



Gestão da Aprendizagem Escolar II (GESTAR II) e o Curso de Formação Docente (CFD): un análisis de dos programas de formación continua de profesores que enseñan matemática

Emerson **Rolkouski**

Sector de Ciencias Exactas, Universidad Federal de Paraná (UFPR).

Brasil

rolkouski@uol.com.br

Jeser C. **Candray**

Instituto de Ciencia, Tecnología e Innovación – Universidad Francisco Gavidia (ICTI-UFG).

El Salvador

jcandray@ufg.edu.sv / jccandray@gmail.com

Resumen

Este documento tiene como objetivo presentar y comunicar los resultados de una investigación que analizó las concepciones de Educación Matemática y de formación de profesores presentes en dos políticas públicas de formación continua de profesores que enseñan matemáticas: el programa *Gestão da Aprendizagem Escolar* (GESTAR II) de Brasil y el Curso de Formación Docente (CFD) de El Salvador. Los datos fueron constituidos a partir de documentos oficiales y de la realización de entrevistas con responsables de la elaboración de la propuesta pedagógica de ambos proyectos. Para ello, se utilizaron aportes metodológicos del área de Educación Comparada y de la Historia Oral. Los resultados indican diferentes concepciones de Educación Matemática y semejanzas entre las concepciones de formación de profesores. Tales resultados, ayudan a ampliar la comprensión sobre esta faceta de la formación de profesores, que se da en el ámbito de políticas públicas de formación continuada a gran escala, lo que puede contribuir para la (re)elaboración de tales acciones.

Palabras clave: Educación Matemática, formación continua de profesores, políticas educacionales, GESTAR II, CFD, Historia Oral.

Introducción

Este artículo presenta los resultados de una investigación relacionada a dos políticas públicas de formación continua de profesores que enseñan matemática el programa *Gestão da Aprendizagem Escolar* (GESTAR II) de Brasil y el Curso de Formación Docente (CFD) de El Salvador. A continuación se presenta una breve descripción de los programas, la metodología utilizada y los principales hallazgos de la investigación.

Sobre los programas de formación

La descripción que se realizará en los siguientes párrafos está basada en los documentos oficiales *Programa Gestão da Aprendizagem Escolar II: Guia Geral* (BRASIL, 2010) y Plan Nacional de Formación de Docentes en servicio en el sector público (EL SALVADOR, 2014) emitidos por los Ministerios de Educación de Brasil (MEC) y de El Salvador (MINED) respectivamente.

El programa de *Gestão da Aprendizagem Escolar II* (GESTAR II)

El programa de *Gestão da Aprendizagem Escolar II* (GESTAR II) es un programa federal de educación continua para los profesores de matemática y de portugués realizadas por la Secretaría de Educación Básica del Ministerio de Educación de Brasil (MEC) y tiene como objetivo actualizar los saberes profesionales de los maestros que actúan desde el sexto al noveno año de Educación Básica (once a catorce años de edad) de las redes públicas de Educación: distrital, municipal y estatal.

El GESTAR II está compuesto por dos cursos: Curso de Formación de Profesores Formadores/Tutores y Curso de Formación de Profesores para cada una de las áreas. Los dos cursos se desarrollan de manera semipresencial coordinado por profesores de Instituciones Educativas Superiores (IES). El Curso de Formación de Profesores Formadores/Tutores (CT) está dirigido a los profesores efectivos de la red pública de Educación y es impartido por docentes vinculados a las Universidades Públicas participantes. La carga horaria total es de 300 horas, así distribuidas: 104 horas presenciales con 40 horas de formación inicial; dos seminarios de seguimiento de 24 horas cada uno; un seminario de evaluación, y; 196 horas de actividades que involucran monitoreo a los cursistas, estudios y actividades a distancia, para cada área temática. El Curso de Formación de Profesores (CP) es dirigido a los profesores del sector público en ejercicio que enseñan matemáticas y el idioma portugués entre el sexto y noveno año de Educación Básica siendo impartido por los profesores Formadores/Tutores. La carga horaria total es de 300 horas, así distribuidas: 120 horas presenciales con 80 horas de talleres; 40 horas para la elaboración del proyecto y seguimiento pedagógico, y; 180 horas de actividades que involucran su participación en el papel de orientadores, trabajos y estudios a distancia para cada temática.

El Curso de Formación Docente en El Salvador (CFD)

El Curso de Formación Docente en El Salvador (CFD) es un proyecto del Ministerio de Educación (MINED) que tiene por objetivo la "construcción de un Sistema Nacional de Desarrollo Profesional Docente" que permita superar el "retraso académico y científico del cuadro docente nacional". El CFD consiste en dos cursos de formación continuada dirigidos a los docentes del sector público de las distintas disciplinas que se ofrecen en el sistema escolar. El CFD se ejecuta en tres etapas: "constitución de los núcleos de expertos", "curso de formación de los docentes especialistas" y el "curso de formación de los profesores del sector público".

La primera etapa, la constitución de los núcleos de expertos, es hecha por el MINED y consiste en la elección de "expertos disciplinares formadores". Estos expertos son un grupo de profesionales destacados en su especialidad que son los encargados de diseñar los planes de estudios para los cursos de formación y materiales de trabajo, y desarrollar el "Programa de Formación de los Docentes Especialistas".

El "Programa de Formación de los Docentes Especialistas" (PFE) es la segunda etapa del Plan y es dirigido a un grupo de profesores del sector público. El curso tiene una duración de dos años,

con ocho módulos específicos. Cada módulo tiene una duración de 120 horas, desarrolladas de manera intensiva durante ocho semanas distribuidas de la siguiente manera: Fase presencial de 64 horas durante ocho sábados consecutivos; Fase no presencial de 24 horas de tutoría virtual por el experto disciplinar e interacción con otros recursos, y; 32 horas de práctica en el aula donde implementará los procesos y estrategias desarrolladas en los módulos. El docente especialista deberá llevar un registro en una cartera de evidencias.

El objetivo principal del PFE es el de constituir el grupo de expertos que desarrollaron la tercera etapa del Curso, que pretende llegar a todo el cuadro docente del país a través del "Programa de la Formación de los Profesores del sector público" (PFP). El PFP se dirige a todos los profesores que trabajan en el sector público en los centros educativos. El PFP también tiene una duración de dos años, con ocho módulos específicos. Cada módulo tiene una duración de 120 horas, desarrolladas de manera intensiva durante ocho semanas así distribuidas: Jornadas presenciales: ocho sábados y ocho horas por sesión, haciendo un total de 64 horas; Jornadas no presenciales: tiene una duración de 56 horas, y; 24 de ellas serán ejecutadas en la sala virtual por el especialista y 32 horas de práctica en su propia aula.

Metodología

Se decidió realizar una investigación de tipo cualitativa con apoyo de los documentos oficiales de los programas y de entrevistas. En el caso de las entrevistas se entrevistó personas que hayan tenido una participación importante en la construcción, diseño, implementación y seguimiento de los cursos en cada país; es así que se elige para el caso del GESTAR II al Dr. Cristiano Muniz, coordinador general del curso en Matemática así como formador y autor de libros de formación, para el caso del CFD se eligió al ing. Carlos Canjura quien fue autor de muchos libros y que impulsó el programa desde el Ministerio de Educación que dirigió en el período 2014-2019. Además, se consideraron para esta investigación los aportes metodológicos de la Educación Comparada y la Historia Oral. Los alcances de estas metodologías en esta investigación se desarrollan a continuación.

La comparación, según Bonitatibus (1989), es examinar dos o más cosas al mismo tiempo y buscar elementos de semejanza y diferencia entre ellas. Trojan y Sánchez (2009, p. 2), por su parte, dicen que comparar es “confrontar, establecer relaciones entre dos o más objetos con la finalidad de emitir juicios de valor”. El uso inicial de la comparación, según Gonçalves (2013), era la herramienta que tenían los Estados para recopilar información sobre políticas “correctas” y “equivocadas” que eran desarrolladas por otros, así mismo en el plano pedagógico, los estudios comparados tenían como objetivo enriquecer los conocimientos pedagógicos sobre distintos políticas educativas a modo de medir su impacto y para evitar errores que otras naciones cometen al abordarlos (TROJAN y SÁNCHEZ, 2009, p. 4). Sin embargo, en esta afirmación de Trojan y Sánchez se fundamentan muchas críticas a los estudios comparados en la educación ya que en muchas ocasiones estos son frecuentemente utilizados por los organismos internacionales como una forma de jerarquizar sistemas educacionales, programas de formación e incluso países. Es por ello que, ante la carga conceptual que conlleva el término “comparar” y la casi inevitable jerarquización que puede surgir, es que se expone que este estudio no buscó jerarquizar en términos de eficiencia o eficacia de los programas, sino que se buscará con esta metodología una mayor comprensión sobre estas políticas de formación docente y como el contexto incide en su construcción.

Ante la intención de dar un nivel mayor de profundidad de los cursos en cuestión que permitieran mirar los programas desde otras aristas, desde otras perspectivas es que se decidió realizar entrevistas con los impulsores de ambos programas de formación. Es así que surge la incursión de esta investigación en la Historia Oral como herramienta metodológica.

Para Garnica (2013, p. 88) hablar de “Historia Oral” ya es una expresión simplificada y “sería mejor decir ‘la constitución de fuentes de estudio a partir de la oralidad’ o, ‘la elaboración de fuentes, a partir de la oralidad, que pueden disparar un ejercicio historiográfico’.

En lo referente al método Garnica (2013, p. 102) expone que un trabajo de Historia Oral tiene dos momentos y que podrían “ser marcados en dos niveles: uno relativo a la recolección de los testimonios y el otro, subsecuente, relativo al tratamiento de las informaciones recolectadas”. El primer momento hace referencia a los preparativos previos antes y durante la entrevista, entre estos preparativos está la elección de los declarantes, el número de entrevistas, de las preguntas o frases de las entrevista, el lugar de la entrevista. En un segundo momento el investigador decidirá el tratamiento, uso y análisis de los testimonios. Para el tratamiento de las entrevistas existen dos fases: la *transcripción*, en la cual se registra por escrito el material grabado y la *textualización* que busca retirar las “marcas y los vicios propios de la oralidad”.

Con esto en mente, se decidió realizar dos entrevistas con los responsables de los programas, uno para cada país. Para el caso del GESTAR II se entrevistó al Dr. Cristiano Muniz, coordinador del área de Matemática, autor de materiales del GESTAR II y profesor y supervisor del mismo. En el caso del CFD salvadoreño se entrevistó al Ing. Carlos Canjura, autor de varios materiales de formación, formador en el programa y propulsor del CFD desde su papel como Ministro de Educación de El Salvador.

Principales hallazgos

En esta sección se traen algunas observaciones acerca de ambos programas que permitirán ampliar la comprensión acerca de las concepciones de políticas públicas de formación de profesores a gran escala y de la Educación Matemática presente en cada uno de los programas. Se observa que, anclados en los aportes metodológicos de la Educación Comparada, es fundamental que tal comprensión no sea desvinculada de consideraciones sobre el contexto de cada uno de los países.

El Salvador y Brasil tienen contextos históricos, geográficos y políticos administrativos bastante distintos, sin embargo, el modelo utilizado de formación es bastante similar, es decir, la construcción de una red, en la que un formador/experto es responsable de la formación de los tutores/especialistas y éstos son responsables de la formación de un grupo de profesores. Esta formación se moviliza por medio de materiales didácticos y en cursos de larga duración.

Es importante observar que tal diseño trae ventajas y desventajas, dependiendo mucho más de la forma de ejecución del programa que del propio diseño. De dicho modelo se puede verificar que si es vinculado a una concepción constructivista de formación (FIORENTINI, 2008), es posible alcanzar a una gran cantidad de personas de forma presencial, formando una red de formadores/expertos y tutores/especialistas con gran potencial de dar continuidad a grupos de estudios en sus lugares de trabajo.

En los documentos de ambos programas se enfatiza la reflexión en el contexto que se opera indicando la necesidad que parte de la formación continuada se dé en el aula. Por otro lado, la adopción de materiales previamente estructurados disminuye la participación docente en su

proceso formativo, ampliando la característica indeseable *top-down*. El profesor Cristiano Muniz, en su entrevista, reconoce que, tal modelo podría ser superado:

E outro desafio que nós temos, se você me pergunta: “Cristiano, se você hoje for chamado para fazer uma continuidade do GESTAR, como é que você faria?” Eu chamaria os professores da escola para criar novas unidades, novos CTP’s. [...] Ele ser o autor [...].

Podemos caracterizar los programas como intentos de promover una reflexión a gran escala con todos los profesores, basados en sus contextos. Ambos programas permiten e indican esa necesidad en su estructura. Sin embargo, cabrá a los formadores que actúan junto a los profesores dar movimiento a la reflexión, invitando y estimulando a los profesores a discutir sus propias prácticas. Los materiales estructurados dan pistas en la dirección de comprender que la Educación Matemática está presente en tales programas. En el caso de GESTAR II la definición de los contenidos del currículo del curso de matemáticas tiene como base los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN) de los años finales de la enseñanza fundamental. En el caso del CFD, los materiales están construido según lo decidió el grupo de expertos quienes decidieron no tomar como referencia el currículo nacional. Con el fin de ilustrar cómo los contenidos matemáticos se articulan en los cuadernos de formación se presenta a continuación un resumen del desarrollo del tema “ecuaciones lineales” en cada uno de los programas.

En el caso del GESTAR II, la temática "sistemas de ecuaciones lineales" está desarrollada en la unidad 23 y gira en torno al tema "alimentación y salud". En las primeras páginas se presenta el tema haciendo algunas consideraciones teóricas. La unidad está dividida en tres secciones: en la primera sección "muestra cómo las situaciones de la vida real generan problemas que pueden ser resueltos por un sistema de dos ecuaciones de grado uno con dos incógnitas", la segunda sección "trata de la resolución de estos sistemas" y la "tercera" muestra cómo estas cuestiones pueden abordarse en el aula "(BRASIL, 2008, p. 112).

La sección 1, "Resolución de situación-problema", comienza con un texto sobre la importancia de la alimentación adecuada a las necesidades y las actividades diarias, en ella hay una discusión sobre aspectos tales como: ¿qué son las calorías y para qué sirven?, el uso de calorías en los humanos y distintos animales y el índice de masa corporal. La sección termina presentando una situación-problema tal como aparece en la figura 1:

Rui gosta de feijão e de peixe e tem facilidade para obter esses alimentos. Ele procura ingerir 1880 calorías por dia, tomando como base os dois alimentos. Olhando em uma tabela, verificou que: 100 g de feijão fornecem 330 calorías; 100 g de peixe fornecem 70 calorías. Ele concluiu que: 1 grama de feijão fornece 3,3 calorías; 1 grama de peixe fornece 0,7 calorías.

Para ter o total de 1880 calorías, o que Rui pode fazer?

Figura 1. Construyendo sistemas lineales a partir da Realidad. Matemática e nutrição

Fuente: MEC, 2008, Cuaderno TP6, p. 115.



Después de la presentación de esta situación problema, la sección 2, "Construcción del conocimiento matemático en acción", retoma la situación anterior, en la cual se describe cómo Rui pensó para responder utilizando una ecuación de dos variables:

Rui pensou em comer: x gramas de feijão, que lhe dariam $x \cdot 3,3$ calorías (ou $3,3x$); y gramas de peixe, que lhe dariam $y \cdot 0,7$ calorías (ou $0,7y$)

O total deveria ser 1880, portanto $3,3x + 0,7y = 1880$.

Rui tentou resolver esta equação, mas descobriu que haveria muitas soluções para ela. Conforme comesse um tanto de feijão, ele teria que comer determinada quantidade de peixe para completar as calorías. Rui não gostou daquilo: todo dia anotar quanto tinha comido de feijão e calcular para ver quanto faltava comer de peixe. Queria uma solução mais prática.

Figura 2. Orientando la solución de la Situación-Problema.

Fuente: (Ibid, p. 116-117).

La autora finaliza esa situación-problema invitando al lector a buscar otra solución del problema del Rui. Esta parte finaliza aportando algunos datos de tipo teórico sobre lo que son los sistemas de ecuaciones lineales. La sección aún contempla los tres métodos algebraicos para resolver estos sistemas de ecuaciones: sustitución, comparación y adición, la representación gráfica, discusión de sistemas y el uso de la metáfora de la balanza como recurso didáctico.

En el caso del CFD, la unidad comienza describiendo el concepto de ecuación y las distintas expresiones algebraicas que pueden representar una ecuación. Se discute sobre la importancia de la idea de la noción de ecuación y la muestra como un factor que, si no es comprendido, dificulta su resolución, además de presentar la visualización de las ecuaciones en el plano (EL SALVADOR, 2015: 47). La sección invita entonces a los profesores a demostrar algunas propiedades haciendo uso de las propiedades de la igualdad y de los axiomas de campo del conjunto de los números y utilizarlos para luego solicitar a los profesores las debidas justificaciones (Figura 3).

Paso	Justificación
$5x - 7 = x + 1$	
$(5x - 7) + 7 = (x + 1) + 7$	
$5x = x + 8$	
$5x - x = x + 8 - x$	
$4x = 8$	
$(4x) \cdot \frac{1}{4} = 8 \cdot \frac{1}{4}$	
$x = 2$	

Figura 3. Módulo I - Álgebra dos Números Reais e Complexos.

Fuente: EL SALVADOR, MINED (2015), CFD-M, M1 Especialistas, p. 47.

Para cerrar esta sección se presenta, a manera de ejemplo, el siguiente problema: "En un corral hay gallinas y conejos. Hay 35 animales en total. Entre ellos hay 108 patas. ¿Cuántas gallinas y cuántos conejos hay? Para la resolución de este problema el autor llama " x " al número de gallinas, y, consecuentemente, el número de conejos de " $35 - x$ "; finalizando con la resolución del problema, en estos términos. (ibid., página 48). A partir de la ecuación de la situación, el autor solicita al profesor justificar los pasos que seguirá para llegar a la respuesta del problema. Esta sección termina desarrollando otro problema parecido al anterior. La sección aún contempla inequidades y ecuaciones cuadráticas, el método de la eliminación de Gauss y la discusión de sistemas.

Se observa en la conducción de las actividades concepciones diferentes de Educación Matemática. En el caso de GESTAR II hay una preocupación en lo que se refiere a cuestiones didácticas, que se nota en la introducción a partir de un problema no usual, en la discusión de diferentes resoluciones, en la utilización de diferentes representaciones, teniendo en vista que

hay mención a la representación gráfica y en la discusión de metáforas como recurso didáctico. En el caso del CFD, se observa que existe una preocupación por el rigor matemático, teniendo en vista que el capítulo comienza con la discusión sobre propiedades y su justificación matemática, habiendo aún, una mayor profundización con la presentación del método de la eliminación de Gauss, debido al hecho de que el CFD también apunta a alcanzar profesores de educación media. La concepción de Educación Matemática en el GESTAR II es así descrita por el profesor Cristiano:

O referencial teórico que a gente tem são, primeiro, a teoria do currículo em rede, [...] Ou seja, que o conhecimento se dá numa visão mais complexa e não linear e que você pode ter diferentes entradas [...]. Segundo, nós trabalhamos com a Teoria dos Campos Conceituais de Gérard Vergnaud. [...] A gente busca também, busca bastante dentro da perspectiva do Brousseau, a Teorias das Situações [...] E outro elemento importante que o Brousseau traz e o Chevallard também traz é a ideia da institucionalização [...] E nós temos ali um pouco de Duval, [...] a questão de representação e que de repente tudo o que a gente fala de aprendizagem estão baseados nos objetos matemáticos e os objetos não são exteriores aos sujeitos, os objetos matemáticos são conceitos, são representações mentais.

Se observa entonces, una presencia de la Didáctica Francesa en el programa GESTAR II, característica bastante presente en la Educación Matemática brasileña, teniendo en vista su histórico de constitución, que presenta varios profesores que tuvieron su formación en Francia, entre ellos el propio profesor Cristiano Muniz.

El CFD, presenta un carácter en el que predomina el contenido matemático en detrimento de cuestiones metodológicas, como se puede observar en la lectura de los materiales de formación. No hay explícitamente una vertiente teórica, lo que es reafirmado por el Ing. Carlos Canjura, cuando afirma:

[...] todas las teorías que hasta ahora tenemos son teorías importantes, todas, [...] hasta la conductista; hay momentos, en los que sí es importante. Claro, pero una componente chiquita, pero si tiene y está presente por ahí. Usted no puede decir jamás que no le interesa que el cipote¹ memorice, usted no puede tampoco decir que nunca va en el aula a buscar una forma de construir un concepto, a usar toda la línea de constructivista de conocimiento pero, yo creo que todo debiera estar referido [...] lo que le estoy queriendo decir es que nosotros debemos hacer uso de todas estas teorías para efecto de conseguir lo que llamo lo fundamental: construcción del ciudadano (golpes a la mesa) con capacidades productivas y capacidades ciudadanas. Hay quienes lo hacen con ciertas teorías, hay quienes que lo hacen con otras [...] Entonces, yo creo que aferrarse a un modelo nunca es bueno, [...] creo que sí se tienen referencias, (eso es) lo más importante.

Se observa en el discurso del Ing. Carlos Canjura y en el del profesor Cristiano Muniz un distanciamiento entre las concepciones de Educación Matemática presentes en los programas estudiados. Ciertamente, el histórico de la constitución del área de Educación Matemática en los

¹ Cipote: término coloquial utilizado en El Salvador para referirse a los niños.

dos países y la cantidad de recursos humanos, se refleja en la construcción de tales políticas desde el punto de vista pedagógico y debe ser tenido en cuenta para un análisis más profundo.

Conclusiones

Esta comunicación tuvo como finalidad presentar y discutir los resultados de la investigación que analizó las concepciones de Educación Matemática y de formación de profesores presentes en dos políticas públicas de formación continua de profesores que enseñan matemáticas: el programa *Gestão da Aprendizagem Escolar* (GESTAR II) de Brasil y el Curso de Formación Docente (GESTAR II) (CFD) de El Salvador. Se destaca que desde el punto de vista operacional, tales programas se asemejan en el intento de constituir una red de formación, con cursos de larga duración, articulados en torno a materiales de formación estructurados. Entre las actividades de estos cursos, se destacan las realizadas en el aula, potenciadoras de reflexiones sobre la relación entre teoría y práctica. Entendemos que esta configuración puede servir de ~~una~~ tendencia a perseguir en países que necesitan movilizar la formación continua de profesores a gran escala. Sin embargo, la concepción de Educación Matemática presente en ambos programas se distancia. El programa brasileño está marcado por la Didáctica Francesa, mientras que el programa salvadoreño no presenta marcas claras de una u otra tendencia internacional. Es posible que tal distanciamiento se deba al histórico de construcción del área de Educación Matemática en ambos países y por la especificidad de los recursos humanos.

En la búsqueda de ampliación de la comprensión de los límites y potencialidades de tales programas se indica la necesidad de incrementar las investigaciones relacionadas a las políticas públicas de formación de profesores a larga escala, desde el punto de vista operacional, hasta el punto de vista pedagógico. La investigación aquí relatada es un esfuerzo en ese sentido que apunta, además de la comprensión, la ampliación del diálogo entre países que poseen históricos de constitución del área de Educación Matemática distintos, sin que ello signifique la importación de modelos, sino la reflexión conjunta, respeto al contexto, con miras a la cooperación entre investigadores, formadores, profesores y gestores.

Referencias y bibliografía

- Brasil. (2008). *Programa Gestão da Aprendizagem Escolar GESTAR II: Matemática, caderno de teoria e prática 6*. Brasília.
- Brasil. (2010). *Programa Gestão da Aprendizagem Escolar GESTAR II: Guia GERAL*. Brasília.
- El Salvador. (2014). Plan Nacional de Formación de Docentes en servicio en el sector público. San Salvador.
- El Salvador. (2015). Especialización docente tercer ciclo y media: Matemática, módulo 1. San Salvador.
- Bonitatitus, Suely Grant. (1989). *Educação Comparada: conceito, evolução, métodos*. São Paulo.
- Fiorentini, D. A. (2008). *Pesquisa e as Práticas de Formação de Professores de Matemática em face das Políticas Públicas no Brasil*. Bolema, ano 21, n° 29, p. 43-70.
- Garnica, Antonio Vicente (2013). *História Oral e Educação Matemática*. In: Borba, M.C.; Araújo, J.L.; Fiorentini, D.; Garnica, A.V.M.; Bicudo, M.A.V. *Pesquisa qualitativa em Educação Matemática*, 87-109.
- Gonçalves Carvalho, E. J. (2013). Reflexões sobre a importância dos estudos de educação comparada na atualidade. HISTEDBR On-line, Campinas, n° 52, p. 416-435, SET 2013.
- Trojan, R. M; Sánchez, M. M. (2009). *EDUCAÇÃO COMPARADA: considerações teórico-metodológicas no contexto da globalização*. Brasil.