

Areté, Revista Digital del Doctorado en Educación
Vol. 12, N° 24, 1-18, julio – diciembre, 2026. ISSN: 2443 – 4566
https://doi.org/10.55560/arete.2026.24.12.7

LA INFLUENCIA DEL BANCO MUNDIAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO BRASILEÑO Y LA EDUCACIÓN INTEGRAL EN LA ENSEÑANZA MEDIA

THE INFLUENCE OF THE WORLD BANK ON THE BRAZILIAN EDUCATION SYSTEM AND COMPREHENSIVE EDUCATION IN SECONDARY EDUCATION

FRANCIELMA DE SOUZA GOMES
UNIVERSIDAD DE PERNAMBUCO, PETROLINA, PERNAMBUCO, BRASIL

RAIMUNDA ÁUREA DIAS DE SOUSA
UNIVERSIDAD DE PERNAMBUCO, PETROLINA, PERNAMBUCO, BRASIL

Fecha de recepción: 08 junio 2026
Fecha de aceptación: 17 agosto 2026

RESUMEN

La educación brasileña ha estado marcada por sucesivas reformas, frecuentemente justificadas por el discurso de la mejora de la calidad de la enseñanza. Estas transformaciones se hacen más evidentes a partir de la década de 1960, período en el que el Banco Mundial (BM) comienza a financiar proyectos educativos, especialmente en países en desarrollo, alineando la educación con las demandas del mercado. En este contexto, este trabajo tiene como objetivo analizar la influencia del Banco Mundial y el proceso de transformación de la educación en mercancía, con énfasis en la reforma de la Enseñanza Media implementada a partir de 2018 en Brasil. Para ello, la metodología adoptada se basa en una revisión bibliográfica y en consultas a sitios institucionales. Los resultados evidencian que el Banco Mundial ejerció una influencia significativa en la reforma legitimada por la Ley n.º 13.415/2017, en la medida en que el currículo de la Nueva Enseñanza Media pasa a orientarse por el trabajo como eje central de la educación, priorizando la preparación de los jóvenes para el mercado laboral. Se evidencia que tales reformas se desarrollan siempre dentro de los límites impuestos por la lógica del capital y por el mantenimiento de las desigualdades estructurales.

PALABRAS CLAVE: Educación; Mercado; Enseñanza Media; Políticas Educativas; Reformas Educativas.

ABSTRACT

Brazilian education has been marked by successive reforms, often justified by the discourse of improving the quality of education. These transformations have become more evident since the 1960s, a period in which the World Bank (WB) began financing educational projects, especially in developing countries, aligning education with market demands. In this context, this study analyzes the influence of the World Bank and the process of transforming education into a commodity, emphasizing the high school reform implemented since 2018. To this end, the methodology adopted is based on a bibliographic review and consultations of institutional websites. The results show that

Gomes, F. S. y Sousa, R. A. D (2026). La influencia del Banco Mundial en el sistema educativo brasileño y la educación integral en la Enseñanza Media. *Areté, Revista Digital del Doctorado en Educación, 12*(24), 1-18. https://doi.org/10.55560/arete.2026.24.12.7

the World Bank had a significant influence on the reform legitimized by Law No. 13,415/2017, insofar as the New Upper Secondary Education curriculum becomes oriented toward work as the central axis of education, prioritizing the preparation of young people for the labor market. It is evident that such reforms are always developed within the limits imposed by the logic of capital and the maintenance of structural inequalities.

KEY WORDS: Education; Market; Secondary Education; Educational Policies; Educational Reforms.

1. INTRODUCCIÓN

La educación brasileña ha enfrentado procesos de reformulación justificados por el discurso de la calidad y la eficiencia en la enseñanza. Dichos cambios se vuelven más perceptibles a partir de la década de 1960, momento en que el Banco Mundial (BM) comenzó a financiar proyectos educativos, principalmente en los denominados países "en desarrollo", con el fin de cualificar la "mano de obra" y, de ese modo, garantizar el "desarrollo" en dichos países. El Banco plantea que un factor decisivo que contribuye negativamente a la calidad de la educación es el desfase entre las demandas del mercado y la organización educativa de un país. (Nogara Junior, 2019, p. 347).

En este contexto, en el que la educación brasileña se ha ido alineando cada vez más con las demandas económicas globales, la expansión de la educación a tiempo completo en el país, especialmente después de la Reforma de la Nueva Enseñanza Media, se convierte en una de las prioridades de las inversiones del Banco Mundial en el sector. Fornari y Deitos (2021) destacan que el acuerdo de préstamo firmado entre el Ministerio de Educación y el Banco Mundial, por un valor de 250 millones de dólares, en 2018 representó un paso decisivo para viabilizar la implementación de la Reforma de la Nueva Enseñanza Media. De este monto, 79 millones de dólares se destinaron directamente al fomento de escuelas a tiempo completo. El acuerdo entre el gobierno federal y el Banco Mundial (BM) para la oferta de la Educación Media tuvo vigencia entre 2018 y 2023 (Afonso & Gonzalez, 2023), lo que resultó en la aceleración y difusión de este modelo educativo en todo el país.

Ante lo expuesto, nuestro trabajo tiene como objetivo analizar críticamente cómo las orientaciones y políticas educativas promovidas por el Banco Mundial influyen en la formulación y en la implementación de la educación a tiempo completo en la Enseñanza Media brasileña, identificando sus impactos en la concepción de la formación humana. La necesidad de alcanzar este objetivo condujo a una reflexión crítica sobre cómo viene ocurriendo la interferencia de organizaciones multilaterales financiadas por el BM en la implantación de la educación a tiempo completo en el marco de la Nueva Enseñanza media en Brasil, cuyo discurso se centra en la mejora de la Educación Básica. En este sentido, la dimensión dialéctica se configura como una garantía para pensar la realidad como un movimiento que incorpora una totalidad. En este contexto, "pensar dialécticamente conlleva una serie de exigencias que van a contracorriente de la instrumentalización, de la manipulación que practicamos con los hechos del mundo" (Netto, 2011, p. 336).

Los resultados revelan que el BM tuvo una influencia significativa en la reforma legitimada por la Ley n.º 13.415/2017, en que el currículo de la Nueva Enseñanza media incorpora la formación para el trabajo como eje central de la educación y se orienta hacia la preparación de los jóvenes para el mercado laboral. Desde esta perspectiva, la educación pasa a concebirse como un medio para la obtención de empleabilidad y éxito económico en detrimento de su función esencial de humanización y de apropiación de los conocimientos históricamente producidos.

2. Método

El recorrido metodológico se estructuró a partir de dos ejes principales: a) organización de una investigación bibliográfica, teniendo como criterio de selección autores que: 1) analizan la actuación del Banco Mundial y las ideas neoliberales en la educación en Brasil: Pronko (2014), Laval (2019), Fornari y Deitos (2021), entre otros, que señalan el estrechamiento de las relaciones entre el Banco Mundial y las políticas educativas en Brasil; 2) abordan conceptos y experiencias de educación integral y educación a tiempo completo: Teixeira (1959), Gramsci (2004), Gadotti (2009), Carvalho y Galvão (2022), entre otros, analizan los conceptos de educación integral, educación a tiempo completo y su implementación en Brasil. b) Consultas a sitios institucionales, como el Portal del Ministerio de Educación (MEC), el Palacio de Planalto (legislación federal) y documentos oficiales del Banco Mundial relacionados con la reforma de la Enseñanza Media y con la educación a tiempo completo. La selección de los documentos consideró su carácter normativo e institucional, así como su relación directa con el objeto de estudio, incluyendo la Ley n.º 9.394/1996, la Medida Provisional n.º 746/2016, la Ley n.º 13.415/2017, la Base Nacional Común Curricular (BNCC) y las Directrices Curriculares Nacionales para la Enseñanza Media.

El análisis documental se realizó mediante lectura analítica e interpretativa de los documentos seleccionados para identificar las orientaciones del Banco Mundial presentes en las políticas educativas brasileñas y su relación con la implementación de la educación a tiempo completo en la Enseñanza Media. La interpretación de los documentos se centró en la influencia del Banco Mundial sobre las políticas educativas, en la reorganización curricular promovida por la reforma de la Enseñanza Media y en la perspectiva de la educación integral presente en los documentos oficiales.

3. Resultados y Discusión

Los resultados evidencian que la actuación del Banco Mundial ha contribuido a la consolidación de una lógica educativa alineada con las demandas del capital, en que se estructura el currículo en pro de la preparación para el trabajo. En este contexto, la idea de educación integral se resignifica y es frecuentemente asociada al desarrollo de competencias y habilidades orientadas a la empleabilidad, lo que refuerza el proceso de mercantilización de la educación y la reconfiguración del papel social de la escuela en la

Enseñanza media brasileña. Las secciones que siguen presentan un mayor nivel de detalle de esta realidad.

3.1. El Banco Mundial y su influencia en la educación brasileña

La educación brasileña ha experimentado continuos procesos de cambio que se justifican por el discurso de la calidad de la enseñanza. Dichas transformaciones se vuelven más perceptibles a partir de la década de 1960, momento en que el Banco Mundial (BM) comenzó a financiar proyectos educativos, principalmente en los denominados países "en desarrollo", con el objetivo de cualificar la "mano de obra" y, de este modo, garantizar las inversiones en infraestructura que estaban siendo apoyadas por el Banco en esos países (Pronko, 2014).

De este modo, según el autor, la creación del departamento de educación dentro del BM permitió que el Banco estableciera lineamientos para la orientación de las políticas educativas en los países "en desarrollo", posibilitando un acercamiento con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). No obstante, en la década de 1970, el Banco se configura como el mayor proveedor de recursos para el desarrollo educativo. Bajo la política neoliberal[1] en la década de 1980 "son definidas las reformas para jibarizar los Estados, y las inversiones del Banco Mundial en los países de América Latina están orientadas al ajuste y la reforma del sector público" (Flores Bernal *et al*, 2023, p. 711). En este período, la educación se concibe "como una importante frontera económica a explotarse, pero también por su funcionalidad para los grandes capitalistas en formar una nueva generación de trabajadores que pudieran adaptarse, en términos de conocimientos y técnicas, a las nuevas exigencias productivas y organizacionales de un contexto marcado por la reestructuración de los procesos productivos (crisis del fordismo y advenimiento del toyotismo) y por una fuerte crisis en el Estado capitalista. (Junior y Maués, 2014, p. 1139).

La concepción de educación, tal como es entendida por el BM para países como Brasil, se orienta exclusivamente a los resultados y se basa en la capacitación y el entrenamiento técnico de las masas pobres para su inserción en el "mundo del trabajo", o sea, en la activación de las capacidades productivas y en la "promoción del uso productivo del trabajo" mediante las competencias y habilidades adquiridas en el proceso educativo (capital humano).[2] Todo este conjunto de transformaciones influyen de manera determinante en el

[1] Es una teoría de las prácticas político-económicas cuya propuesta sostiene que el bienestar humano puede promoverse mejor mediante la liberación de las libertades y de las capacidades emprendedoras individuales, en el marco de una estructura institucional caracterizada por sólidos derechos de propiedad privada, libre mercado y libre comercio (Harvey, 2008, p. 108).

[2] Formación que prioriza "los conocimientos útiles que el estudiante debe adquirir para impulsar la productividad de los sectores económicos, con el fin de potenciar la competitividad en los mercados local e internacional, o para crear condiciones de empleabilidad, es decir, desarrollar habilidades y competencias que favorezcan la inserción del individuo en el mercado laboral". (Motta y Frigotto, 2017, p. 358).

desempeño y las políticas aplicadas en la administración de las instituciones sociales como las de salud y educación (Mora Toscano, 2005).

En el análisis del Banco, la obtención del "desarrollo" sería necesario centrarse en la pobreza, fortaleciendo para tal fin la asociación público-privada, cuyo objetivo es la diversificación del sistema educativo. "De este modo, sería la mejor solución para los problemas de acceso (o de masificación), atendiendo tanto a la diversidad de tipos de educación, materializados en una variedad de instituciones, como a la flexibilidad de la demanda" (Pronko, 2014, p. 99). En este contexto, la educación debe "atender a la creciente demanda, por parte de las economías, de trabajadores adaptables capaces de adquirir sin dificultad nuevos conocimientos". Según este razonamiento, la flexibilización permite que los proveedores privados de educación se adapten a las necesidades y circunstancias de cada economía, lo cual ofrece a los gobiernos una colaboración valiosa para cumplir con sus obligaciones de garantizar una educación de calidad.

En la Educación Básica, en los años posteriores a 2011, la educación para todos da paso al concepto de "aprendizaje para todos", al considerar que, entre los años de escolarización y los conocimientos y competencias (el saber hacer del individuo/trabajador adquirido a lo largo de la vida), las personas necesitan desarrollarse y contribuir al crecimiento económico (Pronko, 2014). En este contexto, se difunde la condición del joven como una mano de obra sin experiencia y fragilizada, que presenta una serie de dificultades para insertarse en el mercado de trabajo formal. En lo que respecta a la adquisición de conocimientos, se le exige una extensa lista de competencias, tales como la capacidad de trabajar en grupo, la creatividad, el razonamiento lógico, la comunicación eficaz, la responsabilidad, la adaptación a los cambios y el aprendizaje continuo.

Esta nueva configuración social establecida por la reestructuración de la producción repercute de manera preponderante en la educación y genera la construcción de un nuevo ordenamiento legal que ha servido de referencia para las reformas educativas en Brasil, más específicamente en lo que respecta a la Enseñanza Media. Así, a la enseñanza le corresponde preparar a los estudiantes con competencias de organización, comunicación, adaptabilidad, solidaridad, trabajo en equipo, resolución de problemas y, principalmente, "aprender a aprender para enfrentar la incertidumbre elevada a exigencia permanente de la existencia humana y de la vida profesional" (Laval, 2019, p. 41). En esta perspectiva, el avance del capitalismo impone al sistema educativo modificaciones en la formación en los distintos niveles de enseñanza para que el capital alcance su propósito.

En este caso, según Pronko (2022), la inversión en educación debe orientarse hacia la ampliación de las oportunidades de aprendizaje, lo cual favorece los mercados de formación destinados al desarrollo de competencias y capacidades individuales consideradas necesarias para el desarrollo económico. Desde esta perspectiva, la autora sostiene que el fortalecimiento del sector privado en la educación se produce tanto por su capacidad para adecuar dichas oportunidades a las demandas de la actividad económica, incrementando la eficiencia de las inversiones y redefiniendo el concepto de calidad educativa, como por la expansión de los proveedores privados de educación, dentro y fuera del sistema educativo,

mediante la creación y el perfeccionamiento de oportunidades de aprendizaje en mercados formales e informales de formación.

Es dentro de esta lógica de mercado que se considera relevante pensar una base común para la educación brasileña, ya materializada en diciembre de 1996 con la LDB (Ley de Directrices y Bases). Esta ley permite comprender que la Base Común ya estaba contemplada en dicho documento de 1996, lo que significa que la normativización de los currículos se fundamenta en la LDB, sin necesidad de un documento exclusivo para tal fin en conformidad al art. 36, §14, que establece que: "la Unión, en colaboración con los Estados y el Distrito Federal, establecerá los estándares de desempeño esperados para la Enseñanza Media, que servirán de referencia en los procesos nacionales de evaluación, considerada la Base Nacional Común Curricular" (Brasil, 1996 p. 28).

En ese período, en el año 1997, se crean los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN). Para Galian (2014), las orientaciones de los PCN estaban dirigidas a alcanzar la uniformización del currículo nacional mediante la definición de un contenido mínimo que debía transmitir la educación básica, de este modo, el documento debía orientar la educación en el país, considerando las diversidades regionales, culturales y políticas, y también construyendo referencias nacionales comunes. Los mencionados Parámetros configuran una propuesta flexible, que debe concretarse en las "decisiones regionales y locales sobre currículos y sobre programas de transformación de la realidad educativa emprendidos por las autoridades gubernamentales, por las escuelas y por los docentes" (PCN, 1997, p. 13).

Cabe mencionar, según Catelan *et al*. (2020, p. 15), que "la construcción de los PCN, en Brasil, representa el control ideológico del Estado y de las clases dominantes, articuladas al proyecto neoliberal, que tiene, entre sus agentes financieros, instituciones como el Banco Mundial, institución clave del capitalismo actual". Conviene precisar que los PCN definen la función social de la escuela a partir de la inserción de los jóvenes en el mundo del trabajo, en consonancia con las orientaciones de la "Conferencia Mundial de Educación para Todos[3]", del Banco Mundial, de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)[4]. Las discusiones en torno a la eficacia de los PCN, siguiendo esta línea de una educación al servicio de las orientaciones de los organismos internacionales, condujeron al surgimiento de un proyecto de implantación de una Base Nacional Común Curricular

[3] El primer documento, la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, elaborado en una conferencia realizada en Jomtien, Tailandia, en 1990, sigue siendo uno de los más importantes en la actualidad, ya que a partir de él se iniciaron los debates sobre la educación a nivel mundial y se estableció un plan de acción que debía ser cumplido por los países participantes. Entre sus objetivos están el fomento de las orientaciones a los países signatarios en lo que respecta a las políticas públicas educativas (Pinheiro, 2019, p. 60).

[4] Surgió en 1990 y busca proponer a los países de América Latina y el Caribe la realización de inversiones en reformas de los sistemas educativos, con el fin de adecuarlos a la oferta de conocimientos y habilidades específicos requeridos por el sistema productivo (Pinheiro, 2019).

(BNCC), tanto para la Educación Primaria como para la Enseñanza Media, que comenzó a pensarse desde el año 2013.

Este Proyecto de Ley n.º 6.840/2013 proponía cambios en la LDB, especialmente en la reorganización curricular de la Enseñanza Media y en su articulación con el ENEM. Sin embargo, antes de concluir su tramitación, el Gobierno Federal promulgó la Medida Provisional n.º 746/2016, trasladando la conducción de la reforma al Poder Ejecutivo e interrumpiendo el debate legislativo. Según Ramos y Frigotto (2017), esta medida representó una imposición autoritaria y una contrarreforma que rompió con el proceso de discusión previamente establecido. Posteriormente, la MP fue convertida en la Ley n.º 13.415/2017 durante el Gobierno de Michel Temer, a pesar de las movilizaciones estudiantiles contrarias a la reforma y a su forma de implementación.

A pesar de las manifestaciones contrarias, la ley fue aprobada bajo el argumento de que la educación necesita orientarse hacia las demandas del mundo contemporáneo, siendo necesario considerar en el currículo escolar los "intereses de los estudiantes" en relación con las exigencias del mundo del trabajo, lo que, a su vez, impone a la escuela la priorización de aprendizajes profesionales que pueden ofrecerse en asociación con empresas privadas.

Las reformas educativas en Brasil han sido organizadas para atender a los organismos internacionales, teniendo al BM como financiador de la Reforma de la Enseñanza Media, concretada mediante la MP n.º 746/2016 y, junto con ella, la Base Nacional Común Curricular (BNCC), aprobada en 2017 para la Educación Primaria y en 2018 para la Enseñanza Media, la cual, en los términos de su Art. 1.º, destaca que es un documento de [...] carácter normativo que define el conjunto orgánico y progresivo de aprendizajes esenciales como derecho de niños, jóvenes y adultos en el en el ámbito de la Educación Básica escolar, y orienta su implementación por los sistemas educativos de las diferentes instancias federativas, así como por las instituciones o redes escolares (CNE/CP nº 15/2017).

En el análisis de Caldart (2023), en la fase actual del capitalismo, las reformas educativas pretenden "modernizar" la escuela y han sido operadas por el sistema, "pasando a tener como modelo a la propia empresa capitalista, con sus relaciones sociales jerárquicas y su lógica de 'producción', evaluación de 'resultados' y su concepción actualizada de organización 'racional' del trabajo" (Caldart, 2023, p. 314).

De este modo, la justificación para la creación de lo "nuevo" se centra en el discurso de sus idealizadores, según el cual el currículo no dialogaba con la juventud, con las demandas del mercado de trabajo, ni con las exigencias del siglo XXI, por ello, presentaba altos índices de deserción juvenil y estudiantes con bajo rendimiento educativo. Ante esta realidad, se consideró necesario pensar en cambios cuyo principal objetivo pasó a ser la ampliación de la jornada escolar, con la incorporación de un currículo orientado a la formación técnica

En este sentido, la Base Nacional Común Curricular, en la etapa de la Enseñanza Media (BNCC-EM), instituida por la Resolución n.º 4, de 17 de diciembre de 2018, pasó a regirse por itinerarios formativos, organizados mediante la oferta de diferentes

configuraciones curriculares, a saber: I – Lenguajes y sus tecnologías; II – Matemática y sus tecnologías; III – Ciencias de la Naturaleza y sus tecnologías; IV – Ciencias Humanas y Sociales Aplicadas, correspondientes a la Formación General Básica (FGB), con una carga horaria de 1.800 horas; V – Formación Técnica y Profesional, con una carga horaria de 1.200 horas, totalizando en la Enseñanza Media 3.000 horas. El § 2.º del art. 12 de las DCNEM (2012), actualizadas en 2018, establece que los Itinerarios Formativos se organizan a partir de cuatro ejes estructurantes conforme muestra la Figura 1:

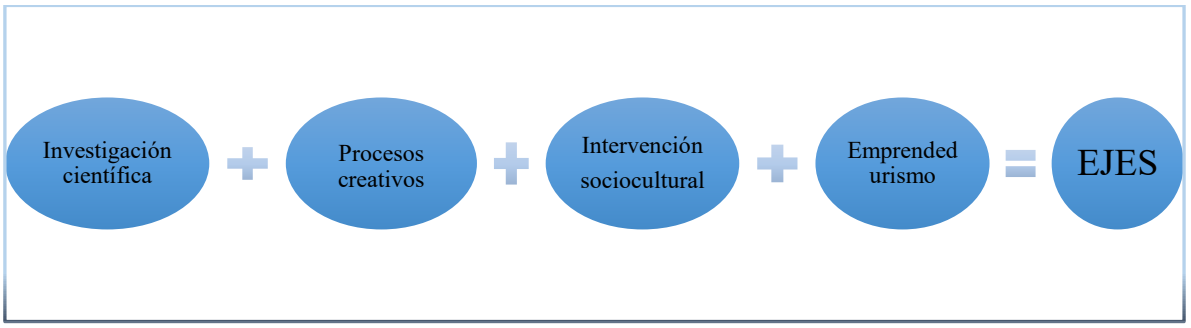


Figura 1: Ejes estructurantes de la Nueva Enseñanza Media
Fuente: Elaboración propia (2025).

En la misma línea de razonamiento, la Resolución n.º 3, de 21 de noviembre de 2018, presenta orientaciones sobre la actualización de las Directrices Curriculares Nacionales para la Enseñanza Media, en las que se destaca el art. 7.º, § 3.º: Los aprendizajes esenciales son aquellos que desarrollan competencias y habilidades entendidas como conocimientos en acción, con significado para la vida, expresadas en prácticas cognitivas, profesionales y socioemocionales, actitudes y valores continuamente movilizados, articulados e integrados, para resolver demandas complejas de la vida cotidiana, del ejercicio de la ciudadanía y de la actuación en el mundo del trabajo. (Brasil, 2018, p. 04).

De este modo, cada sistema educativo debe establecer criterios propios para que la organización curricular esté orientada al desarrollo de competencias y habilidades en conformidad a las orientaciones del Banco. En este contexto, los itinerarios formativos, para los cuales la Ordenanza n.º 1.432, de 28 de diciembre de 2018, establece los referentes para su elaboración, deben responder a las demandas del mundo contemporáneo, ofrecer más de una opción en cada municipio, considerar las condiciones estructurales de las instituciones e incluir experiencias prácticas en el caso de la formación.

Para garantizar la oferta de diferentes itinerarios formativos, el § 9 del art. 12 de la Resolución n.º 3, de 21 de noviembre de 2018, orienta que puedan establecerse asociaciones entre distintas instituciones educativas, pudiendo adoptarse un itinerario formativo que contemple programas de aprendizaje profesional desarrollados en colaboración con empresas (Castro, Terto, & Bayer, 2025).

Considerando esta flexibilidad otorgada a los sistemas educativos, la oferta de estos itinerarios se produce de acuerdo con las condiciones existentes, en el momento en que las escuelas eligen cuáles itinerarios ofrecer, lo cual prevalecen elementos como: **a)** la

infraestructura; **b)** el equipo de profesionales; y **c)** las condiciones mínimas que garanticen la ejecución del currículo. Así, la oferta de los itinerarios formativos pasa a depender, en gran medida, de las condiciones materiales y organizativas de cada escuela (Ferreira & Santos, 2024).

Cabe mencionar que los cambios en la Enseñanza Media, como la ampliación de la jornada escolar y la implementación de la BNCC, con énfasis en los itinerarios formativos, han sido defendidos por empresas privadas que actuaron financiando, inclusive, investigaciones relacionadas con las reformas educativas en Brasil. Estas entidades financiadoras desempeñan actualmente diversas actividades en la conformación de alianzas entre instituciones públicas y privadas para la oferta de educación técnica y profesionalizante permitiendo que empresas privadas participen en la gestión y en el desarrollo de cursos, muchas veces utilizando sus propios recursos e infraestructura.

Aquí se observa la presencia del capitalismo cuando "incluye la propia participación directa de empresas económicas en el ámbito escolar, en la medida en que se convierten en un ramo más de sus negocios (privados)" (Caldart, 2023, p. 314). Laval (2019, p. 113) destaca que la garantía del sector privado en la educación, ampliada con la política neoliberal, permite explicar que, para esta doctrina, no hay ninguna razón para que los beneficios que se esperan del mercado y de la competencia, en particular en relación con el desempeño, no puedan esperarse del ámbito escolar, en que están en juego gastos considerables. Esta concepción conduce a una visión de la escuela, pública o privada, como una empresa en competencia, que intenta atraer a la clientela con ofertas atractivas.



Figura 2: [5]Plataformas digitales utilizadas en el estado de Pernambuco en la Educación Básica.
Fuente: Secretaría de Educación de Pernambuco (Portal Educa-PE), la Plataforma de Evaluación y Monitoreo de la Educación de Pernambuco y Educandus Tecnología Educacional (2026).

[5] Plataforma de evaluación y monitoreo de la educación de Pernambuco; Instituto Escola Conectada; Portal Educandus Tecnología Educativa.

Las empresas también están presentes en la educación actuando en consultoría y asesoría educativa, ofreciendo servicios a las escuelas públicas como apoyo en la gestión escolar, en el desarrollo de proyectos pedagógicos y en la implementación de nuevas tecnologías. Asimismo, se benefician de la producción de materiales didácticos y de tecnologías que desarrollan plataformas de educación a distancia, aplicaciones educativas y otras herramientas digitales que son cada vez más utilizadas por las unidades escolares. A continuación, se destacan algunas de las plataformas digitales utilizadas en el estado de Pernambuco.

Así, las plataformas educativas o de "aprendizaje" mencionadas en la Figura 2 que emergen del dinamismo y de la "ingeniosidad" del sector privado pasan a constituir elementos fundamentales de las nuevas redes de aprendizaje que ponen a disposición al consumidor (los padres, los estudiantes y los trabajadores) diversas oportunidades de aprendizaje, disponibles de acuerdo con las necesidades y posibilidades de cada individuo, más allá del formato rígido de los sistemas educativos nacionales (Pronko, 2022).

Laval (2019) complementa que la escuela tiende cada vez más a transformar su actuación siguiendo el modelo de una empresa, obligada a acompañar la evolución económica y a obedecer a las exigencias formativas del mercado. En este sentido, también se observan cambios en la función de la gestión escolar, que pasa de un carácter pedagógico a una acción meramente administrativa, orientada al cumplimiento de metas, dado que estas son evaluadas y se convierten en la principal preocupación, en detrimento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el análisis de Caldart (2023), este nuevo modelo de gestión de la vida escolar atiende simultáneamente a distintos objetivos del sistema capitalista, a saber: " – Familiariza de manera más directa a niños y jóvenes con la lógica económica capitalista, ya en su formato neoliberal actual; – Rompe el aislamiento social de la escuela sin vincularla a la vida concreta, introduciendo en su interior relaciones mercantiles y de competencia individual que deben aprenderse cada vez más temprano; – Incrementa exponencialmente el control sobre el trabajo educativo, al depender menos del modo particular en que cada persona desarrolla sus tareas pedagógicas, lo que podía dar lugar a una contestación, consciente o inconsciente, de la lógica prevista, posibilidad que los reformadores empresariales actuales señalan como causa del fracaso de reformas educativas anteriores" (Caldart, 2023, p. 314).

Para Motta y Frigotto (2017), la reforma de la Enseñanza Media se justifica, en realidad, según sus proponentes, por la necesidad de eliminar barreras que impedían el crecimiento económico del país especialmente en lo que respecta a la oferta de mano de obra calificada para el mercado de trabajo. En esta misma línea, Laval (2019, p. 128) sostiene que "la ideología liberal acompaña, fortalece y legitima diversas formas de desregulación, cuya característica general es abrir cada vez más espacio dentro de la escuela a los intereses particulares y a los financiamientos privados, tanto de empresas como de individuos".

En este contexto, para alcanzar la "calidad", los idealizadores de la reforma de la Enseñanza Media creían y aún creen que la educación integral/a tiempo completo –que pasó

a implementarse a partir de la Ley n.º 13.415 de 2017 con la institucionalización de la Base Nacional Común Curricular (BNCC), dado que ya estaba prevista en la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB/96) y en la Meta 6 del PNE (2014–2024)– constituiría el elemento "innovador", en la medida en que los estudiantes permanecerían más tiempo dentro de las escuelas.

Sin embargo, los límites de esta concepción se hicieron evidentes cuando el Congreso Nacional aprobó la Ley n.º 14.945/2024, vigente desde 2025, que amplió la Formación General Básica de 1.800 a 2.400 horas y redujo los itinerarios formativos de 1.200 a 600 horas (Brasil, 2024). El hecho de que el relator fuera Mendonça Filho, responsable de la reforma de 2017, evidencia el reconocimiento político de que la arquitectura original necesitaba corrección. Aunque entidades educativas consideran que la nueva ley solo atenúa parcialmente los efectos de la reforma, la necesidad de reformarla siete años después refuerza el argumento de que la lógica de mercado incorporada por la BNCC de la Enseñanza Media de 2017 generó distorsiones posteriormente reconocidas por el propio campo político que la impulsó.

3.2. La educación integral en la nueva enseñanza media – una agenda continua de negocios

La educación integral o a tiempo completo en Brasil es una política relativamente reciente, cuyas primeras experiencias surgieron en la década de 1950. Desde entonces, diversos estados y municipios han desarrollado iniciativas por ampliar la jornada escolar, impulsadas por distintos proyectos políticos, ya sea para mejorar la calidad educativa y ampliar las oportunidades de aprendizaje, promover una formación más integral y democrática o responder a perspectivas asistencialistas vinculadas a intereses gubernamentales. (Cardoso e Oliveira, 2019).

Al analizar la historia de la educación integral en Brasil, cabe mencionar la destitución de la presidenta Dilma Rousseff (2011-2016) mediante un golpe de Estado y la asunción del Gobierno Temer (2016-2018), que promovió cambios profundos en el ámbito educativo. Las prácticas y actitudes políticas del Gobierno de Michel Temer estuvieron orientadas por políticas públicas para la educación básica sustentadas en intereses económicos (Sousa & Oliveira, 2024). Durante este gobierno se implementaron políticas de austeridad, como la Enmienda Constitucional n.º 95, profundizadas con la Reforma de la Enseñanza Media (Ley n.º 13.415/2017) y con la implantación de la Base Nacional Común Curricular (BNCC), aprobada en 2017 para la Educación Primaria y en 2018 para la Enseñanza Media, que redefinen la educación integral a partir de la ampliación de la carga horaria, la introducción de los itinerarios formativos, la flexibilización curricular y un enfoque educativo centrado en competencias (saber hacer) y habilidades (saber ser).

En este nuevo escenario educativo, el estudiante debe "reconocerse en su contexto histórico y cultural, comunicarse, ser creativo, analítico-crítico, participativo, abierto a lo nuevo, colaborativo, resiliente, productivo y responsable, lo que requiere mucho más que la mera acumulación de información. Requiere el desarrollo de competencias para aprender a

aprender, saber manejar la información cada vez más disponible, actuar con discernimiento y responsabilidad en los contextos de las culturas digitales, aplicar conocimientos para resolver problemas, tener autonomía para tomar decisiones, ser proactivo para identificar los datos de una situación y buscar soluciones, convivir y aprender con las diferencias y las diversidades" (Brasil, 2018, p. 14).

El texto contenido en la Base se refiere a la ampliación del tiempo dentro de la escuela, de modo que el estudiante sea resiliente, colaborativo y productivo; por ello, se enfatiza el aprender a aprender, ser proactivo, buscar soluciones y aprender a convivir con las diferencias y las adversidades sin cuestionarlas. Por lo tanto, lo creativo y lo analítico-crítico se vinculan al aumento de la producción, de ahí la importancia de las culturas digitales (consolidadas en el currículo a través de los itinerarios formativos). Por esta razón, el Art. 1.º, párrafo único, expresa que "la propuesta pedagógica de las escuelas de Enseñanza Media a tiempo integral tendrá como base la ampliación de la jornada escolar y la formación integral e integrada del estudiante, teniendo como pilar la Base Nacional Común Curricular (BNCC) y la nueva estructura de la Enseñanza Media" (Brasil, 2019, p. 1).

El documento continúa explicitando que se rompe con las "[…] visiones reduccionistas que privilegian ya sea la dimensión intelectual (cognitiva) o la dimensión afectiva. Significa, además, asumir una visión plural, singular e integral del niño, del adolescente, del joven y del adulto –considerándolos como sujetos de aprendizaje– y promover una educación orientada a su acogida, reconocimiento y desarrollo pleno, en sus singularidades y diversidades". (Brasil, p. 14, 2018, énfasis nuestro).

Así, las palabras destacadas se materializan en las habilidades de la Base, especialmente en las del área de Ciencias Humanas y Sociales Aplicadas, cuando se presenta la sostenibilidad vinculada a la expansión económica, de ahí la centralidad de lo resiliente y lo plural, dado que, en la expansión capitalista, la ganancia es siempre el punto de partida.

(EM13CHS302) Analizar y evaluar los impactos económicos y socioambientales de las cadenas productivas vinculadas a la explotación de recursos naturales y a las actividades **agropecuarias en distintos contextos y escalas de análisis**, considerando el modo de vida de las poblaciones locales y el compromiso con la sostenibilidad. (Énfasis nuestro)
(EM13CHS306) Contextualizar, comparar y evaluar los impactos de diferentes modelos económicos en el uso de los recursos naturales y en la promoción de la **sostenibilidad económica y socioambiental del planeta.** (Énfasis nuestro)

Tabla 1 – Ejemplos de habilidades que constan en la BNCC
Fuente: Brasil (2018, p. 562).

En este sentido, la Base expresa una educación integral, como se observa en la tabla 1, "[...] que posibilite la formación amplia de los estudiantes, la cual, no obstante, está delimitada por una perspectiva pragmática, utilitarista y condicionada por las demandas del mercado de trabajo. Por lo tanto, al defender la formación amplia, lo hacen en la medida y dimensión de la amplitud definida por el mercado laboral" (Carvalho y Galvão, 2022, p. 05).

En el análisis de Saviani (2025, p. 184), "se busca sustituir el concepto de cualificación por el de competencia y, en las escuelas, se procura pasar de una enseñanza

centrada en las disciplinas del conocimiento a una enseñanza por competencias referidas a situaciones determinadas. En ambos casos, el objetivo es maximizar la eficiencia, es decir, volver a los individuos más productivos, tanto en su inserción en el proceso de trabajo como en su participación en la vida social". Y ser productivo, en este caso, no significa simplemente ser capaz de producir más en menos tiempo.

En el contexto de la vinculación de la educación a las demandas económicas, la expansión de la educación a tiempo integral en Brasil, intensificada con la Reforma de la Enseñanza Media, se convirtió en una prioridad en las inversiones del Banco Mundial en educación. Su influencia sobre la reforma de la Enseñanza Media puede analizarse en dos momentos: la formulación de la política y su implementación. Antes de la Medida Provisional n.º 746/2016, el Banco Mundial ya defendía la flexibilización curricular, la formación por competencias y políticas orientadas a la eficiencia y al mercado de trabajo, como muestran los informes Achieving World Class Education in Brazil (2011) y Brazil – Systematic Country Diagnostic (2016). Tras la aprobación de la Ley n.º 13.415/2017, la institución pasó a financiar directamente la implementación de la reforma mediante el Acuerdo de Préstamo n.º 8813-BR, por US$ 250 millones, destinado al Programa de Fomento a las Escuelas de Enseñanza Media a Tiempo Integral, reforzando su papel en la expansión y consolidación de esta política (World Bank, 2018; Fornari y Deitos, 2021; Afonso y Gonzalez, 2023).

Al analizar la estructura del Nuevo Enseñanza Media, se observa que, aunque esté prevista la ampliación de la carga horaria de los estudiantes, la propuesta se caracteriza como educación en tiempo integral principalmente en términos de la duración de la jornada escolar. En este sentido, Moll *et al*. (2020) afirman que la ampliación del tiempo constituye una condición importante, pero no puede ser el elemento definitorio de la educación integral, del mismo modo que la ampliación de los espacios escolares, por sí sola, tampoco es suficiente. Para los autores, la educación integral presupone una escuela que trascienda los límites del aula y conciba los diferentes espacios educativos como ámbitos de aprendizaje y de formación humana en su totalidad.

En la implementación actual de la política de tiempo integral, se observa un aumento del número de horas de permanencia en la escuela y una reorganización curricular en la Formación General Básica e Itinerarios Formativos, sin embargo, se mantiene el enfoque prioritario en el desarrollo de competencias académicas y en la preparación para el mercado de trabajo. De este modo, la propuesta no garantiza una formación integral de los estudiantes, que debería contemplar de manera articulada las dimensiones cultural, social, afectiva, ética y crítica, esenciales para el desarrollo pleno del sujeto. Así, la ampliación de la jornada escolar y la reorganización curricular, aunque representan cambios relevantes en la estructura de la Enseñanza Media, no son suficientes por sí solas para garantizar una educación integral, ya que esta concepción exige una formación humana amplia, articulada y comprometida con el desarrollo unilateral de los estudiantes.

Ante este panorama, se vuelve aún más relevante retomar las reflexiones de Gramsci (2004) sobre la formación humana y el papel de la escuela. Para el autor, la superación de las

desigualdades educativas exige una formación integral que no separe el trabajo intelectual del trabajo manual. La escuela unitaria, en este sentido, debe articular de manera equilibrada saberes técnicos y teóricos, promoviendo el pensamiento crítico, la cultura y las capacidades prácticas. Esta perspectiva amplía la comprensión de la educación más allá de la lógica instrumental y permite que el estudiante desarrolle condiciones para comprender el mundo de forma amplia y actuar en él de manera consciente y transformadora.

Pensar una educación integral para Gramsci (2004) es pensar en una escuela en la que el estudio y el aprendizaje de los métodos creativos en la ciencia y en la vida deben comenzar en esta última fase de la escuela, no debiendo ser ya un monopolio de la universidad ni quedar al azar de la vida práctica: esta etapa escolar debe contribuir a desarrollar el elemento de la responsabilidad autónoma en los individuos, debe ser una escuela creadora. (Gramsci, 2004, p. 33; 39).

Según Gramsci (2004), para que exista una educación integral, la escuela debe ofrecer una base cultural sólida, capaz de ampliar las capacidades intelectuales, críticas y creativas de los estudiantes, permitiéndoles comprender y transformar la realidad. Se trata, por lo tanto, de una escuela en la que se construya la autonomía intelectual y moral, y no simplemente de la formación de un individuo adaptado a las exigencias económicas o técnicas del momento.

4. Conclusiones

El análisis realizado permite comprender que, en el contexto de las reformas educativas brasileñas, como destaca Souza (2025), persiste la reproducción del fraccionamiento del conocimiento y la negación de la construcción de una cultura ampliada orientada a una formación crítica. Esta realidad revela una práctica histórica en el país: la constante discontinuidad de las políticas educativas, en la que cada gobierno presenta nuevas propuestas que, aunque incorporan elementos innovadores en su apariencia, poco alteran la esencia de lo que ya se encuentra en vigencia. En el ámbito de la influencia del Banco Mundial sobre el sistema educativo brasileño y sobre la implementación de la educación integral en la enseñanza media, se hace evidente que tales reformas se desarrollan siempre dentro de los límites impuestos por la lógica del capital y por el mantenimiento de las desigualdades estructurales.

Así, los resultados de esta investigación refuerzan que la actuación del Banco Mundial en la educación brasileña no se limita al financiamiento de programas, sino que implica también la difusión de una racionalidad que redefine los objetivos de la escolarización a partir de categorías como competencias, empleabilidad, productividad y eficiencia. El análisis de los documentos de la institución, de la reforma de la Enseñanza Media y de la implementación de la educación a tiempo integral evidencia que la ampliación de la jornada escolar, por sí sola, no garantiza una formación humana integral, ya que permanece subordinada a las exigencias del mercado laboral y de la acumulación del capital. En diálogo con autores como Pronko (2014), Laval (2019), Frigotto (2010), Saviani (2025) y Gramsci (2004), se observa que la reorganización de la educación en Brasil forma parte de un

movimiento más amplio de reconfiguración de las relaciones entre Estado, economía y educación, observado en diferentes países influenciados por organismos multilaterales. En este sentido, comprender este proceso resulta fundamental para ampliar el debate sobre los límites de las reformas educativas orientadas por intereses económicos y para fortalecer la defensa de una educación pública comprometida con la formación crítica, la apropiación de los conocimientos históricamente producidos y la emancipación humana.

Para Ferreira *et al.* (2019), el modelo estandarizado de reformas educativas difundido a escala global sitúa a la educación como un factor estratégico para el crecimiento económico y la competitividad. En este contexto, la creciente influencia del Banco Mundial en la formulación de políticas educativas evidencia lo que Cara (2019) denomina barbarie educativa, entendida como la subordinación de la educación a una lógica instrumental y mercantil que debilita su carácter humanista, democrático y emancipador. Frente a ello, el autor defiende que la escuela debe preservar su función social de garantizar la apropiación y la producción de conocimientos históricamente construidos al posibilitar que los estudiantes accedan a la cultura y participen activamente en su transformación (Cara, 2019). La escuela es un espacio de formación plena, más allá del trabajo, que se ha visto desplazada por el estrechamiento de las relaciones entre la educación y el BM. Pensar la educación de manera amplia permite que los y las estudiantes comprendan y transformen la realidad en la que viven.

Referencias

Afonso, A. M. M., & Gonzalez, W. R. C. (2023). Reforma do ensino médio, Banco Mundial e a formação do futuro trabalhador no Brasil. *Revista Educação e Cultura Contemporânea, 20*(62), 112–132. https://doi.org/10.5935/2238-1279.20230007

Brasil (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

Brasil (2014). *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014: Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências*. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm

Brasil (2016). *Exposição de Motivos nº 00084/2016/MEC: Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016*. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf

Brasil (2017). *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017: Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e nº 11.494, de 20 de junho de 2007; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral*. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm

Brasil (2018). *Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018: Institui a Base Nacional Comum Curricular na etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB*. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/pdfs/1.1.20.ResoluoFNDEn4__DE_17_DE_DEZEMBRO_DE_2018___BNCC_Ensino_Medio.pdf

Brasil (2024). *Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024: Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14945.htm*

Caldart, R. S. (2023) *Sobre as tarefas educativas da escola e a atualidade*. Expressão Popular.1 ed. São Paulo.

Carvalho, C. F., & Galvão, N. L. G. (2022) A educação integral na perspectiva da Pedagogia Histórico- Crítica: em defesa da educação escolar e do trabalho docente. *Dialogia***,** São Paulo, 42, 1-23. https://doi.org/10.5585/42.2022.22285.

Castro, R. L. S. Terto, D. C., & Bayer, H. A. (2025). Política nacional do ensino médio e diretrizes do Banco Mundial para a educação básica*:* Breves apontamentos. *Periferia, 17*(1), e91769. https://doi.org/10.12957/periferia.2025.91769.

Catelan, M. M, Henn, L. G., & Marquezan, F. F. (2020) A influência das políticas neoliberais no ensino de história, nos anos finais do ensino fundamental: algumas reflexões sobre os PCNs e a BNCC. *Research, Society and Development*, (03). https://doi.org/10.33448/rsd-v9i3.2432.

Cardoso, C. A. Q., y Oliveira, N, C, M. (2019) A história da educação integral / em tempo integral na escola pública brasileira. Dossiê *InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*. Campo Grande-MS.25(50), 57-77. https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/9417/6946.

Ferreira, E. B. Fonseca, M & Scaff, E. A. da S. (2019). A interferência do Banco Mundial no ensino Enseñanza Media brasileiro: experiências históricas e desafios atuais. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação,* 14(esp. 3), 1733–1749. https://doi.org/10.21723/riaee.v14iesp.3.12757.

Ferreira, E. B., & Santos, K. C. (2024). Novo ensino médio: os itinerários formativos na rede de ensino do Espírito Santo. *Perspectiva*, 42, e94918. https://doi.org/10.5007/2175-795X.2024.e94918.

Fornari, M., & Deitos, R. A. (2021) O Banco Mundial e a reforma do ensino médio no governo Temer: uma análise das orientações e do financiamento externo. *Trabalho necéssario*.19 (39). https://doi.org/10.22409/tn.v19i39.47181.

Flores Bernal. R., Silva Nogueira. E., & Valdés-León, G. (2023). Propuestas del Banco Mundial para la educación en América Latina: un análisis crítico desde los principios

filosóficos de la educación. Cauriensia. *Revista Anual de Ciencias Eclesiásticas, 18*, 709–724. https://doi.org/10.17398/2340-4256.18.709.

Gallian, C. V. A. (2014). Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. *Cadernos de pesquisa*. 44 (53). 648-669. https://doi.org/10.1590/198053.142768

Gramsci, A. (2004) Caderno 12: Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. *In: Gramsci, A. Cadernos do Cárcere. Os intelectuais. O princípio educativo.* Jornalismo. 2(3). Civilização Brasileira, Rio de Janeiro.

Harvey, D. (2008). *O neoliberalismo histórias e implicações*. 1ª ed. Edições Loyola. São Paulo. 2008.

Laval, C. (2019). *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público.* 1 ed. São Paulo. Boitempo.

Motta, V. C., & Frigotto, G. (2017). Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). *Educação & Sociedade, 38*(139), 355–372. https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176606.

Mota Junior, W. P., & Maués, O. C. (2014). O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. *Educação & Realidade, 39*(4), 1137–1152. https://www.scielo.br/j/edreal/a/bgZNpXhs47jqmwpP6FDqLgF/abstract/

Mora Toscano, O. M. (2005). Las políticas educativas en América Latina: Un análisis de la educación superior desde la visión de la banca multilateral. *Apuntes del CENES, 25*(40), 249–262. https://www.redalyc.org/pdf/4795/479548747011.pdf.

Moll, J., Ponce, B. J., Ronca, A. C. C., & Soares, J. N. O. (2020). Escola pública brasileira e educação integral: Desafios e possibilidades. *Revista e-Curriculum, 18*(4), 2095–2111. https://doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i4p2095-2111

Netto, J. P. (2011). *Capitalismo monopolista e serviço social* (8ª ed.). Cortez.

Nogara Junior, G. (2019). Articulações entre o Banco Mundial e a reforma do ensino médio (Lei nº 13.415 de 2017). *Revista Teias, 20*(56), 346–361. https://doi.org/10.12957/teias.2019.35220

Pronko, M. (2014). O Banco Mundial no campo internacional da educação. In J. M. M. Pereira & M. Pronko (Orgs.), *A demolição de direitos: Um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980–2013)*. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz.

Pronko, M. A. (2022**).** Criando mercados de "oportunidades de aprendizagem": A Corporação Financeira Internacional e o exemplo da Coursera. *Revista Trabalho Necessário, 20*(42), 1–21. https://doi.org/10.22409/tn.v20i42.54021.

Souza, A, C. (2025). Neoliberalismo, reforma do ensino médio no brasil e suas implicações sobre a educação geográfica. *Geografia, Ensino & Pesquisa*, 22. 2018. https://doi.org/10.5902/2236499429401.

Sousa, F. B., & Oliveira, E. do N. (2024**).** A relação econômica entre o Ministério da Educação e o Banco Mundial na implementação da contrarreforma do ensino médio no

Brasil (Lei n. 13.415/2017). *Revista Educação e Políticas em Debate, 13*(2), 1–23. https://doi.org/10.14393/REPOD-v13n2a2024-71243.

Saviani, D. (2025). *Educação, pedagogia histórico-crítica e BNCC* (1ª ed.). Expressão Popular.

World Bank. (2011). *Achieving World Class Education in Brazil: The Next Agenda*. World Bank.

World Bank. (2016). *Brazil: Systematic Country Diagnostic: Retaking the Path to Inclusion, Growth and Sustainability*. World Bank.

World Bank. (2018). *Loan Agreement (Support to Upper Secondary Reform in Brazil Project) between the Federative Republic of Brazil and the International Bank for Reconstruction and Development* (Loan No. 8813-BR). World Bank.

Francielma de Souza Gomes. Doctoranda y Magíster en Educación por el Programa de Posgrado en Formación de Profesores y Prácticas Interdisciplinarias (PPGFPPI) de la Universidade de Pernambuco, Campus Petrolina, Brasil. Especialista en Metodología de la Enseñanza de Geografía e Historia y licenciada en Geografía por la misma institución. Integra el Grupo de Investigación Sociedad y Naturaleza del Valle del São Francisco (GPSNVS) y el Centro de Estudios Agrarios (CEA), desarrollando investigaciones en el campo de la Educación. Es profesora de Educación Básica desde 2015 y actualmente se desempeña como coordinadora pedagógica en la red municipal de Petrolina, Pernambuco, en la Escuela Municipal de Tiempo Integral Juarez Clemente Canejo.

Raimunda Áurea Dias Sousa es doctora por la Universidade Federal de Sergipe en la misma área de concentración (2013), con estancia doctoral tipo *sándwich* en la Universidade de Lisboa (2013). Es profesora asociada IV-B/Libre Docente de la Universidad de Pernambuco, Campus Petrolina, Brasil, en el Departamento de Geografía y la Licenciatura en Educación del Campo. Se desempeña como coordinadora del Programa de Posgrado en Formación de Profesores y Prácticas Interdisciplinarias (PPGFPPI) –Maestría y Doctorado. Es becaria del Programa de Becas Pernambucanas de Productividad para la Interiorización (FACEPE). Coordina el Centro de Estudios Agrarios (CEA) y el Grupo de Estudio: *La política y la cuestión agraria*.

Todos los contenidos de esta revista se distribuyen bajo una licencia de uso y distribución "**Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional**". Puede consultar desde aquí la **versión informativa** y el **texto legal** de la licencia. Esta circunstancia ha de hacerse constar expresamente de esta forma cuando sea necesario.