado matrimonial.

A situação não é diferente no Brasil. Para além desses benefícios simbólicos, a escolarização no segmento mais privilegiado do sistema oferece benefícios escolares significativos. As respostas dos professores ao questionário Saeb 2013 mostram que, na segunda semana de novembro, quando foi aplicado o teste, nenhum professor do ensino médio respondeu ter desenvolvido mais de 80% do conteúdo previsto. No entanto, o percentual dos que haviam cumprido de 60% a 80% era muito maior nas escolas privadas (em torno de 89%) do que nas estaduais (em torno de 42%) e municipais (também em torno de 42%). Além disso, nas escolas municipais e estaduais, a proporção de professores do ensino médio que

conseguiu cumprir de 60% a 80% do currículo diminui em relação aos níveis anteriores de ensino, enquanto não há muita variação nas escolas federais e particulares. No final do ensino fundamental, a diferença entre os professores das escolas particulares e das municipais que conseguiram cumprir mais o conteúdo previsto era de quase 50%<sup>5</sup>.

Essas variações estão associadas a variações no rendimento escolar. Em torno de um quarto dos alunos das escolas municipais e estaduais têm desempenho no Saeb considerado abaixo do básico (23% e 26% respectivamente) e a maioria tem desempenho básico (52% e 53%), o que é o mesmo que dizer que não apresentam desempenho adequado para a série<sup>6</sup>. Entre os alunos das escolas privadas, a maioria tem desempenho considerado adequado ou avançado (59%). A diferença com relação aos percentuais de alunos com desempenho avançado é enorme – 18% nas escolas privadas, contra 4% e 3% nas escolas estaduais e municipais, respectivamente<sup>7</sup>.

Diante desse quadro, compreende-se melhor porque a passagem pela escola privada foi, ao longo do século XX no Brasil, um importante trunfo para o acesso ao ensino superior mais prestigioso, em geral público, regulado por duros exames de admissão.

## Conclusão

A segmentação dos sistemas de ensino tem sido apontada na literatura da área como um importante mecanismo de reprodução das desigualdades educacionais. Ela é responsável

**5-** Análise descritiva dos dados do questionário do professor - SAEB 2013, INEP. Elaboração dos autores.

**6-** A descrição do desempenho dos alunos por nível de proficiência da SAEB apresentada no portal QEDU (<http://qedu.org.br/brasil/proficiencia>). Os níveis foram propostos por Soares (2009) para uso em uma avaliação estadual que tem a mesma escala do Saeb com a seguinte interpretação: (i) *abaixo do básico*, significa que os alunos neste nível apresentaram pouquíssimo aprendizado; (ii) *básico*, significa que os alunos neste nível precisam melhorar; (iii) *adequado* significa que os alunos neste nível encontram-se preparados para continuar os estudos; (iv) *avançado*, significa que o aprendizado foi além da expectativa definida para a série em questão.

**7-** Análise descritiva dos dados dos questionários dos alunos – SAEB 2013, INEP. Elaboração dos autores.

pela diferenciação das experiências educativas de crianças e jovens segundo sua origem social. Nesse artigo, procedemos a uma comparação entre os casos argentino e brasileiro para explorar essa questão.

Como procuramos mostrar, trata-se de dois sistemas nos quais o currículo da educação básica encontra-se, nesse ponto de sua história, oficialmente indiferenciado. A diferenciação, no entanto, existe, inicia-se precocemente e está fortemente associada à origem social dos estudantes. Ao invés de se dar no interior do ensino público, como na maioria dos países que dispõem de sistemas de ensino nacionais, ela acompanha a clivagem entre escolas públicas e privadas e não é regulada por qualquer legislação ou regulamentação oficial, a não ser aquela que dá margem para a flexibilização dos currículos. É, portanto, efetivada na prática, tendo por base essencialmente a diferença de recursos com que cada tipo de escola pode contar.

Para se compreender o significado mais geral desse arranjo, é importante ter em mente que a importância da escola privada na divisão do trabalho de educar as novas gerações exprime as soluções dadas por cada sociedade a duas tendências opostas que estruturam as lutas em torno da organização do sistema de ensino.

De um lado, encontra-se a tendência ao particularismo, que consiste na tolerância ou mesmo no estímulo à coexistência, num mesmo estado nacional, de modelos escolares variados, correspondendo mais ou menos estreitamente a visões sobre a socialização das gerações mais novas típicas dos diferentes grupos ou frações de grupos sociais ali presentes. A escola privada encontra, nesse caso, terreno fértil para seu desenvolvimento.

De outro lado, encontra-se a tendência à construção de um universalismo escolar, em geral decorrente de disputas entre grupos sociais pela construção de um modelo escolar único que, baseado no particularismo de algum desses grupos, possa ser imposto como universal para todos. A presença de regras gerais únicas sobre o funcionamento das escolas, incluindo aí a definição do currículo e da formação dos

professores, é característica de sistemas que tendem ao universalismo. A escola única, em geral pública, tende a prosperar nesse ambiente.

Diante dessa oposição, traçada de forma tão cristalina para efeitos analíticos, a observação empírica indica que, independente da maior ou menor adesão de um determinado sistema de ensino a uma dessas tendências, um estado permanente de tensão entre essas tendências opostas parece ser mais a regra do que a exceção, como bem indicam as lutas em torno de temas tão diferentes quanto financiamento da escola, definição do currículo, formação e contratação de professores, organização do ensino, entre muitos outros. Nunca resolvida, essa tensão parece ser um aspecto fundamental da organização da experiência escolar dos sistemas de ensino, variando apenas sua intensidade, em processos muito dependentes de dinâmicas sociais mais amplas que se modificam ao longo do tempo.

A própria experiência que alçou a escola única, laica, gerenciada e subvencionada pelo Estado ao lugar mais proeminente da configuração escolar não se repetiu em muitas outras nações. Como argumenta Oberti (2005, p. 6), a importância da escola privada esteve, ao longo de boa parte da história da escolarização, associada “ao lugar ocupado pelas religiões e sua relação com o Estado”. Por isso, variações em relação ao modelo francês da escola única, obrigatória e laica parecem ser mais a regra do que a exceção (OBERTI, 2005). Nos Estados Unidos, por exemplo, a escola obrigatória se implantou por todo o território nacional sem que fosse necessário recorrer a uma administração central (TYACK, 1974). Na Itália,

apenas recentemente a laicidade se implantou como um valor amplamente aceito (BARONE, 2005). Exemplos nessa direção são numerosos.

Dessa maneira, longe de ser pensada como uma anomalia, a tensão entre as tendências opostas do particularismo e do universalismo, concretizada, entre outros, na oposição escola privada e escola pública, talvez possa ser melhor compreendida se pensada no interior de um quadro analítico que trate os sistemas de ensino como espaços de uma luta constante pelos benefícios crescentes associados à escolarização (BOURDIEU; PASSERON, 1970; BOURDIEU; BOLTANSKI, 1975). Nessa lógica, examinar o lugar social reservado à escola privada em diferentes sistemas de ensino num dado momento pode ser uma porta de entrada produtiva para se compreender o estado particular da relação entre as forças que impulsionam essas duas tendências em momentos específicos de sua história. Trata-se de uma estratégia produtiva para se compreender os efeitos dos arranjos institucionais que dão forma a cada sistema de ensino sobre a produção e reprodução de desigualdades sociais.

À guisa de conclusão, é importante notar que esse padrão de segmentação entre público e privado, tradicional no Brasil e em processo de acentuação na Argentina, parece se constituir numa tendência mundial recente (MAXWELL; AGGLETON, 2015), o que parece indicar a necessidade de mais estudos comparativos que possam contribuir para ampliar nossa compreensão sobre os processos contemporâneos de diferenciação social que tomam a escola por base.

## Referências

ABREU, Jayme. A Educação secundária no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 86, n. 212, p. 39-84, 2005.

ALMEIDA, Ana Maria F. *A escola dos dirigentes paulistas: ensino médio, vestibular e estratificação social*. Belo Horizonte: Argvmentum, 2009.

ALMEIDA, Ana Maria F. The changing strategies of social closure in elite education in Brazil. In: VAN ZANTEN, Agnès; BALL, Stephen; DARCY-KOECHLIN, Brigitte (Ed.). *Elites, privilege and excellence: the national and global redefinition of educational advantage*. v. 1. London: Routledge, 2015. p. 71-81.

ARCHER, Margaret. **The sociology of educational expansion**: take-off, growth and inflation of educational systems. London: SAGE, 1982.

BARONE, Carlo. La faiblesse de l'instruction privée en Italie: un paradoxe? **Sociétés Contemporaines**, Paris, n. 59-60, p. 97-119, 2005.

BAUDELLOT, Christian; ESTABLET, Roger. **L'école capitaliste en France**. Paris: Maspéro, 1972.

BOURDIEU, Pierre; BOLTANSKI, Luc. Le titre et le poste: rapports entre le système de production et le système de reproduction. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, Paris, v. 1. n. 2, p. 95-107, 1975.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **La reproduction**: éléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris: Minuit, 1970.

BOWLES, Samuel; GINTIS, Herbert. **Schooling in capitalist America**: educational reform and the contradictions of economic life. London; Henley: Routledge: Kegan Paul, 1976.

BRASLAVSKY, Cecilia. **La educación argentina (1955-1980)**: primera historia integral, Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1980.

BRASLAVSKY, Cecilia; KRAWCZYK, Nora. **La escuela pública**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1988. (Cuadernos Flacso).

BUCHMANN, Claudia. Frontiers in comparative and international sociology of education: American distinctiveness and global diversity. In: HALLINAN, Maureen T. (Ed.). **Frontiers in sociology of education**. London: Springer, 2011. p. 35-51.

CARVALHO, Marília Pinto de. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 185-193, 2003.

CASTRO, Jorge Abraão. Evolução e desigualdade na educação brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, p. 673-697, 2009.

CERVINI, Rubén. Diferencias de resultados cognitivos y no-cognitivos entre estudiantes de escuelas públicas y privadas en la educación secundaria de Argentina: un análisis multinivel. **Education Policy Analysis Archives**, Tempe, v. 11, n. 6, p. 1-32, 2003. Disponível em: <<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/234/360>>. Acesso em: 2 maio 2017.

CERVINI, Rubén. Nivel y variación de la equidad en la educación media de Argentina. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 34/4, p. 1-19, 2004. Disponível em: [http://rieoei.org/indice\\_tematico\\_bbdd.php?id\\_tema=34](http://rieoei.org/indice_tematico_bbdd.php?id_tema=34).

CERVINI, Rubén; DARI, Nora; QUIROZ, Silvia. Factores institucionales del logro en matemática en la educación media de Argentina, 1998-2007: una actualización. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Madrid, v. 11, n. 2, p. 119-148, 2013. Disponível em: <<http://www.rinace.net/riece/numeros/arts/vol11num2/art6.htm>>. Acesso em: 10 maio 2017.

CICOUREL, Aaron; KITSUSE, John I. **The educational decision makers**: an advanced study in sociology. Indianápolis: Bobbs-Merrill, 1963.

DEPPE, Ulrike; KRÜGER, Heinz-Hermann. Elite education in Germany? Trends, developments and challenges. In: MAXWELL, Claire; AGGLETON, Peter (Org.). **Elite education**: international perspectives. London: Routledge, 2015. p. 104-113.

DURHAM, Eunice. A educação no governo Fernando Henrique Cardoso. **Tempo Social**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 231-254, 1999.

DUSSEL, Inés; PINEAU, Pablo. De cuando la clase obrera entró al paraíso: la educación técnica estatal en el primer peronismo. In: PUIGGRÓS, Adriana. **Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo**. Buenos Aires: Galerna, 1995. p. 107-176.

FARIA FILHO, Luciano; VIDAL, Diana. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 15, p. 19-34, 2000.

GESSAGHI, Victoria. **La educación de la clase alta argentina**: entre la herencia y el mérito. Buenos Aires: Siglo XXI, 2016.

H Aidar, Maria de Lourdes M. **O ensino secundário no Império**. São Paulo: Edusp, 2008.

HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle. Família, cor e acesso à escola no Brasil. In: HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle; LIMA, Marcia. **Cor e estratificação social**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1999. p. 126-147.-Buenos Aires: Indec, 2001.

INDEC. INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS Y CENSOS. **Censo nacional de población, hogares y vivienda**. Buenos Aires: Indec, 2010.

INDEC. INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS Y CENSOS. **Encuesta permanente de hogares**. Buenos Aires: Indec, 2014. Segundo trimestre 2007 y tercer trimestre, 2014.

KARABEL, Jerome. **The chosen**: the hidden history of admission and exclusion at Harvard, Yale, and Princeton. Boston: Mariner Books, 2006.

LAREAU, Annette. **Home advantage**. Social class and parental intervention in elementary education. Philadelphia: Falmer, 1989.

LUCAS, Samuel R. **Tracking inequality**: stratification and mobility in American high schools. New York: Teachers College: Columbia University, 1999.

LUCAS, Samuel R.; BERENDS, Mark. Race and track location in U.S. public schools. **Research in Social Stratification and Mobility**, Amsterdã, v. 25, n. 3, p. 169-187, 2007.

MAXWELL, Claire; Aggleton, Peter (Org.). **Elite education**: international perspectives. London: Routledge, 2015.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN CIENCIA Y TECNOLOGÍA. Dirección Nacional de Información y Estadística de la Calidad Educativa. **Anuario de estadísticas educativas (1996/2014)**. Buenos Aires: [s. n.], 2014.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN CIENCIA Y TECNOLOGÍA, Dirección Nacional de Información y Estadística de la Calidad Educativa. **Informes de resultados ONE 2003, 2005, 2007, 2010, 2013, 2016**. Buenos Aires: [s. n.], 2016.

MINISTERIO de Educación Ciencia y Tecnología. Secretaría de Políticas universitarias. **Anuario (2003/2014): estadísticas universitarias**. Buenos Aires: [s. n.], 2014.

MÜLLER, Detlef K.; RINGER, Fritz; SIMON, Brian Muller. **The rise of the modern educational system**. Cambridge: Cambridge University Press; Paris: La Maison des Sciences de l'Homme, 1989.

NARODOWSKI, Mariano; MOSCHETTI, Mauro. The growth of private education in Argentina: evidence and explanation. **Compare**, London, v. 45, n. 1, p. 47-69, 2015.

OBERTI, Marco. Dynamiques institutionnelles et pratiques scolaires: les frontières poreuses du public et du privé. **Sociétés Contemporaines**, Paris, n. 59-60, p. 5-11, 2005.

PEREYRA, Ana. La fragmentación de la oferta educativa en América Latina: la educación pública vs. la educación privada. **Perfiles Educativos**, Cidade do México, v. 30, n. 120, p. 132-146, 2008.

PEROSA, Graziela S. **Escola e destinos femininos**. Belo Horizonte: Argvmentum, 2009.

PEROSA, Graziela S. A passagem pelo sistema de ensino em três gerações: classe e gênero na segmentação do sistema de ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 391-409, 2010.

PINÇON, Michel; PINÇON-CHARLOT, Monique. A infância dos chefes: a socialização dos herdeiros ricos na França. In: ALMEIDA, Ana Maria F.; NOGUEIRA, Maria Alice. **A escolarização das elites**: panorama internacional da pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 11-28.

RAMIREZ, Francisco; BOLI, John. The political construction of mass schooling: European origins and worldwide institutionalization. **Sociology of Education**, Washington, DC, v. 60, n. 1, p. 2-17, 1987.

RIBEIRO, Sérgio Costa. A pedagogia da repetência. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 12, p. 7-21, 1991.

RINGER, Fritz. **Education and society in modern Europe**. Bloomington: Indiana University Press, 1979.

RIVAS, Axel; VERA, Alejandro; BEZEM, Pablo. **Radiografía de la educación Argentina**. Buenos Aires: Fundación Cippec, 2010.

SENDÓN, María Alejandra. Consideraciones actuales en torno al debate del papel de la educación. **Revista Propuesta Educativa**, Buenos Aires, n. 40, v. 2, p. 8-31, 2013.

SOARES, José Francisco. Índice de desenvolvimento da educação de São Paulo - IDESP: bases metodológicas. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 29-41, 2009.

SOARES, José Francisco; ALVES, Maria Teresa Gonzaga. Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 147-165, 2003

SOUZA, Rosa Fátima. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Unesp, 1998.

TEDESCO, Juan Carlos. **Educación y sociedad en la Argentina 1880- 1945**. Buenos Aires: Solar, 1986.

TIRAMONTI, Guillermina. Quiénes van a la escuela hoy en Argentina. In: TIRAMONTI, Guillermina; BRASILVASKY, Cecilia; FILMUS, Daniel (Org.) **Las transformaciones de la educación en diez años de democracia**. Buenos Aires: Tesis, 1995. p. 19-38.

TIRAMONTI, Guillermina (Org.). **La trama de la desigualdad educativa**. Mutaciones recientes en la escuela media. Buenos Aires: Manantial, 2004.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário brasileiro da educação básica**: 2014. São Paulo: Moderna, 2014.

TYACK, David B. **The one best system**: a history of American urban education. Cambridge: Harvard University Press, 1974.

VATIUK, Verona. **Tendencias recientes del nivel inicial**: un análisis estadístico de la situación en Argentina. Buenos Aires: OEI: Unicef, 2010.

WOESSMAN, Ludger. International evidence on school tracking: a review. **CESifo DICE Report**, 2009. Disponível em: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.551.1536&rep=rep1&type=pdf>>. Acesso em: 26 fev. 2017.

ZIEGLER, Sandra. La escolarización de las elites: un acercamiento a la socialización de los jóvenes de sectores favorecidos en la Argentina actual. In: TIRAMONTI, Guillermina (Org.) **La trama de la desigualdad educativa**: mutaciones recientes en la escuela media. Buenos Aires: Manantial, 2004. . p. 73-99.

*Recebido em: 19.03.2017*

*Aprovado em: 20.06.2017*

**Ana Maria F. Almeida** é professora associada (livre-docente) da Faculdade de Educação da Unicamp. Suas pesquisas examinam a contribuição da escola para a produção e reprodução das desigualdades.

**Manuel Alejandro Giovine** é professor-assistente da Faculdade de Ciencias de la Comunicación da UNC. Bolsista de doutoramento Instituto de Humanidades (Conicet), sua pesquisa de doutorado examina as estratégias educativas dos setores dominantes em Córdoba, Argentina.

**Maria Teresa G. Alves** é professora-adjunta da Faculdade de Educação da UFMG e coordenadora do Núcleo de Pesquisa em Desigualdades Escolares (Nupede), que investiga os efeitos das escolas e as diferenças contextuais sobre escolas e sistemas de ensino.

**Sandra Ziegler** é professora-adjunta regular no Centro de Formación e Investigación en Enseñanza de las Ciencias (Cefiec), Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Universidad de Buenos Aires, pesquisadora na Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso, Argentina). Suas pesquisas examinam as políticas docentes e curriculares, a educação secundária e a formação das elites.