



UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina
(PROLAM)

AYRTON RIBEIRO DE SOUZA

A Diplomacia Cultural da Espanha no Brasil (1998-2021): ensino e promoção da língua e cultura espanholas como elementos de *soft power*

Versão corrigida

São Paulo
2021

AYRTON RIBEIRO DE SOUZA

A Diplomacia Cultural da Espanha no Brasil (1998-2021): ensino e promoção da língua e cultura espanholas como elementos de *soft power*

Versão corrigida

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina da Universidade de São Paulo (PROLAM – USP) como requisito para obtenção do título de Doutor em Ciências.

Linhas de pesquisa: Relações Internacionais e Práticas Políticas / Comunicação e Cultura.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Lucilene Cury

São Paulo
2021

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

R719d Ribeiro de Souza, Ayrton
 A Diplomacia Cultural da Espanha no Brasil
(1998-2021): ensino e promoção da língua e cultura
espanholas como elementos de soft power / Ayrton
Ribeiro de Souza; orientadora Lucilene Cury - São
Paulo, 2021.
 605 f.

 Tese (Doutorado)- Programa de Pós-Graduação
Interunidades em Integração da América Latina. Área
de concentração: Integração da América Latina.

 1. Diplomacia Cultural. 2. Língua espanhola. 3.
Ensino de Língua estrangeira. 4. Instituições
culturais - Espanha. 5. Relações Exteriores
Brasil-Espanha. I. Cury, Lucilene, orient. II.
Título.



Universidade de São Paulo – PROLAM USP
Programa Pós-Graduação em Integração da América Latina

ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA TESE

Termo de Ciência e concordância da orientadora

Nome do aluno: AYRTON RIBEIRO DE SOUZA

Data da defesa: 22/12/2021

Nome da orientadora: Profª Drª Lucilene Cury

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da Comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 02 de fevereiro de 2022.

Assinatura da orientadora

SOUZA, Ayrton Ribeiro de. **A Diplomacia Cultural da Espanha no Brasil (1998-2021):** ensino e promoção da língua e cultura espanholas como elementos de *soft power*. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina da Universidade de São Paulo (PROLAM-USP) para obtenção do título de Doutor em Ciências.

Aprovado em: 22 de dezembro de 2021.

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. Lucilene Cury

Escola de Comunicação e Artes / Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina da Universidade de São Paulo (ECA-USP / PROLAM-USP)

Presidente

Prof. Dr. Pedro Boholometz de Abreu Dallari

Instituto de Relações Internacionais da Universidade de São Paulo (IRI-USP)

Julgamento: Aprovado

Prof. Dr. Wagner Pinheiro Pereira

Instituto de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IH-UFRJ)

Julgamento: Aprovado

Prof. Dr. Jorge Rodrigues de Souza Júnior

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP)

Julgamento: Aprovado

Prof^a. Dr^a. Suzana Vinicia Mancilla

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)

Julgamento: Aprovado

À minha mãe, Maria Alice Gomes Souza,

*Por sua infinita dedicação e amor aos filhos, netos e
todos os que têm o privilégio de a rodear.*

AGRADECIMENTOS

A realização desta tese de doutorado não seria possível sem o apoio fundamental de pessoas que generosamente contribuíram, ao longo de anos, com as condições pessoais e profissionais que permitiram que esta obra se concretizasse. Algumas instituições também foram imprescindíveis pelo apoio financeiro, metodológico e como fontes de dados que possibilitaram o desenvolvimento da pesquisa. Sob o risco que sempre corremos de obliterar contribuições importantes, os nomes citados a seguir possuem minha mais profunda gratidão.

Em primeiro lugar, agradeço à minha orientadora, Prof^a Dr^a Lucilene Cury, quem me apoiou desde o início nos caminhos deste projeto de pesquisa. Seu acompanhamento constante e atitude sempre aberta ao diálogo e novas propostas permitiram realizar este trabalho com o necessário rigor científico e com liberdade de pensamento, sendo um exemplo de supervisão acadêmica. Seus ensinamentos e amizade com certeza permanecerão para além do doutorado.

Ao Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina da Universidade de São Paulo (PROLAM-USP) e todo seu corpo docente, que possibilitou uma formação interdisciplinar de alta qualidade e representativa da diversidade dos estudos sobre América Latina no Brasil. Aos colegas do PROLAM, pelos momentos de partilha, colaborações e lutas. Agradeço aos técnicos da Secretaria, William Almeida e Agda Cerialli, cujos trabalhos diários garantem a gestão administrativa de nossas pesquisas.

Aos professores Pedro Boholometz de Abreu Dallari, Wagner Pinheiro Pereira, Jorge Rodrigues de Souza Júnior e Suzana Vinicia Mancilla, que prontamente aceitaram o convite para compor a Banca Examinadora.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001, uma instituição à qual sou extremamente grato e que representa a importância de se valorizar e financiar a ciência e a pesquisa no Brasil.

Agradeço a todos os profissionais da Diplomacia Cultural da Espanha no Brasil, que contribuíram com materiais, dados e entrevistas, sem os quais o resultado final desta pesquisa não alcançaria a amplitude que ora se apresenta. Pela relevância individual que cada um constitui para esta obra, destaco meu agradecimento a: Guillaume Monfort Juárez (Vice-Cônsul da Espanha em São Paulo), Lourdes Ballesteros (Diretora Geral do Colégio Miguel de Cervantes), Pedro Cortegoso Fernández (*Consejero de Educación* da Espanha no Brasil), Xoán Calviño (Assessor Técnico da *Consejería de Educación* da Espanha no Brasil), Rafael de Górgolas Hernández-Mora (*Consejero Cultural* da Espanha no Brasil), Oscar Almendros Bonis (*Consejero de Turismo*/ Diretor de TURESPAÑA no Brasil), Vanessa Yamamoto (Analista de RESPAÑA no Brasil), Richard Bueno (Diretor Acadêmico do Instituto Cervantes), Rosa Sánchez-Casado (Diretora do Instituto Cervantes de Brasília), José Vicente Ballester (Diretor do Instituto Cervantes de Porto Alegre).

Um agradecimento muito especial deve ser feito a todos os professores de Língua Espanhola do Brasil, que exercem diariamente a necessária e gratificante profissão de educadores de uma língua estrangeira com potencial de abrir caminhos e horizontes culturais transformadores nas vidas dos alunos. Agradeço nominalmente a alguns destes professores que lutam pela presença do ensino do espanhol em seus estados e que concederam valiosos relatos a esta pesquisa: Jair Ibiapino (Presidente da Associação de Professores de Espanhol do Estado da Paraíba), Gilson Rodrigo Woginski (Presidente da Associação de Professores de Espanhol do Estado da Paraná), Suzana Vinicia Mancilla Barreda (Presidente da Associação de Professores de Espanhol do Estado do Mato Grosso do Sul), Fábio Barbosa de Lima (ex-

Presidente da Associação de Professores de Espanhol do Estado do São Paulo) e Jorge Rodrigues de Souza Júnior (Presidente da Associação Brasileira de Hispanistas).

Aos colegas docentes do curso de Licenciatura em Letras Português-Espanhol do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP, campus Avaré), que me acolheram tão bem e com quem vivencio diariamente o valor da educação como força de transformação da sociedade. Agradeço também pelo apoio e compreensão concedidos às diversas horas que tive que dedicar à finalização desta tese.

Não poderia deixar de agradecer à minha família e amigos mais próximos, que são e sempre foram minha base e os pilares de minha jornada fora dos “muros da universidade”.

À minha mãe, Maria Alice Gomes Souza, fonte inesgotável de amor e insipriação diários, que esteve ao meu lado em todos os momentos de elaboração, desenvolvimento e conclusão deste trabalho. Ela é, com certeza, a parte mais importante que tornou possível a realização deste projeto, e a quem devo desculpas pelas infinitas horas de ausência, mesmo estando fisicamente presente sob o mesmo teto.

A meus queridos sobrinhos, Julia e Lucas Garcia Ribeiro de Souza, que nos dão a alegria de vê-los crescer todos os dias, e que mesmo sem sabê-lo me inspiraram a seguir este trabalho com responsabilidade e compromisso com as novas gerações. A eles também devo desculpas pelas longas horas de ausência e nervosismo, devido à produção desta tese e dos difíceis momentos vividos durante a pandemia de Covid-19.

Aos irmãos, Sergio e Raul Ribeiro de Souza, que sempre acompanharam minha trajetória pessoal e profissional.

Ao querido Gredison Moura, que apareceu para alegrar nossas vidas e se manter como um companheiro presente nos momentos felizes e também nos difíceis.

A todos os Dascanios, cuja amizade tão longeva e sincera com nossa família já nos fez uma só. Agradeço especialmente à linhagem “Davaré” desta família tão amada e presente nos momentos mais felizes e também nos mais difíceis: tia Con, Vanessa, Amanda, Murilo, Lorenzo, Davi e Miguel. Ao longo de todos esses anos, o incentivo recebido por vocês foi um prazeroso combustível para que esta obra chegasse a este desfecho.

À querida Nathalia Rodrigues, cujo interesse pelo ciclo de ouro do cinema mexicano gerou uma amizade tão intensa e duradoura, com tintes de Frida Kahlo e Leon Trotsky.

Agradeço ainda aos amigos que a USP me deu, e que sempre contribuíram com seu apoio e interesse por esta pesquisa: Marina de Campos Pinheiro da Silveira, Carlos Eduardo Carreira, Marina von Harbach, Bruno César e Paulo Borba Casella. Nossas conversas descontraídas e construtivas também foram fundamentais para levar a cabo esta empreitada.

A todos, muito obrigado!

*En cuestiones de cultura y de saber, sólo se pierde
lo que se guarda, sólo se gana lo que se da.*

Antonio Machado

RESUMO

SOUZA, Ayrton Ribeiro de. **A Diplomacia Cultural da Espanha no Brasil (1998-2021): ensino e promoção da língua e cultura espanholas como elementos de *soft power***. 2021. 605 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina, Universidade de São Paulo, São Paulo.

O objetivo geral do presente trabalho é analisar a amplitude da presença da Diplomacia Cultural da Espanha no Brasil sob a perspectiva teórica do *soft power*. A hipótese principal é que o Brasil constitui desde os anos 1990 uma prioridade para a Diplomacia Cultural espanhola, oportunizada principalmente por meio da promoção da língua espanhola. Como método de verificação, realizou-se pesquisa de cunho hipotético-dedutivo, caracterizada como estudo de caso, com abordagem qualitativa, e desenvolvida com procedimentos bibliográficos e documentais para cada um dos órgãos da Diplomacia Cultural espanhola atuantes no Brasil: Instituto Cervantes, Consejería de Educación, Agência Espanhola de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento (AECID), Ação Cultural Espanhola (AC/E), Instituto de Turismo de España (TURESPAÑA), instituições de mobilidade acadêmica (Fundação Carolina, AUIP e Grupo Tordesilhas) e também da cooperação multilateral ibero-americana (Secretaria Geral Ibero-Americana). Sobre as condições do ensino no espanhol no Brasil, o presente trabalho apresenta, primeiramente, um estudo sobre a relevância do idioma espanhol a nível global e no Brasil, em particular, considerando ainda o Mercosul como fator intensificador da importância e interesse pelo idioma espanhol entre os brasileiros. Também foi realizada uma análise sobre a presença do ensino da língua espanhola no sistema educativo brasileiro, bem como sobre os atuais projetos de leis estaduais visando a inclusão da oferta da língua espanhola nas escolas e do papel representado pelos professores de espanhol em prol do hispanismo no país. Os resultados obtidos indicam que o Brasil constitui uma prioridade para a ação dos órgãos públicos espanhóis responsáveis pela promoção do idioma e cultura da Espanha no exterior, sendo o Instituto Cervantes identificado como o órgão mais representativo desta atuação por meio da maior rede de centros em um único país, pela oferta de cursos de língua espanhola, aperfeiçoamento de professores, recursos digitais de aprendizagem, eventos culturais e pelos exames e certificações de proficiência de espanhol como língua estrangeira. O trabalho permitiu constatar, ainda, possíveis pontos de aprimoramento da atuação da promoção da língua e cultura espanholas por meio de uma melhor coordenação interinstitucional dos diversos órgãos da Diplomacia Cultural da Espanha.

Palavras-chave: Diplomacia Cultural; Língua espanhola; Ensino de Língua estrangeira; Instituições culturais - Espanha; Relações Exteriores Brasil-Espanha; Relações Internacionais.

ABSTRACT

SOUZA, Ayrton Ribeiro de. **The Cultural Diplomacy of Spain in Brazil (1998-2021):** teaching and promotion of Spanish language and culture as elements of soft power. 2021. 605 f. Thesis (PhD). Integration of Latin America Postgraduate Program, University of São Paulo, São Paulo.

The general objective of this work is to analyze the amplitude of the presence of Spanish Cultural Diplomacy in Brazil from the theoretical perspective of soft power. The central hypothesis is that since the 1990s Brazil has been a priority for Spanish Cultural Diplomacy, made possible mainly through the promotion of the Spanish language. As a method of verification, a hypothetical-deductive research was carried out, characterized as a case study, with a qualitative approach and developed with bibliographic and documentary procedures for each of the bodies of the Spanish Cultural Diplomacy operating in Brazil: Instituto Cervantes, Consejería de Educación, Spanish Agency for International Development Cooperation (AECID), Spanish Cultural Action (AC/E), Instituto de Turismo de España (TURESPAÑA), academic mobility institutions (Fundación Carolina, AUIP and Grupo Tordesillas) and also multilateral Ibero-American cooperation (Ibero-American General Secretariat). On the conditions of teaching Spanish in Brazil, the present work presents, firstly, a study on the relevance of the Spanish language globally and in Brazil, in particular, considering Mercosur as an intensifying factor of the importance and interest of the Spanish language among Brazilians. An analysis was also carried out on the presence of Spanish language teaching in the Brazilian education system, as well as on current state law projects aimed at including the provision of the Spanish language in schools and the role played by Spanish teachers in favor of Hispanism in Brazil. The results obtained indicate that Brazil is a priority for the action of Spanish public bodies responsible for promoting the language and culture of Spain abroad, with the Instituto Cervantes identified as the main representative of this activity through the largest network of centers in a single country, for offering Spanish language courses, teacher training, digital learning resources, cultural events and for exams and certifications of proficiency in Spanish as a foreign language. The work also made it possible to identify possible points for improving the performance of the promotion of the Spanish language and culture through better inter-institutional coordination of the various bodies of the Spanish Cultural Diplomacy.

Keywords: Cultural Diplomacy; Spanish Language; Teaching of Foreign Language; Cultural institutions – Spain; Foreign Relations Brazil-Spain; International Relations.

RESUMEN

SOUZA, Ayrton Ribeiro de. **La Diplomacia Cultural de España en Brasil (1998-2021): enseñanza y promoción de la lengua y cultura españolas como elementos de *soft power***. 2021. 605 f. Tesis (Doctorado). Programa de Posgrado en Integración de América Latina, Universidad de São Paulo, São Paulo.

El objetivo general de este trabajo es analizar la amplitud de la presencia de la Diplomacia Cultural de España en Brasil desde la perspectiva teórica del poder blando (*soft power*). La hipótesis central es que desde la década de 1990 Brasil ha sido una prioridad para la Diplomacia Cultural Española, representada principalmente a través de la promoción de la lengua española. Como método de verificación, se realizó una investigación hipotético-deductiva, caracterizada como estudio de caso, con enfoque cualitativo y desarrollada con procedimientos bibliográficos y documentales para cada uno de los órganos de la Diplomacia Cultural Española que operan en Brasil: Instituto Cervantes, Consejería de Educación, Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), Acción Cultural Española (AC / E), Instituto de Turismo de España (TURESPAÑA), instituciones de movilidad académica (Fundación Carolina, AUIP y Grupo Tordesillas) y también de cooperación multilateral iberoamericana (Secretaría General Iberoamericana). Sobre las condiciones de la enseñanza del español en Brasil, este trabajo presenta, en primer lugar, un estudio sobre la relevancia del idioma español a nivel mundial y en Brasil, en particular, considerando al Mercosur como factor intensificador de la importancia e interés por el idioma español por los brasileños. También se analizó la presencia de la enseñanza del español en el sistema educativo brasileño, así como los proyectos de ley a nivel estadual que buscan incluir la oferta de la lengua española en las escuelas, y el papel de los profesores de español a favor del hispanismo en el país. Los resultados obtenidos indican que Brasil es una prioridad para la acción de los organismos públicos españoles responsables de promover la lengua y la cultura de España en el exterior, con el Instituto Cervantes identificado como el principal representante de esta actividad a través de la mayor red de centros en un solo país, por ofrecer cursos de español, formación de profesores, recursos digitales de aprendizaje, eventos culturales y por exámenes y certificaciones de proficiencia del español como lengua extranjera. La investigación también permitió identificar posibles puntos de mejora para el desempeño de la promoción de la lengua y la cultura españolas a través de una mejor coordinación interinstitucional de los distintos órganos de la Diplomacia Cultural española.

Palabras clave: Diplomacia Cultural; Lengua española; Enseñanza de Lengua extranjera; Instituciones culturales - España; Relaciones Exteriores Brasil-España; Relaciones Internacionales.

LISTA DE SIGLAS

- AECID:** Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo
- ABH:** Associação Brasileira de Hispanistas
- AIH:** Asociación Internacional de Hispanistas
- AC/E:** Acción Cultural Española
- AUIP:** Associação Universitária Ibero-Americana de Pós-Graduação
- BIE:** Barómetro Imagen de España
- BRIE:** Barómetro del Real Instituto Elcano
- CILE:** Congreso Internacional de la Lengua Española
- CSIC:** Consejo Superior de Investigaciones Científicas
- CCSE:** Certificación de Conocimientos Constitucionales y Socioculturales de España
- DELE:** Diploma de Español como Lengua Extranjera
- ECELE:** Encuentro de Centros de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera
- EUNIC:** *European Union National Institutes for Culture*
- FEDELE:** Federación Española de Asociaciones de Escuelas de Español para Extranjeros
- FIAPE:** Federación Internacional de Asociaciones de Profesores de Español
- GRULAC:** Grupo de países da América Latina e Caribe ante a ONU
- IC:** Instituto Cervantes
- ICEX:** Instituto Espanhol de Comércio Exterior
- INAEM:** Instituto Nacional de las Artes Escénicas y de la Música
- MAEC:** Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación
- MECD:** Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
- MOOC:** *Massive Online Open Courses*, Cursos massivos abiertos *online*
- OEI:** Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura
- PACE:** Plan Nacional de Acción Cultural Exterior
- PCIC:** Plan Curricular del Instituto Cervantes
- RBIC:** Red de Bibliotecas del Instituto Cervantes
- SACIC:** Sistema de Acreditación de Centros del Instituto Cervantes
- SEGIB:** Secretaria Geral Ibero-Americana
- SENACAPE:** Secretaria Nacional de Associações de Professores de Espanhol
- SEPIE:** Servicio Español para la Internacionalización de la Educación

SICELE: Sistema Internacional de Certificación del Español como Lengua Extranjera

SIELE: Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española

TURESPAÑA: Instituto de Turismo de España

UBA: Universidad de Buenos Aires

UNAM: Universidad Nacional Autónoma de México

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

USAL: Universidad de Salamanca

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1 – Diferenças entre *hard power* e *soft power*
- Quadro 2 – Ranking Soft Power 30
- Quadro 3 – Ranking Soft Power 30. Campo: Cultura
- Quadro 4 – Ranking Soft Power 30. Campo: Cooperação
- Quadro 5 – Ranking Soft Power 30. Campo: Educação
- Quadro 6 – Investimento Estrangeiro Direto (IED) da Espanha no Brasil
- Quadro 7 – O idioma espanhol em números
- Quadro 8 – População dos países onde o espanhol é língua oficial
- Quadro 9 – População hispano-falante em países onde o espanhol não é língua oficial
- Quadro 10 – Número de imigrantes de língua espanhola no Brasil, por nacionalidade
- Quadro 11 – Número aproximado de estudantes de espanhol, por países
- Quadro 12 - Diferença salarial entre os profissionais que falam espanhol e os que não falam
- Quadro 13 – Diferença salarial entre profissionais que falam inglês e espanhol e os que não falam (por nível)
- Quadro 14 – Número de livros publicados no mundo, em função da língua
- Quadro 15 – Índice de importância internacional das línguas
- Quadro 16 – Acordos do Setor Educacional do Mercosul
- Quadro 17 – Projetos de Leis relativos ao ensino do espanhol na Câmara dos Deputados
- Quadro 18 – Projetos de Leis relativos ao ensino do espanhol nas Assembleias Legislativas estaduais
- Quadro 19 – Países de destino das exportações do Rio Grande do Sul
- Quadro 20 – Congresso Brasileiro de Hispanistas (2000-2020)
- Quadro 21 – Associações de Professores de Espanhol no Brasil
- Quadro 22 - Ação externa espanhola no campo cultural
- Quadro 23 – *Festival Olímpico de las Artes*. Barcelona: junho a agosto de 1992
- Quadro 24 – Seminários “*Español en Brasil*”
- Quadro 25 – Número de alunos do Colégio Miguel de Cervantes
- Quadro 26 – Institutos culturais europeus: orçamentos e número de centros
- Quadro 27 – Institutos culturais, por ano de fundação
- Quadro 28 - Quadro Comum Europeu de Referência de Línguas
- Quadro 29 – Evolução do número de matrículas e inscrições DELE no Instituto Cervantes (1988-2016)

Quadro 30 – Centros credenciados pelo Instituto Cervantes no mundo – SACIC (2020)

Quadro 31 – Centros credenciados pelo Instituto Cervantes na Espanha – SACIC (2020)

Quadro 32 – Cursos para professores de espanhol (iniciantes, aprofundamento e liderança) oferecidos pelo *Centro de Formación de Profesores* do Instituto Cervantes (2020)

Quadro 33 – Congresso Internacional da Língua Espanhola (CILE): 1997-2019

Quadro 34 – Centros do Instituto Cervantes no Brasil, por ano de abertura

Quadro 35 – Cursos oferecidos pelo Instituto Cervantes no Brasil (2002-2019)

Quadro 36 – Número de alunos do Instituto Cervantes no Brasil (2002-2019), total de todos os centros

Quadro 37 – Instituto Cervantes de São Paulo: atividades culturais (2004-2018)

Quadro 38 – Instituto Cervantes do Rio de Janeiro: atividades culturais (2005-2019)

Quadro 39 – Instituto Cervantes de Brasília: atividades culturais (2007-2019)

Quadro 40 – Instituto Cervantes de Porto Alegre: atividades culturais (2007-2020)

Quadro 41 – Instituto Cervantes de Salvador: atividades culturais (2007-2019)

Quadro 42 – Instituto Cervantes de Curitiba: atividades culturais (2010-2019)

Quadro 43 – Instituto Cervantes de Recife: atividades culturais (2009-2019)

Quadro 44 – Instituto Cervantes de Belo Horizonte: atividades culturais (2009-2018)

Quadro 45 – Centros examinadores DELE no Brasil

Quadro 46 – Centros examinadores DELE no Brasil, segundo centro IC de credenciamento

Quadro 47 – Números de candidatos aos exames DELE no Brasil (2013-2020)

Quadro 48 – Cursos através da plataforma AVE nos centros do Brasil (2012)

Quadro 49 – Cursos e matrículas em formação e atualização de professores nos centros do Instituto Cervantes no Brasil (2011/2012)

Quadro 50 – *Becas y lectorados* do programa MAEC-AECID no Brasil (2020-2021)

Quadro 51 – Eventos culturais da AC/E no Brasil (2012-2018)

Quadro 52 - Colaboração de TURESPAÑA com setores turísticos

Quadro 53 – Centros de ensino de espanhol para estrangeiros na Espanha, por Comunidades Autônomas

Quadro 54 – Fatores de escolha do país de destino para estudar um idioma estrangeiro

Quadro 55 – Turistas brasileiros na Espanha (2001-2020)

Quadro 56 – Países de destino dos bolsistas brasileiros do programa Ciência Sem Fronteiras (2013)

Quadro 57 – Países beneficiários de bolsas, ajudas e financiamento da Fundação Carolina (2018)

Quadro 58 – Universidades brasileiras associadas à AUIP

Quadro 59 – Brasileiros beneficiados por bolsas da AUIP (2010-2020)

Quadro 60 – Universidades participantes do Grupo Tordesilhas

Quadro 61 – Cúpulas Ibero-Americanas de Chefes de Estado e de Governo (1991-2021)

Quadro 62 – Programas, Projetos e Iniciativas de Cooperação Ibero-Americana (2019-2022)

Quadro 63 - Contribuição do Brasil à Cooperação Ibero-Americana, em euros (2010-2017)

Quadro 64 – O Brasil e a Cooperação Ibero-Americana (2017-2018)

Quadro 65 – O Brasil e a Cooperação Cultural Ibero-Americana

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1 – Países com maior número de estudantes de espanhol (2020)
- Gráfico 2 – Número de alunos matriculados em cursos de idiomas nas escolas de educação primária e secundária nos Estados Unidos
- Gráfico 3 - Número de usuários de internet, por idioma (2020)
- Gráfico 4 – Porcentagem de usuários do Facebook, por línguas
- Gráfico 5 – Porcentagem de usuários do Twitter, por línguas
- Gráfico 6 – Número de visitas ao site oficial da Organização das Nações Unidas, em função das línguas
- Gráfico 7 – Evolução do orçamento dedicado à promoção da cultura espanhola no exterior (item 144A) nos *Prespuestos Generales del Estado* (PGE), 2005-2014
- Gráfico 8 – Instituto Cervantes no mundo: oferta de cursos (1992-2016)
- Gráfico 9 – *Diploma de Español como Lengua Extranjera* (DELE): número mundial de candidatos (2018)
- Gráfico 10 – Instituto Cervantes no mundo: matrículas e inscrições ao DELE (1988-2016)
- Gráfico 11 – Instituto Cervantes no Brasil: oferta de cursos (2002-2019)
- Gráfico 12 – Instituto Cervantes no Brasil: número de alunos (2002-2019)
- Gráfico 13 – Instituto Cervantes de São Paulo: número de alunos (2002-2019)
- Gráfico 14 – Instituto Cervantes do Rio de Janeiro: número de alunos (2002-2019)
- Gráfico 15 – Instituto Cervantes de Brasília: número de alunos (2007-2019)
- Gráfico 16 – Instituto Cervantes de Porto Alegre: número de alunos (2007-2019)
- Gráfico 17 – Instituto Cervantes de Salvador: número de alunos (2007-2019)
- Gráfico 18 – Instituto Cervantes de Curitiba: número de alunos (2007-2019)
- Gráfico 19 – Instituto Cervantes de Recife: número de alunos (2008-2019)
- Gráfico 20 – Instituto Cervantes de Belo Horizonte: número de alunos (2009-2019)
- Gráfico 21 - Evolução das inscrições aos DELE em São Paulo (1999-2005)
- Gráfico 22 - Evolução das inscrições aos DELE no Rio de Janeiro (2002-2005)
- Gráfico 23 – Evolução do número de candidatos aos exames DELE no Brasil (2013-2020)
- Gráfico 24 – Evolução do orçamento para Ajuda Oficial ao Desenvolvimento (AOD) da AECID, em milhões de euros (2007-2017)
- Gráfico 25 – Dez maiores destinos turísticos, em número de visitas e ingressos econômicos (2019)
- Gráfico 26 – Número de turistas internacionais na Espanha (2012-2019), em milhões

Gráfico 27 – Gastos totais de turistas internacionais na Espanha (2012-2019), em milhões de dólares

Gráfico 28 - Número de turistas idiomáticos na Espanha (1995-2017)

Gráfico 29 – Imagem da Espanha como destino turístico entre os brasileiros

Gráfico 30 – Imagem dos brasileiros sobre a Espanha

Gráfico 31 – Estudantes internacionais matriculados em universidades espanholas (1996-2018)

Gráfico 32 – Brasileiros com vistos de estudos para a Espanha (2019)

Gráfico 33 – Contribuição do Brasil à Cooperação Ibero-Americana, em euros (2010-2018)

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Número de falantes de espanhol no mundo

Mapa 2 – Estudantes de espanhol no mundo

Mapa 3 – Projetos de Leis relativos ao ensino do espanhol nas Assembleias Legislativas estaduais

Mapa 4 – Presença do *Ministerio de Educación y Formación Profesional* da Espanha no Brasil

Mapa 5 – Instituto Cervantes: orçamento, número de centros e recursos humanos (2018-2019)

Mapa 6 – Centros do Instituto Cervantes no Brasil, com respectivos anos de abertura

Mapa 7 – Centros Culturais da Espanha e Centros Culturais associados no exterior (AECID)

LISTA DE ORGANOGRAMAS

Organograma 1 – Setor Educacional do Mercosul

Organograma 2 – Mercosul Cultural

Organograma 3 – Secretaria de Estado de Cooperação Internacional e para Ibero-América e Caribe (SECIPI), do Ministério de Assuntos Exteriores e Cooperação (MAEC) da Espanha

Organograma 4 – Relações inter-ministeriais no Instituto Cervantes, AECID e AC/E

Organograma 5 – Conselho Administrativo do Instituto Cervantes

Organograma 6 – Conselho Administrativo da AECID

Organograma 7 – *Dirección de Relaciones Culturales y Científicas* (AECID)

Organograma 8 – Conselho Administrativo da Ação Cultural Espanhola (AC/E)

Organograma 9 – Instituto de Turismo de España (TURESPAÑA)

Organograma 10 – Secretaria Geral Ibero-Americana (SEGIB)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	24
-----------------	----

Parte 1 – O idioma espanhol como recurso de *soft power* no Brasil

CAPÍTULO 1 – Definições e conceitos: Diplomacia Pública, Diplomacia Cultural e <i>soft power</i>	35
---	----

<i>1.1 Diplomacia Pública</i>	36
-------------------------------------	----

<i>1.2 Diplomacia Cultural</i>	45
--------------------------------------	----

<i>1.3 Os conceitos de Cultura e Língua como elementos da Diplomacia</i>	53
--	----

<i>1.4 Soft power: teoria e aplicações</i>	62
--	----

CAPÍTULO 2 – Relevância do idioma espanhol no Brasil	75
---	----

<i>2.1 Relações entre o Brasil e os países de língua espanhola</i>	76
--	----

<i>2.2 Espanha: segundo maior investidor estrangeiro no Brasil</i>	82
--	----

<i>2.3 O valor internacional do idioma espanhol</i>	86
---	----

CAPÍTULO 3 - O Mercosul e a promoção do idioma e bens culturais em espanhol no Brasil	107
--	-----

<i>3.1 O Mercosul e a integração cultural e educacional: um breve histórico</i>	108
---	-----

<i>3.2 Protocolo de Intenções (1991)</i>	110
--	-----

<i>3.3 Setor Educacional do Mercosul</i>	115
--	-----

3.3.1 Acordo de admissão de títulos, certificados e diplomas para o exercício da docência no ensino do espanhol e do português como línguas estrangeiras nos Estados Membros (2005).....	119
--	-----

<i>3.4 Panorama das indústrias culturais nos Estados Membros do Mercosul</i>	125
--	-----

<i>3.5 O Mercosul Cultural</i>	127
--------------------------------------	-----

3.5.1 O Protocolo de Integração Cultural do Mercosul (1996)	128
---	-----

3.5.2 A estrutura do Mercosul Cultural	130
--	-----

CAPÍTULO 4 – O espanhol no sistema educativo brasileiro	134
--	-----

<i>4.1 O ensino do espanhol no sistema educativo brasileiro</i>	135
---	-----

<i>4.2 Projetos de Leis sobre a implantação do ensino do espanhol no Brasil</i>	139
---	-----

4.3 <i>A Lei Nº 11.161/2005 (“Lei do Espanhol”): antecedentes, conteúdo e desafios à implementação</i>	145
4.4 <i>Projetos de Leis para implantação do espanhol nas redes de ensino estaduais</i>	152
4.5 <i>Hispanismo no Brasil</i>	177

Parte 2 – A Diplomacia Cultural da Espanha no Brasil

CAPÍTULO 5 – A Diplomacia Cultural da Espanha e a promoção do idioma espanhol no Brasil	189
5.1 <i>A institucionalização da Diplomacia Cultural da Espanha</i>	191
5.2 <i>1992: ano-chave para a projeção internacional da imagem da Espanha</i>	203
5.3 <i>Brasil: país estratégico para a Diplomacia Cultural espanhola</i>	209
5.4 <i>A Consejería de Educación da Espanha e a promoção do idioma espanhol no Brasil</i>	212
5.4.1 <i>Colégio Espanhol Santa Maria</i>	219
5.4.2 <i>Colégio Miguel de Cervantes</i>	220
CAPÍTULO 6 – O Instituto Cervantes no Brasil (1998-2020)	225
6.1 <i>Instituto Cervantes: órgão-chave da Diplomacia Cultural espanhola</i>	225
6.2 <i>Presença do Instituto Cervantes no Brasil (1998-2020)</i>	253
6.2.1 <i>Acordo Brasil-Espanha sobre estabelecimento e funcionamento de centros culturais (2007)</i>	257
6.2.2 <i>Oferta de cursos do Instituto Cervantes no Brasil (2002-2019)</i>	260
6.2.3 <i>Alunos do Instituto Cervantes no Brasil (2002-2019)</i>	265
6.3 <i>Os oito centros do Instituto Cervantes no Brasil: cursos, alunos e atividades culturais...</i>	269
6.3.1 <i>São Paulo</i>	270
6.3.2 <i>Rio de Janeiro</i>	274
6.3.3 <i>Brasília</i>	276
6.3.4 <i>Porto Alegre</i>	279
6.3.5 <i>Salvador</i>	283
6.3.6 <i>Curitiba</i>	285
6.3.7 <i>Recife</i>	288
6.3.8 <i>Belo Horizonte</i>	291
6.4 <i>O Brasil e os DELE (Diplomas de Español como Lengua Extranjera)</i>	295

6.5 <i>Outras atividades do Instituto Cervantes no Brasil: Aula Virtual de Español e cursos de aperfeiçoamento para professores</i>	303
CAPÍTULO 7 – Outros agentes da Diplomacia Cultural da Espanha no Brasil	307
7.1 <i>Agência Espanhola de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento (AECID)</i>	308
7.2 <i>Ação Cultural Espanhola (AC/E)</i>	322
7.3 <i>TURESPAÑA</i>	332
7.4 <i>Mobilidade acadêmica</i>	349
7.4.1 <i>Servicio Español para la Internacionalización de la Educación (SEPIE)</i>	350
7.4.2 <i>Fundação Carolina</i>	355
7.4.3 <i>Associação Universitária Ibero-Americana de Pós-Graduação (AUIP)</i>	358
7.4.4 <i>Grupo Tordesilhas</i>	360
CAPÍTULO 8 – Cooperação Cultural na Comunidade Ibero-Americana de Nações	366
8.1 <i>A Comunidade Ibero-Americana de Nações</i>	367
8.2 <i>Secretaria Geral Ibero-Americana (SEGIB)</i>	375
8.3 <i>Programas de Cooperação da Comunidade Ibero-Americana de Nações</i>	378
8.4 <i>O Brasil e a Cooperação Cultural Ibero-Americana</i>	382
CONSIDERAÇÕES FINAIS	389
REFERÊNCIAS	395
APÊNDICE A – Entrevista com Guillaume Monfort Juárez, Vice-Cônsul da Espanha em São Paulo. Concedida em 19 de setembro de 2019 (São Paulo-SP)	413
APÊNDICE B - Entrevista com Lourdes Ballesteros, Diretora Geral do Colégio Miguel de Cervantes. Concedida em 25 de setembro de 2019 (São Paulo-SP)	420
APÊNDICE C – Entrevista com Pedro Cortegoso Fernández, <i>Consejero de Educación</i> na Embaixada da Espanha no Brasil. Concedida em 18 de novembro de 2019 (Brasília-DF)	425
APÊNDICE D – Entrevista com Rafael de Górgolas Hernández-Mora, <i>Consejero Cultural</i> na Embaixada da Espanha no Brasil. Concedida em 18 de novembro de 2019 (Brasília-DF)	430
APÊNDICE E - Entrevista com Oscar Almendros Bonis, <i>Consejero de Turismo</i> , Diretor de TURESPAÑA no Brasil. Concedida em 06 de fevereiro de 2020 (São Paulo-SP)	434
APÊNDICE F – Entrevista com Jair Ibiapino, presidente da Associação de Professores de Espanhol do Estado da Paraíba (APEEPB). Concedida em 09 de junho de 2020 (vídeo-	

chamada) 442

APÊNDICE G - Entrevista com Gilson Rodrigo Woginski, presidente da Associação de Professores de Espanhol do Estado da Paraná (APEEPR). Concedida em 02 de julho de 2020 (vídeo-chamada) 446

APÊNDICE H - Entrevista com Suzana Vinicia Mancilla Barreda, presidente da Associação de Professores de Espanhol do Estado do Mato Grosso do Sul (APEEMS). Concedida em 06 de julho de 2020 (vídeo-chamada) 453

APÊNDICE I - Entrevista com Fábio Barbosa de Lima, ex-presidente da Associação de Professores de Espanhol do Estado do São Paulo (APEESP). Concedida em 31 de agosto de 2020 (vídeo-chamada) 459

APÊNDICE J - Entrevista com Jorge Rodrigues de Souza Júnior, Presidente da Associação Brasileira de Hispanistas (ABH). Concedida em 01 de abril de 2021 (vídeo-chamada) 465

ANEXOS

I – Tratado Geral de Cooperação e Amizade entre a República Federativa do Brasil e o Reino da Espanha. Madri, 23 de julho de 1992..... 473

II - Plano de Parceria Estratégica Brasil – Espanha. Santa Cruz de la Sierra, 14 de novembro de 2003..... 484

III - Declaração de Brasília sobre a Consolidação da Parceria Estratégica Brasil-Espanha. Brasília, em 24 de janeiro de 2005..... 490

IV - Acordo de cooperação entre o governo da República Federativa do Brasil e o governo do Reino da Espanha sobre cessão de tecnologia turística. Brasília, 24 de janeiro de 2005..... 499

V – Acordo entre a República Federativa do Brasil e o Reino da Espanha relativo ao estabelecimento e funcionamento de centros culturais. Madri, 17 de setembro de 2007..... 502

VI - Declaração Conjunta da Presidenta da República Federativa do Brasil e do Presidente de Governo espanhol. Madri, 19 de novembro de 2012..... 507

VII - Declaração Conjunta dos Ministros de Relações Exteriores do Reino da Espanha e da República Federativa do Brasil. Madri, 18 de março de 2014..... 514

Acordos relativos ao ensino da língua espanhola e integração cultural no âmbito do Mercosul

VIII - Protocolo de Intenções do Mercosul. Brasília, 13 de dezembro de 1991..... 516

IX - Acordo de admissão de títulos, certificados e diplomas para o exercício da docência no ensino do espanhol e do português como línguas estrangeiras nos estados partes. Assunção, 19 de junho de 2005..... 519

X – Protocolo de Integração Cultural do Mercosul. Fortaleza, 16 de dezembro de 1996	523
XI –Estrutura orgânica e Regulamento Interno do Mercosul Cultural. Paraná, 16 de dezembro de 2014.....	527
<i>Acordos de Cooperação Cultural no âmbito da Comunidade Ibero-Americana de Nações</i>	
XII – Carta Cultural Ibero-Americana. Montevideú, Uruguai, 5 de novembro de 2006	535
<i>Leis e Projetos de Leis para a implantação do espanhol nas redes estaduais de ensino</i>	
XIII – Alagoas – Projeto de Lei Nº 451/2017. Dispõe sobre a implantação da disciplina de Língua Espanhola na grade curricular das escolas do Ensino Médio, obrigatoriamente, na Rede Estadual de Ensino.....	544
XIV – Paraíba - Lei Nº 11.191, de 29 de agosto de 2018. Dispõe sobre oferta da disciplina de Língua Espanhola na grade curricular da Rede Estadual de Ensino.....	549
XV – Rondônia – Projeto de Lei Nº 1064/2018. Torna obrigatório o ensino da disciplina de Língua Espanhola no currículo do ensino médio da rede estadual de ensino do Estado de Rondônia, ao lado da Língua Inglesa, conforme artigo 35 da Lei Federal 9394/1996, alterado pela Lei Ordinária 13.415/17.....	551
XVI – Rio Grande do Sul – Emenda à Constituição Nº 74.....	560
XVII – Rio Grande do Sul - Proposta de Emenda à Constituição Nº 270/2018. Acrescenta parágrafo ao art. 209 da Constituição do Estado do Rio Grande do Sul.....	561
XVIII – São Paulo – Projeto de Lei Nº 446/2018. Torna obrigatório o ensino da disciplina de Língua Espanhola no currículo do ensino médio da rede estadual de ensino, ao lado da Língua Inglesa, conforme artigo 35 da Lei Federal 9394/1996, alterado pela Lei Ordinária 13.415/17, no Estado de São Paulo.....	565
XIX – Rio de Janeiro - Projeto de Lei Nº 4490/2018. Altera a Lei Nº 4.528 de 28 de março de 2005, que estabelece as diretrizes para a organização do sistema de ensino do estado do Rio de Janeiro.....	568
XX – Santa Catarina – Projeto de Lei Complementar Nº 0025.5/2018. Altera a Lei Complementar Nº 170, que “dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação”	570
XXI – Santa Catarina – Relatório e Voto ao Projeto de Lei Complementar Nº 0025.5/2019.....	574
XXII – Santa Catarina – Projeto de Lei Nº 0023.8/2019. Dispõe sobre a oferta da disciplina de Língua Espanhola na grade curricular da Rede Estadual de Ensino.....	576
XXIII – Pernambuco – Projeto de Lei Nº 235/2019. Dispõe sobre a obrigatoriedade da implantação da disciplina de Língua Espanhola na grade curricular das escolas do Ensino Médio na rede estadual de ensino.....	581

XXIV – Minas Gerais - Projeto de Lei Nº 1.064/2019. Dispõe sobre o ensino de Língua Espanhola na grade curricular da Rede Estadual de Ensino.....	584
XXV – Ceará – Projeto de Lei Nº 540/2019. Dispõe sobre a oferta da disciplina de Língua Espanhola na grade curricular do Ensino Médio da rede estadual de ensino.....	587
XXVI – Piauí – Projeto de Lei Nº 116/2019. Torna obrigatório o ensino da disciplina de Língua Espanhola no currículo do ensino médio da rede estadual de ensino, ao lado da Língua Inglesa, conforme artigo 35 da Lei Federal 9394/1996, alterado pela Lei Ordinária 13.415/17, no Estado do Piauí.....	590
XXVII – Pará – Projeto de Emenda Constitucional Nº 11/2019. Insere artigo 277-A na Constituição do Estado do Pará, tornando obrigatória a língua espanhola na educação básica.....	594
XXVIII – Goiás – Projeto de Lei Complementar Nº 05 de 09 de outubro de 2019. Altera a Lei Complementar Nº 26, de 28 de dezembro de 1998, e dá outras providências.....	599
XXIX – Paraná – Lei Nº 11.574 de 05 de novembro de 1996. Autoriza o Poder Executivo a incluir o ensino da Língua Espanhola como opção para a matéria "Língua Estrangeira Moderna nas escolas de 1º e 2º Graus da rede pública de ensino".....	601
XXX – Paraná – Lei Nº 13.155 de 23 de maio de 2001. Autoriza a inclusão das disciplinas de Inglês e/ou Espanhol nos períodos de 6a a 8a séries das Escolas Públicas do Estado.....	602
XXXI – Bahia - Projeto de Lei Nº 14.451/2005. Dispõe sobre a inclusão das disciplinas de “Língua Espanhola e Língua Inglesa” no currículo escolar do ensino Fundamental e Médio das escolas públicas do Estado da Bahia.....	603
XXXII – Amazonas – Lei Nº 145 de 21 de maio de 2013. Dispõe sobre a materialização das normas relativas aos direitos individuais e difusos da categoria de professores de língua espanhola do Estado do Amazonas considerando as disposições pertinentes da Lei Federal n. 11.161/2005.....	605

INTRODUÇÃO

No âmbito das relações bilaterais entre o Brasil e a Espanha, a ação da Diplomacia Cultural espanhola em território brasileiro se destaca como um elemento relevante para a difusão do chamado *soft power* daquele país. A promoção da língua e cultura espanhola é realizada no Brasil por meio de órgãos oficiais do governo espanhol como: o Instituto Cervantes, a Agência Espanhola de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento (AECID) e a Ação Cultural Espanhola (AC/E), além de atividades e programas desenvolvidos por adidos do *Ministerio de Educación y Formación Profesional (Consejería de Educación)* - vinculados à Embaixada da Espanha no Brasil -, pela promoção da Espanha como destino turístico (TURESPAÑA) e pelas fundações e redes acadêmicas que viabilizam o intercâmbio acadêmico-científico entre o Brasil e a Espanha (Fundação Carolina, Associação Universitária Ibero-Americana de Pós-Graduação e Grupo Tordesilhas), além da cooperação cultural realizada no âmbito da Comunidade Ibero-Americana de Nações. Esta variedade de atores da Diplomacia Cultural espanhola presentes no Brasil requer uma compreensão pormenorizada sobre a atuação, dimensões, estruturas institucionais e impactos na população brasileira de cada um deles.

O Brasil, maior país da América Latina em termos de população, economia e território, rodeado por vizinhos de língua espanhola e com vínculos históricos e culturais com a Península Ibérica, representa um destino prioritário das ações da Diplomacia Cultural da Espanha, sendo o país com o maior número de centros do Instituto Cervantes no mundo. A criação do Mercado Comum do Sul (Mercosul) e a abertura brasileira à entrada de capitais estrangeiros nos anos 1990 coincidiram com o processo de internacionalização das empresas espanholas que se instalaram no Brasil, tornando a Espanha o seu segundo maior investidor estrangeiro (apenas atrás dos Estados Unidos) ou mesmo o maior investidor, entre os anos 1997-2000 (CASILDA BÉJAR, 2002, p. 25).

A interdependência econômica entre Brasil e Espanha no âmbito dos investimentos externos diretos era incompatível com o desconhecimento mútuo da língua e cultura presente em ambos países. O Estado espanhol se mostrou comprometido em contribuir para a redução do desconhecimento da língua espanhola no Brasil, aproveitando o crescente interesse dos brasileiros pelo idioma gerado pela criação do Mercosul, por um lado, e pela presença massiva

dos capitais espanhóis em importantes setores da economia brasileira, por outro (AYLLÓN, 2007; ULDEMOLINS e ZAMORANO, 2016; DEL VALLE e VILLA, 2005).

Sendo a cultura um elemento essencial do *soft power* de um país, é notável o interesse de diversas potências em promover suas línguas e culturas para além de suas fronteiras. Potências como a França, Reino Unido, Alemanha e Estados Unidos, historicamente incentivaram a promoção de sua língua, sua produção literária, seus valores, seus modos de vida, como forma de construir uma imagem positiva no imaginário coletivo no exterior, uma vertente da política externa definida como Diplomacia Cultural. No caso de uma potência média como a Espanha, a disposição e o interesse em cativar populações estrangeiras através do poder intangível de sua língua e cultura não são menores. Ao contrário, ao não dispor dos mesmos elementos materiais de coerção e persuasão das grandes potências, cabe-lhe extrair ainda mais benefícios do prestígio de seus recursos intangíveis - como o idioma espanhol - para a consecução dos objetivos de sua política externa.

Pelo mesmo motivo que a Diplomacia Cultural torna-se mais atraente às potências médias para conquistar posições de poder – a limitação de recursos materiais – tornam-se também limitadas as áreas geográficas onde esta pode operar. Poucos países possuem a capacidade de montar estruturas de difusão cultural em escala mundial, de forma efetiva e permanente. Não podendo operar simultaneamente em todos os países do globo, caberá às potências médias definir aqueles países onde a promoção de seu idioma e cultura seja mais estratégica e apresente maiores possibilidades de sucesso e retorno político-econômico.

A importância de se compreender com maior profundidade estas questões, e de se responder às hipóteses abaixo com teorias e métodos adequados é enorme, pois o papel da língua e da cultura constitui ainda um espaço pouco explorado das relações de poder, em geral, e nas relações bilaterais entre Brasil e Espanha, em particular. Assim, o objetivo principal desta tese é avaliar a relevância da presença da Diplomacia Cultural espanhola no Brasil sob a perspectiva teórica do *soft power*. Acredita-se que com as respostas às perguntas aqui apresentadas, não apenas um problema teórico complexo pode ser elucidado, como também a vasta base de informações relativas à Diplomacia Cultural da Espanha no Brasil, uma vez sistematizadas e analisadas, poderão ser de utilidade aos futuros pesquisadores interessados nesta importante relação bilateral.

A hipótese principal desta tese é que o Brasil constitui desde os anos 1990 uma prioridade para a Diplomacia Cultural espanhola, especialmente relacionada à promoção do idioma espanhol. Esta percepção é fruto de diversos fatores: intensidade das relações diplomáticas entre

o Brasil, a Espanha e os países latino-americanos; a criação do Mercosul; constituição da Comunidade Ibero-Americana de Nações; e notadamente, a entrada massiva de investimentos privados espanhóis. O interesse da Espanha pela promoção de sua língua e cultura no Brasil se faz evidente a partir do fato de que fez deste o país com o maior número de centros do Instituto Cervantes no mundo, onde mantém ainda uma atuante *Consejería de Educación* (vinculada à Embaixada da Espanha) com uma vasta estrutura voltada à promoção da língua e cultura espanholas no sistema educativo brasileiro e uma diversa gama de outros órgãos com atuação no âmbito cultural e de construção de *soft power*: Agência Espanhola de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento (AECID), Ação Cultural Espanhola (AC/E), TURESPAÑA, Serviço Espanhol para a Internacionalização da Educação (SEPIE), Fundação Carolina, Associação Universitária Ibero-Americana de Pós-Graduação (AUIP), Grupo Tordesilhas e Secretaria Geral Ibero-Americana (SEGIB)¹.

A necessidade de superar o mútuo desconhecimento cultural de ambas sociedades levou o governo da Espanha a executar uma ativa política de promoção da língua e cultura espanholas no Brasil, caracterizada pela atuação do Instituto Cervantes, da *Consejería de Educación* da Embaixada da Espanha, da AECID e das ações precursoras da atual Ação Cultural Espanhola. O problema central desta tese se debruça sobre a dimensão da atuação da Diplomacia Cultural espanhola no Brasil e como ela representa uma expressão importante do *soft power* espanhol em território brasileiro. Como nem a cultura nem o poder intangível são facilmente mensuráveis, a relação da língua e cultura espanholas no Brasil com o *soft power* deverá ser buscada através da apresentação de conexões entre eles, considerando que ambos os processos são dinâmicos e complexos.

Assim, a pergunta principal sobre a centralidade do Brasil para os interesses de promoção cultural do governo espanhol se desdobra em duas outras hipóteses que foram verificadas simultaneamente: 1) a contribuição real da atuação da Diplomacia Cultural espanhola no Brasil para a consolidação do *soft power* daquele país; 2) a relação de intensidade e efetividade dos esforços de promoção cultural por parte do governo espanhol e a promoção da língua espanhola no Brasil.

Como método de verificação destas hipóteses, realizou-se uma pesquisa de cunho hipotético-dedutivo, caracterizada como estudo de caso, com abordagem qualitativa e

¹ A presença e atuação de cada um destes órgãos no Brasil é analisada de forma particular em seus capítulos correspondentes.

desenvolvida com procedimentos bibliográficos e documentais para cada um dos órgãos da Diplomacia Cultural espanhola atuantes no Brasil.

As hipóteses aqui levantadas se deparam com uma escala de abstração que exigiu sua verificação a partir da análise de dados específicos, adotando-se limites temporais e espaciais bem definidos. Isto se verifica porque a Diplomacia Cultural insere-se em um cenário de maior análise teórica, a expansão do poder dos Estados a partir de seus elementos de “poder brando” ou intangível (*soft power*). Para alcançar um panorama mais amplo destas relações, foram analisados especificamente os órgãos do governo da Espanha responsáveis pela sua Diplomacia Cultural atuantes no Brasil.

Sartori e Morlino ressaltam a importância do aspecto conceitual da pesquisa que está estreitamente vinculado às classes de abstração do problema proposto (“escala de abstração”). Segundo Sartori, utilizar a escala de abstração significa se deslocar a partir de conceitos, classes e hipóteses mais genéricas a conceitos, classes e hipóteses mais particulares e exclusivos, de acordo com regras precisas de transformação: para um problema de maior extensão ou inclusividade adotam-se atributos de menor intenção e espaço (SARTORI; MORLINO, 1999, p. 17).

Deve-se esclarecer também que a presente tese se caracteriza como um estudo de caso de uma relação bilateral no âmbito cultural, em geral, e da promoção do ensino da língua espanhola no Brasil, em particular. A falta de semelhança que pode haver com outros países com atuação de uma Diplomacia Cultural no Brasil e os motivos e contextos históricos, econômicos e políticos que levam um país a adotar uma Diplomacia Cultural mais ou menos intensa no exterior são muito variados, e não serão os mesmos em distintos casos selecionados. Ou seja, faz-se difícil a aplicação da cláusula *ceteris paribus* em que todos os demais fatores permanecem iguais no momento da comparação (SARTORI; MORLINO, 1999, p. 21).

A delimitação geográfica da pesquisa é o território brasileiro com presença dos órgãos da Diplomacia Cultural espanhola. Trata-se do país com maior número de centros do Instituto Cervantes no mundo: São Paulo, Rio de Janeiro, Brasília, Salvador, Curitiba, Porto Alegre, Recife e Belo Horizonte. É também um país com uma expressiva presença da *Consejería de Educación*, atuante a partir da Embaixada da Espanha em Brasília e por meio de assessorias, centros de recursos e colégios bilíngues de administração mista (Colégio Miguel de Cervantes em São Paulo, e Colégio Santa Maria em Belo Horizonte). Finalmente, não deve ser esquecida a realização de programas, projetos e financiamentos voltados à promoção da língua e cultura espanholas no Brasil, da imagem positiva da Espanha entre os brasileiros, e os intercâmbios

culturais empreendidos para todo território brasileiro por meio da AECID, AC/E, Turespaña, Fundação Carolina, AUIP, Grupo Tordesilhas e SEGIB.

O Brasil é um país circundado por países de língua espanhola com os quais mantém estreitos vínculos históricos, políticos e econômicos e para os quais torna-se mais relevante a mútua compreensão cultural. A revisão bibliográfica indica que o caso brasileiro é paradigmático para a atuação da Diplomacia Cultural da Espanha, pela intensidade dos esforços diplomáticos e investimentos aqui empreendidos, e também pela longevidade da atuação da política de promoção do ensino da língua espanhola no Brasil. Os capítulos desenvolvidos buscaram verificar esta relação de prioridade do Brasil para as políticas espanholas de promoção cultural e linguística.

Quanto à delimitação temporal, existe uma distinção entre pesquisas que se debruçam sobre um momento determinado e outras que analisam momentos diferentes e sucessivos. A primeira realiza uma comparação sincrônica, ou seja, analisa diferentes casos em um mesmo momento. Já na segunda, chamada comparação diacrônica, o ponto central é que não se vê apenas um momento único (o que poderia abrir espaço a uma interpretação muito abstrata), mas sim observar a mutação do objeto de estudo através do tempo, a partir da análise de momentos diferentes (SARTORI; MORLINO, 1999, p. 22).

É este segundo método temporal que utilizamos para analisar os diferentes órgãos da Diplomacia Cultural espanhola no Brasil. Para tanto, foi crucial definir um momento de início e final da pesquisa. Tomamos como data inicial para a análise da Diplomacia Cultural espanhola dirigida ao Brasil o ano de 1998. A escolha deste ano não é casual, pois trata-se do ano de abertura do primeiro centro do Instituto Cervantes no Brasil, órgão-chave da diplomacia cultural espanhola atuante no ensino e promoção da língua e cultura espanholas. O ano final do período analisado é 2021, levando em consideração a disponibilidade de relatórios e dados até este ano no momento em que a tese é finalizada. Este marco temporal permite ainda uma sub-periodização em três fases distintas, que podem ser assim caracterizadas: oficialização das relações culturais e estabelecimento dos primeiros centros dos Institutos Cervantes no Brasil (1998-2007); redução do orçamento espanhol voltado à Diplomacia Cultural devido à crise econômica (2008-2013); e a retomada das iniciativas culturais em épocas mais recentes (2013-2021). Esta informação pode ser de utilidade aos leitores que buscam uma compreensão cronológica do tema, mas destaque-se que é apenas estabelecida em base genérica, a partir da observação, principalmente, dos dados analisados sobre a atuação do Instituto Cervantes, AECID e AC/E no Brasil, não coincidindo necessariamente com a de outros órgãos da

Diplomacia Cultural espanhola como a *Consejería de Educación*, TURESPAÑA, Fundação Carolina ou pela atuação de cooperação cultural no âmbito ibero-americano (SEGIB e AUIP).

A partir da revisão bibliográfica foi possível identificar a relevância do Brasil para a Diplomacia Cultural espanhola, que faz deste um país prioritário como destino das ações voltadas para a promoção da língua espanhola e pode ser exemplificativo da teoria do *soft power* por uma potência média no mundo contemporâneo. A análise da evolução de um caso determinado, ao longo de um período de tempo significativo, excluindo a princípio a comparação com outros casos que poderiam tornar a pesquisa demasiadamente extensa, infere a esta tese características de um estudo de caso com implicações temáticas de abertura para transposição a outros países com metodologias semelhantes.

Para Collier, a vantagem do estudo de caso é que permite uma análise intensiva de um objeto de pesquisa mesmo com recursos limitados. Trata-se do aprofundamento da pesquisa sobre tema específico, o que permite comprovar aspectos teóricos sem necessidade de recorrer à comparação com outros casos, que não necessariamente são comparáveis (COLLIER, 1999, p. 54). Além disto, a fundamentada discussão de George e McKeown (1985) sobre *process tracing* e de Campbell (1975) sobre *pattern matching* fornecem embasamento metodológico mais claro sobre um dos enfoques mais importantes do estudo de caso: o controle das hipóteses, baseado na valoração global do caso e em uma cuidadosa análise da sucessão de acontecimentos no âmbito desse caso. Desta forma, o pesquisador tem a possibilidade de controlar se a dinâmica das mudanças verificadas em um caso singular reflete de maneira plausível o mesmo modelo causal sugerido pela confrontação com outros casos (COLLIER, 1999, p. 73).

Ao realizar uma pesquisa do tipo estudo de caso, existem cinco abordagens possíveis: atóricos; interpretativos; geradores de hipóteses; que confirmam uma teoria; que refutam uma teoria (COLLIER, 1999, p. 54). Para a elaboração da presente tese, a abordagem utilizada foi a verificação da teoria do “*soft power*” a partir do caso da atuação da Diplomacia Cultural da Espanha no Brasil, com destaque para a promoção do idioma espanhol, no período 1998-2021. A partir deste objeto, atrelamos desde o início da pesquisa a análise dos dados e informações sobre a presença da Diplomacia Cultural espanhola no Brasil com os pressupostos teóricos de obras como “*Soft Power: The Means to Success in World Politics*” de Joseph Nye (2004) e “*El papel de la diplomacia cultural en las relaciones internacionales*” de Said Sadikki (2009), além de manter a aplicação dos conceitos de Diplomacia Pública e Diplomacia Cultural presentes nas obras de Melissen (2005), Leonard, Stead, Smewing (2002), Mitchell (1986), Noya (2007) e Telles Ribeiro (2011).

As fontes documentais utilizadas para realizar a análise de cada órgão variam de acordo com a disponibilidade de informações para o recorte temporal da pesquisa, bem como sobre a relação do conteúdo com o tema desta tese. Assim, para o Instituto Cervantes, foram analisados os relatórios e anuários mais recentes, que contemplam informações gerais e específicas sobre o órgão (“*El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes*” e “*Memorias Completas*”). No caso dos centros do Instituto Cervantes no Brasil, obtivemos dados diretamente da *Dirección Académica* da sede da instituição em Madri, que foram essenciais para a interpretação e análise aqui realizados. As informações sobre as diversas atividades culturais promovidas por cada um dos centros, no entanto, estavam dispersas pelas oito páginas *web* dos centros, divididas ano a ano. Coube ao pesquisador realizar a compilação e divisão destas atividades por tipos e apresentá-las na subseção relativa a cada centro. Sobre a atuação da *Consejería de Educación* da Embaixada da Espanha no Brasil, foi de grande valor o relatório “*El mundo estudia español. Informe 2018*”, além das entrevistas gentilmente concedidas pelo *Consejero de Educación* e pela Diretora do Colégio Miguel de Cervantes, que corroboram e ampliam as informações contidas nas fontes documentais. Da Agência Espanhola de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento (AECID), também foram fundamentais os relatórios anuais de atividades realizadas (“*Memorias anuales*”), especialmente as *Memorias* próprias da *Dirección General de Relaciones Culturales y Científicas*. Para a Ação Cultural Espanhola (AC/E), a pesquisa nas fontes oficiais se fez ainda mais relevante para mapear sua presença no Brasil, devido à escassez de publicações bibliográficas sobre a atuação deste órgão em território brasileiro. Para tanto, foram extraídas todas as ações culturais promovidas por este órgão no Brasil desde 2012, através da obtenção e leitura de cada uma de suas “*Memorias Anuales*”. Sobre estes dois últimos órgãos, deve-se mencionar também a contribuição da entrevista concedida pelo *Consejero Cultural* da Embaixada da Espanha no Brasil, que forneceu uma visão histórica da presença destas entidades no país, ampliando consideravelmente a compreensão sobre a interrupção das atividades da AECID, por exemplo. Para a análise de Turespaña, foram igualmente importantes o relatório oficial do órgão (“*Memoria Turespaña 2019*”) e também a entrevista concedida pelo *Consejero de Turismo* da Espanha no Brasil. Para analisar a Fundação Carolina e a Associação Universitária Ibero-Americana de Pós-Graduação (AUIP), nos valem de suas “*Memorias anuales*” e dos Estatutos, tratando-se de organizações civis para a promoção da mobilidade em educação superior. No caso da AUIP, ainda, obtivemos dados específicos sobre o número de bolsistas brasileiros diretamente de sua Secretaria, sediada na cidade de Salamanca (Espanha). Finalmente, para a análise da Secretaria Geral Ibero-

Americana (SEGIB), foram igualmente importantes as fontes documentais, sendo aqui utilizados documentos como: “Estatuto da Secretaria Geral Ibero-Americana”, “Cooperação Ibero-Americana”, “*Estrategia de la Cooperación Iberoamericana*”, “*Informe 2018: Brasil en la Cooperación Iberoamericana*”, “Manual operativo de Programas, Iniciativas e Projetos Adscritos da Cooperação Ibero-Americana”, “Plano de Ação Quadrienal da Cooperação Ibero-Americana 2019-2022” e todas as Declarações das Cúpulas Ibero-Americanas de Chefes de Estado e de Governo.

É importante destacar ainda, a realização de entrevistas com cinco agentes da Diplomacia Cultural espanhola no Brasil (Consulado-Geral da Espanha em São Paulo, Colégio Miguel de Cervantes, *Consejería de Educación*, *Consejería de Cultura* e *Consejería de Turismo* da Embaixada da Espanha no Brasil), e com cinco representantes de associações de professores de espanhol e de hispanistas (Associação Brasileira e Hispanistas e associações estaduais de professores de espanhol de São Paulo, Paraná, Paraíba e Mato Grosso do Sul). As entrevistas foram realizadas de forma presencial ou virtual, seguindo um roteiro semi-estruturado, e suas transcrições podem ser encontradas nos Apêndices desta tese.

Finalmente, os 32 Anexos ao final do trabalho constituem um importante acervo dos tratados, acordos e declarações mais relevantes para a compreensão e análise das relações bilaterais entre Brasil e Espanha, em geral; sobre a promoção do idioma e bens culturais em espanhol de organismos regionais (Mercosul e Comunidade Ibero-Americana de Nações); e também, das leis e projetos de leis sobre a presença do ensino do espanhol no sistema educativo brasileiro, tanto em âmbito federal (Lei Nº 11.161/2005) como estadual (leis ou projetos de leis sobre a implantação do ensino da língua espanhola em dezesseis estados brasileiros).

Quanto aos elementos textuais da tese, estes se dividem em duas partes inter-relacionadas, sendo a primeira intitulada “O idioma espanhol como recurso de *soft power* no Brasil”, e a segunda “A Diplomacia Cultural da Espanha no Brasil”. Cada parte é composta por quatro capítulos, perfazendo oito capítulos no total, além desta Introdução e das Considerações Finais.

O Capítulo 1 apresenta o referencial teórico-conceitual da tese, definindo primeiramente os conceitos de Diplomacia, Diplomacia Pública e Diplomacia Cultural que são utilizados ao longo de todo o trabalho. Em seguida, é apresentada a teoria do *soft power* e de como esta abordagem pode ser utilizada no caso específico da Diplomacia Cultural da Espanha no Brasil.

O Capítulo 2 discorre sobre a relevância do idioma espanhol no Brasil. Este capítulo, que pode ser considerado como o primeiro a tratar especificamente de nosso objeto de pesquisa,

demonstra a posição do idioma espanhol como língua de destaque a nível mundial, e para o Brasil, em particular. Os elementos abordados aqui são as relações históricas entre o Brasil e a comunidade de países de língua espanhola, tanto com os países da América Latina quanto com a Espanha.

Dando continuidade à abordagem da relação entre a importância do idioma espanhol no Brasil e a comunidade de países de língua espanhola, o Capítulo 3 destaca o papel do Mercosul como elemento que alavancou o interesse brasileiro pela língua e bens culturais em espanhol. São apresentados aqui os tratados e normas do bloco que embasam juridicamente a integração regional em termos educativos, culturais e do ensino do espanhol no Brasil, bem como um panorama das indústrias culturais do bloco.

O Capítulo 4 se debruça especificamente sobre a presença do idioma espanhol no sistema educativo brasileiro. Para tanto, realizou-se uma análise do ensino da língua espanhola no Brasil a partir das diversas legislações educativas que visaram a inclusão desta disciplina no currículo escolar. Uma seção própria é dedicada à Lei Federal Nº 11.161/2005 (também conhecida como “Lei do Espanhol”) que estabelece a oferta obrigatória da língua espanhola em todas as escolas brasileiras no Ensino Médio. Após a revogação dessa Lei em 2016, surgiram movimentos pela manutenção da oferta do ensino do espanhol por todo o Brasil, muitos deles resultando em projetos de leis que tramitam ou já tramitaram nas Assembleias Legislativas estaduais. Aqui também são apresentadas as associações de professores de espanhol e de hispanistas do Brasil, e a importância da atuação destes movimentos em prol do ensino da língua espanhola.

O Capítulo 5, primeiro da segunda parte (“A Diplomacia Cultural da Espanha no Brasil”), apresenta a institucionalização e evolução da estrutura de Diplomacia Cultural de caráter governamental da Espanha. Ademais, de forma a contextualizar a importância histórica da projeção internacional da imagem da Espanha, uma seção é dedicada ao ano de 1992 e os eventos celebrados na Espanha naquele ano-chave de sua projeção internacional: V Centenário do Descobrimento da América, Exposição Universal de Sevilha e Jogos Olímpicos de Barcelona. O capítulo apresenta também, já no âmbito da promoção da língua e cultura espanholas no Brasil, a atuação da *Consejería de Educación* da Embaixada da Espanha em território brasileiro.

No Capítulo 6, o Instituto Cervantes é analisado de forma global e também em sua atuação específica no Brasil, país onde mantém o maior número de centros do mundo. Como um objeto prioritário para a verificação das hipóteses desta tese, o capítulo divide-se em 5

seções e 11 subseções (nelas contempladas todos os centros do Instituto Cervantes no Brasil) onde são analisados os dados obtidos sobre oferta de cursos, número de alunos e atividades culturais realizadas no Brasil, bem como relatórios, acordos e a literatura específica sobre este órgão.

O Capítulo 7 compreende a análise dos demais órgãos da Diplomacia Cultural da Espanha com presença no Brasil. Assim, são analisadas as estruturas, funções e atuação no Brasil ao longo das duas últimas décadas de: Agência Espanhola de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento (AECID), Ação Cultural Espanhola (AC/E), TURESPAÑA, Servicio Español para la Internacionalización de la Educación (SEPIE), Fundação Carolina, Associação Universitária Ibero-Americana de Pós-Graduação (AUIP) e Grupo Tordesilhas.

Finalmente, o Capítulo 8 é dedicado à relação de cooperação cultural existente entre Brasil e Espanha no âmbito multilateral, por meio do organismo internacional no qual ambos países são Estados Membros: a Comunidade Ibero-Americana de Nações e sua Secretaria Geral Ibero-Americana (SEGIB). Ainda que a atuação da Diplomacia Cultural espanhola aqui atue de forma indireta sobre o Brasil – por meio dos programas, projetos e tratados de cooperação cultural no âmbito da SEGIB – sua existência estende as hipóteses desta tese para além das relações bilaterais, merecendo assim um capítulo e atenção próprios.

Os resultados obtidos pela pesquisa são apresentados ao longo de cada capítulo, na forma de análises, quadros, gráficos, mapas e organogramas, de elaboração própria ou de outras fontes. Nas Considerações Finais, o leitor encontrará uma síntese analítica dos resultados e da verificação das hipóteses aqui apresentadas.

Espera-se que a presente tese possa contribuir, de forma geral, para o conhecimento detalhado e atualizado da atuação de ampla estrutura da Diplomacia Cultural da Espanha no Brasil. Dos pontos de vista teórico e metodológico, buscamos manter a coerência entre o objeto de pesquisa analisado e o marco teórico-conceitual que permeia o estudo e análise da promoção da cultura e língua espanholas no Brasil por meio dos agentes governamentais. Com sua finalização, a presente tese visa preencher uma lacuna específica na bibliografia sobre o âmbito cultural das relações bilaterais entre Brasil e Espanha, oferecendo assim uma nova fonte de pesquisa a todos aqueles que se interessam pela promoção da língua e cultura espanholas no Brasil.

Parte 1

O idioma espanhol como recurso de *soft power* no Brasil

CAPÍTULO 1

Definições e conceitos: Diplomacia Pública, Diplomacia Cultural e *Soft Power*

Nenhum outro instrumento da diplomacia trará implícita a noção de prestígio que geralmente está associada à cultura.

Edgard Telles Ribeiro

Os múltiplos termos que são utilizados ao se referir a aspectos da comunicação e construção de imagem de um país no exterior podem guardar semelhanças de significados, mas não são necessariamente intercambiáveis, visto que possuem especificidades no que tange aos meios, fins e contextos pelos quais são aplicados. Termos como diplomacia pública, diplomacia cultural e *soft power* (somados ainda propaganda internacional, diálogo de culturas, diálogo de civilizações e relações públicas internacionais) geram uma cacofonia de conceitos e ideias que, se não forem distinguidos corretamente, podem gerar uma interpretação errônea dos contextos em que são utilizados. Com o objetivo de utilizar com maior clareza esta variedade de termos e conceitos, é importante estabelecer neste primeiro Capítulo algumas definições relevantes para o conjunto do trabalho.

Devido à delimitação do objeto de estudo a ser analisado, nos limitaremos aos conceitos diretamente ligados à ação exterior do Estado espanhol, ou seja, sua diplomacia estatal, e, especificamente, sua atuação frente aos cidadãos brasileiros (diplomacia pública) e suas políticas de promoção da cultura espanhola no Brasil (diplomacia cultural). Este escopo da pesquisa não inclui, por exemplo, atividades de promoção da cultura espanhola que são levadas a cabo por empresas, organizações não-governamentais ou governos subnacionais.

Ressalte-se que os conceitos de diplomacia pública e diplomacia cultural aqui mencionados enquadram-se dentro de um marco teórico maior das Relações Internacionais: o *soft power* (ou “poder brando”). Este tipo de poder, diferentemente do *hard power* (“poder duro”) representado pelos recursos materiais (econômicos e militares, principalmente) é uma forma de cooptar os demais países a seguirem determinadas agendas internacionais através da atratividade de sua cultura e de seus valores políticos ao invés da coerção forçosa (NYE, 2004, p. 05).

A diplomacia cultural é considerada a pedra angular da diplomacia pública. De acordo com Said Saddiki (2009, p. 109), enquanto a diplomacia tradicional se ocupa de necessidades políticas a curto e médio prazos, a diplomacia pública/cultural enfatiza o intercâmbio a longo

prazo entre nações. Além disso, a diplomacia pública faz referência aos programas patrocinados pelo governo com o objetivo de informar e influenciar a opinião pública de outros países, utilizando como instrumentos publicações, filmes, rádio e televisão. Apesar destas distinções, tanto a diplomacia pública como a diplomacia cultural estão relacionadas com o denominado *soft power*.

Neste sentido, percebe-se a interconexão existente entre a diplomacia cultural como componente elementar do *soft power* de um país. Ao contrário do *hard power*, aquele resulta dificilmente mensurável em números e índices, uma vez que não dispõe de recursos materialmente verificáveis como PIB, forças armadas, tamanho de território ou população. O *soft power* consiste, por sua vez, em uma série de fatores intangíveis como atratividade da cultura e das ideias de um país por populações estrangeiras.

Para uma melhor compreensão das diferenças e interconexões semânticas contidas nos termos diplomacia pública e diplomacia cultural, a primeira seção deste Capítulo apresenta as definições de cada um destes termos, reveladas pelos principais teóricos destes campos das relações internacionais. Além disto, o objeto de estudo desta pesquisa levanta a necessidade de refletir com maior profundidade sobre o conceito de Cultura, implícito no termo diplomacia cultural e na teoria do *soft power*. Buscando apresentar as definições mais abrangentes deste amplo conceito, a seção seguinte se debruça sobre diferentes caracterizações e classificações de Cultura identificadas na literatura específica. Finalmente, a última seção é dedicada ao marco teórico do *soft power*, suas principais definições e seus elementos que subsidiam este estudo de caso e serão relevantes ao longo da tese.

1.1 Diplomacia Pública

A diplomacia se define frequentemente como uma atividade política que permite alcançar e manter relações pacíficas entre os Estados. Ela pode ser definida como o sistema estabelecido para influenciar as decisões de governos e indivíduos estrangeiros através do diálogo, da negociação e outros métodos que evitem a guerra ou a violência (MARKS; FREEMAN, 2019, p. 01).

Gordon Smith definiu a diplomacia como “a arte de promover os interesses nacionais mediante o intercâmbio permanente de informação entre governos, nações e outros grupos” (SMITH, 2000, p. 36). O elemento chave a destacar nesta nova definição é a inclusão de outros atores e a importância dada à comunicação (SADDIKI, 2009, p. 113). A comunicação oficial

entre diferentes governos e, para além desta, entre governos e populações estrangeiras, é a chave para a compreensão dos conceitos de diplomacia pública e diplomacia cultural aqui utilizados. Trata-se não apenas de um instrumento a serviço das potências para incrementar seu *soft power*, mas também um meio de expressão e disseminação cultural entre outros povos.

A diplomacia pública consiste na relação específica entre o governo de um país e os cidadãos/sociedade civil estrangeiros. Envolve uma série de atividades comunicativas que buscam gerar interesse positivo na população de determinado território. Além disso, possui como objetivo indireto influenciar as decisões de governos estrangeiros, tal como aponta Javier Noya: “o objetivo fundamental da diplomacia pública sempre é influenciar o comportamento de um governo estrangeiro de forma indireta, exercendo influência sobre as atitudes de seus cidadãos” (NOYA, 2006, p. 06). Durante o século XX, com a modernização do Estado-nação e o avanço tecnológico, a diplomacia pública se consolidou e tomou formas institucionais.

O termo “diplomacia pública” foi cunhado nos Estados Unidos por Edmund Gullion, professor da Fletcher School of Law and Diplomacy da Tufts University em 1965, ou seja, em plena Guerra Fria. Nos anos 1970, o termo foi adotado formalmente pelo governo dos Estados Unidos para se referir aos programas dirigidos a influenciar a opinião pública exterior. A instituição pública responsável pela execução destas tarefas desde 1953 foi a *United States Information Agency* (USIA), desmantelada em 1999 após a queda dos regimes socialistas e integrada ao Departamento de Estado (ARNDT, 2005, p. 264).

Para Hans Tuch, diplomacia pública é: “O processo de comunicação de um governo com públicos estrangeiros em uma tentativa de trazer compreensão às ideias e ideais desta nação, suas instituições e cultura, assim como suas políticas e objetivos nacionais” (TUCH, 1990, p. 03). Ao definir que diplomacia pública é a comunicação de um governo com públicos estrangeiros, Tuch reforça a especificidade da relação governo-cidadãos estrangeiros que está presente ao longo deste trabalho. O autor completa o conceito com os objetivos almejados pela diplomacia pública, que como instrumento de um Estado-nação movido a interesses nacionais deve buscar um ambiente favorável para a atuação de sua política externa no cenário internacional.

De forma sucinta, Paul Sharp define a diplomacia pública como “o processo pelo qual são estabelecidas relações diretas com pessoas de um país estrangeiro na busca de consolidar interesses e estender os valores do país representado” (SHARP, 2005, p. 106). Como se nota, existe uma consonância com as definições dos demais autores sobre a relação de interesse nacional por trás da prática da diplomacia pública, possibilitando a compreensão de que o

contato de um governo com as populações estrangeiras possui objetivos nem sempre explicitados em discursos oficiais.

O primeiro exemplo de um Estado moderno a se utilizar da diplomacia pública de forma sistemática é encontrado na França. Nos séculos XVII e XVIII o idioma francês se tornou não apenas a língua de trabalho da diplomacia europeia, mas também era usado de forma cotidiana por diversas cortes reais, na educação das classes nobres e como veículo das ideias mais avançadas do Iluminismo. Durante a Revolução Francesa, os governos revolucionários se empenharam em incitar o apoio das massas nos demais países europeus a partir da propagação dos ideais da Revolução. Ao longo do século XIX, a cultura e língua francesas se mantiveram como símbolos de refinamento e prestígio intelectual. Após o desgaste do prestígio internacional da França com a derrota na Guerra Franco-Prussiana (1870-1871) eminentes personalidades do mundo cultural - como Jules Verne, Louis Pasteur, Ferdinand de Lesseps, Armand Colin e Ernest Renan - promoveram a criação da *Alliance Française* em 1883, instituição independente responsável pela promoção da língua e cultura francesas, e hoje integrada por 1071 unidades em 133 países². Finalmente, em 1923, a França foi o primeiro país a criar um departamento oficial dentro do Ministério de Assuntos Exteriores dedicado à diplomacia pública (BALOUS, 1970, p. 25).

O confronto ideológico entre Estados Unidos e União Soviética durante a Guerra Fria fortaleceu a importância da batalha “por mentes e corações” mundo afora. Considerando que as duas superpotências nunca travaram entre si um combate militar direto, a atuação no campo da diplomacia pública foi fundamental para ganhar a confiança de públicos externos. No caso dos Estados Unidos, foi uma época de intensa promoção do *american way of life* através da indústria cinematográfica de Hollywood, mas também por ações governamentais através da *United States Information Agency* (USIA). Neste caso, é preciso apontar a correlação entre diplomacia pública e promoção cultural, em que ambas estão intimamente ligadas e em busca de objetivos similares.

Até o final da Guerra Fria, portanto, a diplomacia pública era entendida pelas autoridades norte-americanas não como um acessório sutil da política externa, mas como uma de suas principais linhas de atuação, essencial para enfrentar as demandas da disputa ideológica. O colapso da União Soviética e a posição hegemônica dos EUA nos anos pós-Guerra Fria

² Fondation Alliance Française. Disponível em: < <https://www.fondation-alliancefr.org/?cat=538>>. Acesso em 03 de julho de 2019.

mudariam este entendimento, ao ponto do *think tank* norte-americano Cato Institute afirmar que “a diplomacia pública é totalmente irrelevante para os tipos de desafios que agora enfrentam os Estados Unidos” (1994, p. 308). Após diversos cortes em seu orçamento ao longo dos anos 1990, a USIA foi extinta em 1 de outubro de 1999 e suas funções de diplomacia pública integradas ao Departamento de Estado sob a recém-criada Subsecretaria de Estado para Diplomacia Pública e Relações Públicas, onde ainda se gestiona, por exemplo, o programa Fulbright³ de bolsas para estudantes e pesquisadores estrangeiros (MELISSEN, 2005, p. 06).

Os ataques terroristas de 11 de setembro de 2001 mudaram a concepção do governo norte-americano sobre a diplomacia pública, ao evidenciar as drásticas consequências entre o abismo cultural e as tumultuosas relações entre os Estados Unidos e o mundo islâmico. Neste ponto revela-se uma das premissas fundamentais da diplomacia pública: para que os objetivos de longo prazo de construção de uma imagem positiva no exterior sejam bem-sucedidos, é indispensável que os demais elementos da política externa (econômicos, políticos e, principalmente, militares) sejam consistentes com o discurso empregado por aquela. A rápida e generalizada deterioração da imagem dos Estados Unidos no cenário internacional após a invasão do Iraque mostrou que de nada serviria uma diplomacia pública imbuída de um discurso em prol de valores democráticos quando as imagens das violações de direitos humanos na prisão de Abu Ghraib circulavam pelo mundo todo através dos meios de comunicação (MELISSEN, 2005, p. 07).

A história da diplomacia pública dos Estados Unidos é emblemática por ali ter sido cunhado o termo e pelas experiências práticas que sua utilização resultaram para aquele país. Seria exagerado afirmar que o papel privilegiado da diplomacia pública norte-americana na época da Guerra Fria (representado por uma USIA fortalecida) foi o fator predominante para a queda da União Soviética, mas certamente contribuiu para a vitória da visão ocidental no conflito ideológico a nível global. Assim como não se pode afirmar que a reduzida atenção dada a este setor nos anos 1990 foi a causa primordial dos ataques de 11 de setembro de 2001, pode-se inferir que a continuidade de uma diplomacia pública efetiva no mundo árabe poderia ao menos servir de contraponto ao antagonismo cultural e anti-americanismo propagado por

³ O Programa Fulbright é patrocinado pelo Bureau of Educational and Cultural Affairs do Departamento de Estado dos Estados Unidos. Aproximadamente 280 mil pessoas (105 mil dos Estados Unidos e 175 mil de outros países) participaram do Programa desde sua fundação em 1946, por iniciativa do senador James William Fulbright. Atualmente, o Programa concede cerca de 6 mil novas bolsas por ano e opera em mais de 150 países em todo o mundo. Disponível em: <<https://www.cies.org/about-us/about-senator-j-william-fulbright>>. Acesso em 02 de novembro de 2020.

grupos extremistas islâmicos que encontraram caminho livre no campo cultural e passaram a recrutar jovens árabes dispostos a atuar contra os Estados Unidos.

O exemplo anterior nos leva a um ponto que deve ser destacado sobre a efetividade da diplomacia pública. Como elemento de construção de afinidades culturais entre um Estado e cidadãos estrangeiros, suas possibilidades de obter resultados rápidos são reduzidas e seu efeito deve ser pensado a médio e longo prazos. Ainda assim, tal como expõe Melissen, “é importante salientar os limites da atuação da diplomacia pública e não sobrestimar sua importância” (2005, p. 12). Estes limites advêm, por exemplo, do caráter predominantemente cultural e subjetivo que a diplomacia pública pode exercer, sempre sujeito a um longo e permanente esforço governamental e à receptividade do público exterior.

Por outro lado, ainda de acordo com Melissen (2005), a diplomacia pública é essencial como eixo da política externa de qualquer país que pretenda exercer uma influência internacional a longo prazo. Neste ponto, o autor chama a atenção para o caráter “de interesse” que os governos possuem ao estabelecer uma diplomacia deste tipo, com objetivos específicos que ultrapassam o mero gesto “altruístico” de promoção cultural e construção de vínculos de amizade entre os povos. Em suas palavras:

Cada vez mais os atores internacionais entendem que eles devem estabelecer diálogos com públicos estrangeiros como uma condição de sucesso na política externa. De fato, a diplomacia pública não é um tema de altruísmo e consiste mais do que um instrumento brando de poder. Ela pode perseguir uma variedade de objetivos, tais como no campo do diálogo político, comércio e investimento externo, o estabelecimento de vínculos com grupos da sociedade civil, mas também possui objetivos de *hard power* como gerenciamento de alianças, prevenção de conflitos ou intervenção militar (MELISSEN, 2005, p. 14).

A partir da constatação de que a diplomacia pública possui objetivos relacionados aos interesses políticos, econômicos e até militares de um Estado, é possível compreender sua utilização em escala por diversos países. O século XX testemunhou o surgimento e consolidação da diplomacia pública a diversos níveis, dependendo da necessidade e dos recursos de cada país. Mark Leonard, Catherine Stead e Conrad Smewing (2002) argumentam que os exemplos de institucionalização da diplomacia pública são mais decorrentes da necessidade do que da clara constatação de seus efeitos positivos a longo prazo.

No exemplo da diplomacia pública dos Estados Unidos, percebeu-se a importância auferida a esta prática no período da Guerra Fria, época de grande tensão ideológica, e sua subsequente redução após o colapso da União Soviética. A República Federativa Alemã utilizou a diplomacia pública como instrumento fundamental para sua aceitação no bloco ocidental logo

após sua fundação em 1949, como forma de desvinculá-la do passado nazista. A França do período pós-Segunda Guerra Mundial também se esforçou em reconstruir uma imagem de grandeza e influência no exterior, muito prejudicada pela humilhação sofrida no conflito.

Existem ainda os casos de países que passaram por transições de regimes políticos e buscaram aceitação no meio internacional ou até sua integração em blocos econômicos - como a União Europeia - que exigem uma projeção de certos valores específicos como a democracia, respeito ao Estado de direito e aos direitos humanos. A Espanha é um destes casos, onde a diplomacia pública foi atuante para projetar a imagem de um novo país após a morte do ditador Francisco Franco. O objetivo de ingressar na Comunidade Econômica Europeia esteve presente também nas práticas das diplomacias públicas da Grécia, Portugal, Irlanda, e, posteriormente, dos países da Europa oriental após a queda de regimes socialistas (Polônia, República Tcheca, Eslováquia, Hungria), todos eles atingindo este objetivo e tornando-se membros do bloco. O caso da Turquia, contudo, é exemplo de uma diplomacia pública atuante por várias décadas nos países europeus na tentativa de criar uma imagem ocidentalizada do país, mas que não surtiu os efeitos desejados para sua adesão ao bloco.

Um possível risco de utilizar a diplomacia pública com a única finalidade de alcançar interesses de caráter material é que estes objetivos sejam percebidos pelo público estrangeiro, especialmente quando o discurso de aproximação não condiz com a realidade das ações da política externa do país. Melissen (2005, p. 15) aponta como exemplo desta incongruência as falhas da atuação militar americana no Iraque e a elevada rejeição aos Estados Unidos entre as populações árabes. Para Leonard, Stead e Smewing (2002), a diplomacia pública do governo de George W. Bush, paralela a suas ofensivas militares, era percebida pelas populações árabes como “uma luva de veludo cobrindo um punho de aço”, metáfora que indica a ineficácia da diplomacia pública quando esta não é consistente com as demais linhas de ação da política externa.

A diplomacia pública, portanto, não deve ser desenvolvida sem considerar os demais campos da política externa do país. Deve estar alinhada com objetivos a médio e longo prazos desta, já que deve ser construída com base na confiança e na credibilidade. De acordo com Melissen, é também importante definir o público alvo da diplomacia pública no país em que é executada como forma de concentrar os esforços entre aqueles atores com capacidade de criar um ambiente político e psicológico favorável (MELISSEN, 2005, p. 15). Esta busca por consolidar uma imagem positiva em meios estrangeiros influentes não deve ser confundida com a prática do *lobbying*, voltada para legisladores e autoridades públicas. A diplomacia pública,

como se infere a partir das definições analisadas, volta-se para o público estrangeiro em geral, podendo ou não ser concentrada em certos atores com maior capacidade de construir pontes entre as diferentes culturas.

É preciso também ressaltar a diferença entre a diplomacia pública e propaganda, no sentido comercial que normalmente se aplica a este último termo. Apesar de existirem técnicas de *marketing* que podem e são utilizadas pelos governos para disseminar uma imagem positiva no exterior, tratar diplomacia pública como mero eufemismo para propaganda é uma visão simplificada. Selecionar as informações a serem disseminadas e saber vender uma imagem positiva é parte da diplomacia pública, mas não se resume a isso (LEONARD; STEAD; SMEWING, 2002, p. 42). A diplomacia pública deve ir além da mera tática de propaganda pois seu objetivo consiste na construção de relações positivas com governos e públicos estrangeiros a longo prazo (NYE, 2004, p.107).

Uma outra distinção que devemos ter em mente é aquela que faz referência à propaganda política, muito associada aos regimes nazi-fascistas entre as décadas de 1930 e 1950. Tal como depreendemos da obra de Wagner Pinheiro Pereira, governos como os de Adolf Hitler (Alemanha), Benito Mussolini (Itália), Francisco Franco (Espanha), António de Oliveira Salazar (Portugal), Getúlio Vargas (Brasil) e Juan Domingo Perón (Argentina) criaram sofisticados mecanismos estatais de propaganda com o intuito de difundir os preceitos nacionalistas e ideológicos desses regimes, apoiando-se em instrumentos de comunicação de massa, entre os quais a propaganda no cinema representou um dos mais importantes pilares deste tipo de poder (PEREIRA, 2008, p. 15).

Como forma de elucidar o conceito de propaganda política, reproduzimos o seguinte trecho da obra do professor Wagner Pereira:

A história da propaganda política moderna está, portanto, intimamente ligada ao desenvolvimento da política, da sociedade e da cultura de massas, consolidada a partir da década de 1920, com o avanço tecnológico dos meios de comunicação. Valendo-se de idéias e conceitos, a propaganda os transforma em imagens, símbolos, mitos e utopias que são transmitidos pela mídia. A referência básica da propaganda é a sedução, elemento de ordem emocional de grande eficácia na conquista de adesões políticas. Em qualquer governo, a propaganda é estratégica para o exercício do poder, mas adquire uma força muito maior naqueles em que o Estado, graças ao monopólio dos meios de comunicação, exerce controle rigoroso sobre o conteúdo das mensagens, procurando bloquear toda atividade espontânea ou contrária à ideologia oficial. O poder político, nesses casos, conjuga o monopólio da força física e da força simbólica; tenta suprimir dos imaginários, toda representação do passado, presente e futuro coletivos que seja distinta daquela que atesta a sua legitimidade e cauciona o controle sobre a vida coletiva. Em governos dessa natureza, a propaganda política se torna onipresente, atua no sentido de aquecer as sensibilidades e tende a provocar paixões,

visando assegurar o domínio sobre os corações e mentes das massas (PEREIRA, 2008, p. 17)⁴.

A categoria de propaganda política, portanto, pode guardar algumas semelhanças com a diplomacia pública no tocante a sua tentativa de persuadir a opinião pública, mas é fundamentalmente distinta daquela, uma vez que a propaganda se preocupa em emitir uma mensagem sem necessidade de ouvir seu interlocutor, algo impensável para os executores da diplomacia pública. Além disso, a propaganda política empregada nesses exemplos históricos, voltada para as massas internas e com monopólio dos meios de comunicação, não abrange os variados aspectos com que a diplomacia pública deve lidar no diverso cenário das relações internacionais tais como o pluralismo de ideias, de atores de promoção cultural e a já mencionada necessidade de congruência entre discurso e prática do Estado, tanto interna como externamente. Tal como expressa Jay Black: “Enquanto a comunicação criativa aceita o pluralismo e demonstra expectativa de que seus receptores irão conduzir maiores investigações sobre suas observações, alegações e conclusões, a propaganda não tem este objetivo” (BLACK, 1986, p. 134).

Outro termo que se aproxima do conceito de diplomacia pública é o de *branding* nacional. Relacionado com as técnicas de marketing comercial, o *branding* nacional é entendido como a busca pela consolidação de uma “marca” do país, cujo objetivo é estabelecer uma imagem valorizada do país como um todo que se estenda a suas empresas, individualmente. Existe um esforço conjunto entre governo e empresas nacionais de relacionar o país com qualidades apreciadas nos mercados internacionais: tecnologia de ponta, talento, inovação, atrativos turísticos e culturais, etc. No caso espanhol, “España Global” é o projeto de Estado específico para este tipo de promoção da “marca nacional” (antes denominado “Marca España”) e realiza um trabalho de uniformização da imagem do país a ser projetada no exterior, que é realizado por entidades como o Instituto Cervantes (língua e cultura), AECID (cooperação internacional), TURESPAÑA (turismo), ICEX (exportações e promoção comercial), Fundação

⁴ Cf. PEREIRA, 2008, p. 17: As reflexões teóricas sobre propaganda política apresentadas foram extraídas do estudo de: CAPELATO, Maria Helena R. *Multidões em Cena. Propaganda Política no Varguismo e no Peronismo* (Campinas: Papyrus, 1998. p.35-36.); DOMENACH, Jean-Marie. *A Propaganda Política* (São Paulo: Difel, 1963); DRIENCOURT, Jacques. *La propagande, nouvelle force politique* (Paris: Librairie Armand Collin, 1950); TCHAKHOTINE, Serge. *A Mistificação das Massas pela Propaganda Política*. (Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967) e nas considerações de ARENDT, Hannah. *Origens do Totalitarismo*, em especial quando a autora diz que “nos países totalitários, a propaganda e o terror parecem ser duas faces da mesma moeda”. Cf. ARENDT, Op.cit., p.3.

Carolina (mobilidade acadêmica), Foro de Marcas Espanholas Renomadas (empresas), EFE (agência de notícias), RTVE (rádio e televisão).

A comunicação política estratégica incorpora o uso de conhecimentos sofisticados de atribuições do comportamento humano - tais como estruturas de atitudes e preferências, tendências culturais, padrões de uso de mídias – bem como conhecimentos sobre como organizações midiáticas tomam decisões sobre pautas de notícias e como comitês parlamentares agendam e estruturam ações que focam em mensagens e públicos alvo para maximizar um impacto desejado e minimizar efeitos colaterais indesejados (MANHEIM, 1994, p. 07). A diplomacia pública de um país pode valer-se destes instrumentos com o objetivo de informar e influenciar a opinião pública estrangeira. Podem até haver encomendas de pesquisa de opinião em países estrangeiros a fim de compreender as posições de seus cidadãos sobre um tema específico e, a partir de seus resultados, elaborar políticas que visem reverter ou fortalecer uma posição. Existem, ainda, organizações especializadas na realização destas pesquisas de opinião, como: Pew Research Center, Gallup Analytics, Global Barometer, Eurobarometer, Latinobarómetro e Latin American Public Opinion Project (LAPOP).

No caso espanhol, destaca-se o Barômetro do Real Instituto Elcano (BRIE). Trata-se de uma pesquisa periódica, realizada três vezes por ano (fevereiro, junho e novembro) com uma amostra de 1200 pessoas, representativa da população geral espanhola. Essa organização faz-se relevante a este trabalho, pois elabora pesquisas voltadas a revelar a opinião dos espanhóis sobre a política externa de seu país em toda sua amplitude (segurança, integração europeia, imagem de outros países, percepção de ameaças e conflitos). Some-se ao BRIE o *Barómetro Imagen de España* (BIE), pesquisa também realizada pelo *Real Instituto Elcano de Estudios Internacionales y Estratégicos*, porém com o enfoque de revelar a avaliação da imagem da Espanha na opinião pública dos outros países. A pesquisa é realizada anualmente, desde 2012, e conta com questionários *online* em amostras da população adulta, de entre 400 e 600 pessoas por país⁵.

A realização destas pesquisas de opinião pública é importante para a elaboração de planos de ação de diplomacia pública com metas realistas e de longo prazo. Elas cumprem o papel de identificar os atores estrangeiros onde a diplomacia pública possui espaço para aperfeiçoamento.

⁵ Barómetro do Real Instituto Elcano. Disponível em: <http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano_es/publicaciones/barometro-rielcano>. Acesso em 24 de setembro de 2020.

Por tudo que foi visto até aqui, podemos depreender que a construção de relações positivas e duradouras com o público estrangeiro pode ser considerado o principal objetivo da diplomacia pública. Na busca deste objetivo, os governos se utilizam de recursos midiáticos e técnicas de comunicação que podem se assemelhar aos da propaganda e *branding* comerciais, porém diferem fundamentalmente destes no que tange aos objetivos finais, duração das ações, e formas de interação com os públicos. Finalmente, o mútuo interesse por conhecimento e a interação com o público estrangeiro com que se pretende construir pontes são fundamentais para uma diplomacia pública bem-sucedida a longo prazo.

1.2 Diplomacia Cultural

Se a diplomacia pública consiste, como vimos, no exercício da política externa de um governo perante os cidadãos de outro país, a diplomacia cultural é o meio pelo qual esta prática se realiza tendo a cultura como sua base de projeção. Veremos mais adiante as diversas concepções suscitadas pelo termo “cultura”, pelo que nos ateremos aqui à sua utilização como ação externa dos Estados nacionais. É preciso ter em mente, ainda, as relações diretas ou indiretas entre os objetivos da diplomacia cultural com os da política externa ou comerciais/econômicos de um Estado. A expressão “terceiro pilar da política externa”, cunhada por Willy Brandt⁶ (1966) bem reflete o reconhecimento da relevância da diplomacia cultural.

Durante as três últimas décadas, o cenário internacional passou por diversas transformações que alteraram significativamente a prática da política externa em diversos países. Em 1991 a União Soviética deixa de existir e com ela a ordem bipolar que mantinha com os Estados Unidos. A nova ordem mundial dos anos 1990 jorrou luz a questões culturais que foram identificadas como base de conflitos e oportunidades transnacionais, tais como aqueles relacionados a diferenças étnicas, linguísticas, religiosas, o impacto das migrações ou o avanço das tecnologias de comunicação a nível global. Esta nova abordagem da importância da cultura nas relações internacionais chegou a ser tema do livro “Choque de Civilizações” de Samuel Huntington (1996), onde o professor americano expõe o papel que as diferentes culturas representariam na formação do novo cenário mundial pós-Guerra Fria⁷.

⁶ Willy Brandt foi Ministro das Relações Exteriores da República Federativa Alemã de 1966 a 1969, e Chanceler (Chefe de Estado) de 1969 a 1974. Foi o maior idealizador e responsável da *Ostpolitik*, cujo objetivo era dissipar o cenário de tensão com os países socialistas do Bloco Oriental. Recebeu o Prêmio Nobel da Paz em 10 de dezembro de 1971.

⁷ “Choque de civilizações” é uma teoria proposta pelo cientista político Samuel P. Huntington segundo a qual as identidades culturais e religiosas dos povos serão a principal fonte de conflito no mundo pós-Guerra Fria. A teoria

O Estado não desapareceu como ator preponderante das relações internacionais, mas teve que compartilhar espaço no cenário internacional com empresas, sociedade civil e organizações internacionais que adquiriram relevância e interesses a nível mundial. Neste contexto de diluição dos aspectos tradicionais de poder dos Estados (*hard power*), a atuação da diplomacia cultural dos grandes, médios e pequenos países torna-se elemento essencial para a consolidação de uma imagem internacional positiva, seja construindo elos de identificação mútua que facilitem os negócios, estimulando a simpatia da opinião pública internacional e criando um clima favorável para acordos e cooperação, ou mesmo consolidando uma posição de prestígio internacional que garanta a independência e o exercício da soberania. A diplomacia cultural representa neste contexto de poder pulverizado o mecanismo estatal com capacidade de criar um ambiente internacional de maior compreensão e confiança, no qual as relações governamentais e individuais possam operar (GIENOW-HECHT; DONFRIED, 2010, p. 13).

O conceito de diplomacia cultural, apesar de possuir suas especificidades, constitui um elemento integrante dos conceitos mais amplos de diplomacia pública e *soft power*. A diversidade de elementos que podem constitui-la torna a diplomacia cultural um termo complexo e polissêmico (GIENOW-HECHT; DONFRIED, 2010, p. 03). Uma definição de diplomacia cultural amplamente utilizada é aquela formulada pelo cientista político Milton Cummings, que a definiu como “o intercâmbio de ideias, informação, arte e outros aspectos da cultura entre nações e seus povos para fomentar o entendimento mútuo” (CUMMINGS, 2003, p. 01). Ao utilizar a palavra “intercâmbio” em sua definição, Cummings indica que a diplomacia cultural deve fomentar o diálogo intercultural entre nações de modo a permitir a mútua compreensão e não servir apenas como meio de transmissão unilateral de valores e ideias. Assim, é um elemento importante da diplomacia cultural também o fato de escutar as demais nações do mundo, compreender sua própria forma de vida e buscar um terreno cultural comum para compartilhar com elas (SADDIKI, 2009, p. 109).

Tal como ocorre com o conceito de diplomacia pública, uma confusão comum é a de assimilar a diplomacia cultural ao *branding* do país. Este último é relativo ao uso de técnicas de marca corporativa aplicadas à imagem de um país, com o objetivo de divulgar uma versão particular da identidade nacional. No entanto, a diplomacia cultural consiste em mecanismos

foi originalmente formulada em 1993, em um artigo da revista *Foreign Affairs* com o título “*The Clash of Civilizations?*” (“O Choque de Civilizações?”), como reação ao livro de Francis Fukuyama, “*The End of History and the Last Man*” (“O Fim da História e o Último Homem”), de 1992. Huntington posteriormente expandiu sua tese no livro de 1996 com o título “*The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*” (“Choque de Civilizações e a Reconstrução da Ordem Mundial”).

de intercâmbio específicos, com efeitos a longo prazo e que são irredutíveis à incorporação passiva da imagem extraída de uma identidade (ULDEMOLINS; ZAMORANO, 2016, p. 122). Tal como no caso da diplomacia pública, a diplomacia cultural terá mais chances de ser bem-sucedida quanto menos aparentes forem os objetivos mais concretos e imediatistas da política internacional ali onde é empregada. Assim, o dilema da prática do *branding* nacional como instrumento da diplomacia cultural reside no fato de que quanto menos visíveis os interesses nacionais, melhores as perspectivas de sucesso de uma política cultural (RIBEIRO, 2011, p. 25).

Um destaque deve ser feito quanto ao florescimento e consolidação das relações culturais entre países. A diplomacia cultural é a política estatal para fomentar estas relações culturais com determinados propósitos. Os intercâmbios culturais entre os mais diversos povos, no entanto, existem independentemente da ação (ou inação) dos governos neste âmbito. Tal como aponta Richard Arndt:

Relações culturais crescem natural e organicamente, sem intervenção governamental – através das transações de comércio e turismo, intercâmbios de estudantes, comunicações, circulação de livros, migrações, acesso a mídias, casamentos interculturais e milhões de encontros interculturais diários. Assim sendo, a diplomacia cultural só ocorre quando diplomatas oficiais, servindo governos nacionais, tentam moldar e instrumentalizar este fluxo natural a serviço dos interesses nacionais (ARNDT, 2005, p. 18).

O reconhecimento de que relações culturais ocorrem naturalmente suscita a pergunta sobre os motivos pelos quais um Estado se empenha em promover ativamente sua cultura no exterior. Como veremos ainda neste Capítulo, a cultura é um elemento essencial do *soft power* de um país, o que não é pouco para seu posicionamento no cenário internacional. Adicionalmente, Javier Noya (2007, p. 118) enumera os seguintes benefícios dos países de utilizar-se da diplomacia cultural como eixo de sua política externa:

- Ajuda a cimentar as relações políticas, econômicas e militares sobre uma base sólida de confiança;
- Ajuda os cidadãos de outros países conceder ao país o “benefício da dúvida” em questões concretas;
- Ajuda a criar um clima de reciprocidade e entendimento mútuo;
- Expõe os valores de uma nação, fazendo contraponto a argumentos puramente materialistas;
- Cria relações estáveis com os povos de outros países, que sobrevivem às mudanças de governo;
- Atinge cidadãos influentes de outras sociedades, aos que não teria acesso a diplomacia tradicional;
- Abre possibilidades de cooperação com outros países e ameniza os pontos de desacordo;

- Tem acesso a segmentos importantes da sociedade civil como acadêmicos, artistas, cientistas e a juventude;
- Serve como contraponto ao preconceito, discriminação e terrorismo. (NOYA, 2007, p. 118).

Todos estes elementos fazem da diplomacia cultural o eixo fundamental da diplomacia pública, ou seja, aquela de governos a cidadãos estrangeiros. Em que constem diversas formas para definir esta subárea, todas coincidem em que se trata do intercâmbio cultural, artístico e intelectual entre as nações, ativo cada vez mais relevante em um contexto internacional de aparição de novas práticas e atores (ULDEMOLINS; ZAMORANO, 2016, p. 120). Tal como aponta Telles Ribeiro:

O intercâmbio cultural, na medida em que possibilita a transferência de um povo a outro de experiências, ideias e patrimônios valiosos, prolonga, enraíza, consolida e preserva uma atmosfera que favorece o entendimento. Além de contribuir para minimizar julgamentos por estereótipos, esse processo de transferências em geral reforça sentimentos pacíficos pela própria ideia da universalidade do patrimônio cultural e artístico. Assim, por mais singela que possa ser uma determinada manifestação cultural de um país em outro, por modestos que sejam os eventuais mecanismos de cooperação intelectual, esses momentos sempre reforçarão um certo grau de comunhão para a aproximação de povos e culturas (RIBEIRO, 2011, p. 34).

Said Saddiki corrobora o princípio de que a diplomacia cultural pode ser vantajosa para os países que a aplicam e sintetiza que os objetivos fundamentais de sua prática são: 1) promover o entendimento mútuo; 2) aumentar o prestígio de um país; 3) proteger a identidade nacional. Sobre o primeiro objetivo o autor se refere à ideia de que “a inimizade entre os povos surge dos mal-entendidos e da ignorância, assim como a eliminação desses mal-entendidos e ignorância favorece a causa da paz”. Sobre o segundo objetivo ressalta que “normalmente se aceita que um país pode conseguir uma boa imagem difundindo sua cultura, tradições e valores, como também se considera que existe uma relação positiva entre o que se conhece de um país e o nível de prestígio de que goza no exterior. Finalmente, sobre o último objetivo, Saddiki infere que, no que tange à proteção da identidade nacional, esta se refere ao direito de autodeterminação cultural, uma demanda dos então chamados países do Terceiro Mundo e hoje um conceito consolidado na Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural da UNESCO (SADDIKI, 2009, p. 112).

A diplomacia cultural integra uma série de instrumentos pelos quais um Estado busca atingir esses objetivos. De uma forma não exaustiva, Saddiki (2009, p. 114) enumera algumas das ferramentas pelas quais um Estado pode promover sua cultura no exterior:

- Promoção do idioma;
- Programas de intercâmbio cultural: incentivos à mobilidade de estudantes, professores, cientistas e artistas como bolsas de estudo, convênios interuniversitários e financiamento de viagens;
- Criação de redes e fortalecimento de vínculos com a sociedade civil no exterior (jornalistas, acadêmicos, líderes de opinião, etc.);
- Difusão internacional das produções culturais nacionais (giras de companhias de música, teatro, exposições de artes plásticas, festivais de cinema, feiras de livros, etc.);
- Celebração de conferências, simpósios e feiras relacionados com a cultura nacional;
- Apoio a projetos de cooperação técnica;
- Fomento ao turismo (SADDIKI, 2009, p. 114).

Os instrumentos à disposição do Estado para executar uma diplomacia cultural ativa e eficiente são diversos e possibilitam diferentes combinações e intensidades de acordo com os recursos e interesses de cada país. Tal como expõe Telles Ribeiro, considera-se que as relações culturais internacionais têm por objetivo desenvolver, ao longo do tempo, maior compreensão e aproximação entre os povos e instituições em proveito mútuo. A diplomacia cultural, portanto, seria a utilização específica da relação cultural para a consecução de objetivos nacionais de natureza não somente cultural, mas também política, comercial ou econômica (RIBEIRO, 2011, p. 33).

No caso específico da diplomacia cultural da Espanha, é possível identificar a utilização de todas as ferramentas enumeradas acima por Saddiki. E, assim como apontou Telles Ribeiro, tais políticas de promoção cultural possuem objetivos nacionais de longo prazo, o que levou o governo espanhol a institucionalizar estes objetivos com a criação de organismos oficiais próprios para cada um destes objetos, como será analisado nos capítulos correspondentes desta tese. Assim, como organismo responsável pela promoção do idioma, a Espanha possui o Instituto Cervantes, e também a *Consejería de Educación*, vinculada à Embaixada da Espanha; para promoção dos intercâmbios, bolsas da Fundação Carolina e da AECID; a criação de redes e fortalecimento de vínculos no exterior através do financiamento é realizada também pela Fundação Carolina e pela Embaixada da Espanha; a *Acción Cultural Española (AC/E)*, o Instituto Cervantes e a AECID atuam na difusão internacional das produções culturais espanholas; o Instituto Cervantes e a Embaixada da Espanha são espaços para a celebração de conferências, simpósios e feiras relacionados com a cultura espanhola; os projetos de cooperação técnica internacional são conduzidos pela AECID e, no âmbito ibero-americano, através dos programas da SEGIB. Finalmente, o órgão responsável pela promoção da Espanha como destino turístico internacional é a TURESPAÑA.

Aqui devemos apontar o papel exercido pelos funcionários estatais que normalmente realizam a tarefa de promoção cultural no exterior. Genericamente denominados “diplomatas

culturais”, o termo se aplica não apenas aos diplomatas de carreira com funções na área cultural, mas de forma mais ampla também funcionários de institutos culturais alocados no exterior, adidos culturais nas embaixadas, promotores de eventos, professores e representantes de ministérios relacionados com a cultura. Os requisitos para uma boa prática deste tipo de profissional são resumidos na seguinte passagem de Richard Arndt (2005):

Diplomatas culturais são, em primeiro lugar, praticantes da diplomacia que lidam com um setor da sociedade único, o domínio do intelecto. Eles precisam, portanto, fazer malabarismos entre os valores de dois mundos. Qualquer diplomata representa seu país, aconselha o embaixador, constrói redes com notáveis cidadãos estrangeiros, negocia acordos e administra recursos. Diplomatas culturais fazem o mesmo, mas com o setor especial da política cultural, do sistema educativo do país receptor, seus intelectuais, e seus artistas (ARNDT, 2005, p. 19).

Neste ponto, é preciso reforçar o caráter estatal assumido pela diplomacia cultural, ao contrário da ação cultural exterior de agentes independentes. Como já foi apontado, sendo um elemento da política externa de um país, a diplomacia cultural se alinha aos objetivos daquela, ainda que se utilize de instrumentos mais sutis. Assim, as práticas de diplomatas culturais são basicamente julgadas em termos de suas contribuições para as políticas externas dos países a que se encontram vinculados. Tal como apontam Nye (2004, p. 32) e Telles Ribeiro (1989, p. 25), ainda que o retorno dessas contribuições dificilmente possa ser avaliado a curto prazo, os projetos devem estar a serviço dos interesses mais amplos da política externa do país por eles responsável. Assim, embora quase intangível a nível de resultados imediatos, a diplomacia cultural está sempre enraizada em considerações e prioridades bastante concretas (RIBEIRO, 2011, p. 25).

Após constatar que a diplomacia cultural está intimamente vinculada à política externa de um país, é preciso salientar que o sucesso daquela será maior quanto menos aparentes forem seus objetivos relacionados com interesses específicos. Como aponta Telles Ribeiro (2011, p. 36): “Naturalmente, quanto menos óbvia a vinculação com eventuais prioridades de governo, mais eficiente a política cultural”. É preciso manter esta observação em mente quando pensamos a implementação da diplomacia cultural da Espanha no Brasil, onde interesses econômicos são também muito expressivos. Neste campo, o autor ressalta ainda que:

Embora seja difícil comprovar a existência de uma relação direta entre eventos culturais e operações comerciais bem-sucedidas, a difusão cultural indiscutivelmente permite reforçar junto ao consumidor uma sensação de familiaridade, graças aos produtos – e não somente produtos: bens e serviços, alternativas turísticas – circulam com mais facilidade (RIBEIRO, 2011, p. 40).

Como se pode depreender do parágrafo acima, a diplomacia cultural, como um terceiro pilar da política externa dos Estados, juntamente com a diplomacia tradicional (política) e com a econômica/comercial, guarda interesses vinculados a estes objetivos mais concretos e de resultados mensuráveis e/ou materiais. No entanto, e este é um limitante fundamental, a diplomacia cultural será bem-sucedida quando implementada de forma independente, desvinculada (ou, pelo menos, aparentemente desvinculada) destes outros objetivos da política externa. Ou ainda, tal como expõe Charles Frankel: “programas de intercâmbio cultural alcançam melhores objetivos precisamente quando não têm objetivos definidos” (FRANKEL, 1966, p. 89).

Javier Noya (2007) aponta que há diferenças na maneira de conduzir a diplomacia cultural dependendo do tamanho e influência de um país. Por exemplo, os interesses, desafios e necessidades da atuação internacional de uma superpotência como os Estados Unidos não são os mesmos que os de uma potência média como a Espanha ou o Canadá, ou mesmo de países pequenos, como a Noruega. Neste sentido, o autor revela que conquistar a opinião pública internacional se faz ainda mais necessário para as potências médias do que para as superpotências, visto que aquelas não dispõem de recursos em abundância para preservar sua independência nacional ou aumentar sua influência, e dependem mais da boa vontade dos outros países para atingir seus objetivos (NOYA, 2007, p. 112). Além disso, enquanto as superpotências possuem capacidade para projetar suas ações de diplomacia cultural em escala mundial, as potências médias, por limitações de recursos ou interesses, se restringem a determinadas áreas geográficas ou nichos setoriais (NOYA, 2007, p. 113). É notável que a Espanha possui uma clara definição de prioridades diplomáticas para os países da Europa, Ibero-América (onde o Brasil se inclui) e da área mediterrânea. Isto fica evidenciado na própria estrutura do Ministério das Relações Exteriores, que possui como únicas Secretarias de Estado de caráter regional aquelas para União Europeia e para Ibero-América e Caribe⁸.

Como vimos, a Diplomacia Cultural se consolidou como um elemento fundamental da política exterior de diversos países que buscam consolidar uma imagem positiva e obter benefícios de uma posição de prestígio no cenário internacional. A cultura não é apenas um elemento perene nas interações entre os diferentes povos, pois é também um pilar essencial do *soft power* dos Estados. Saddiki expõe esta realidade de uma forma sintética no trecho a seguir:

⁸ Ver Organograma 3 (Capítulo 4): Secretaria de Estado de Cooperação Internacional e para Ibero-América e Caribe (SECIPI), do Ministério de Assuntos Exteriores e Cooperação (MAEC) da Espanha.

A natureza instável da política internacional durante as últimas décadas aumentou a importância das formas intangíveis de poder e, conseqüentemente, conferiu um papel privilegiado à cultura nas relações internacionais, ao aumentar sua influência e importância. No passado, os governos haviam utilizado a cultura como instrumento para respaldar objetivos geralmente políticos e econômicos, enquanto hoje consideram os três pilares da política externa (política/segurança, economia/comércio, cultura) como componentes interdependentes de seu sistema diplomático. Como conseqüência, a cultura já não é um elemento secundário, mas sim um novo foco da agenda diplomática tanto dos atores estatais como dos não-estatais (SADDIKI, 2009, p.116).

Quanto ao emprego da Diplomacia Cultural como estratégia de corroborar objetivos da política externa, é preciso salientar a importância da mutualidade das relações culturais bilaterais para que os públicos receptores se sintam também representados por esta política. A própria palavra “intercâmbio”, destacada na definição de Diplomacia Cultural vista anteriormente, invoca a ideia de que os contatos culturais devem ser mantidos em um sistema de dupla via, buscando também assimilar aspectos da cultura do outro país, e evitando uma transmissão unidirecional por parte do país proponente de uma Diplomacia Cultural. No caso de países desenvolvidos que dispõem de uma Diplomacia Cultural ativa em países em desenvolvimento, esta premissa torna-se especialmente relevante para evitar uma imagem de arrogância e falta de receptividade que possa prejudicar a simpatia por sua cultura naquele país. Além disso, um dos grandes benefícios resultantes da Diplomacia Cultural, desde que empregada com base na mutualidade, é o conhecimento dos principais valores e aspectos culturais do país ali onde é empregada. A desconsideração da cultura do país receptor da Diplomacia Cultural pode, como aponta Charles Frankel (1966, p. 115), “gerar tanto ruído que se fica sem ouvir os sons que porventura existam do outro lado”, causando assim um grave desequilíbrio para a condução dessa relação bilateral.

Admitida assim a Diplomacia Cultural como um terceiro pilar da política externa de um país (sendo os demais: a diplomacia tradicional/política e a econômica/comercial), indaga-se sobre a possível vinculação daquela com os demais interesses externos de um Estado. Uma vez que a Diplomacia Cultural exerce sua influência em níveis difíceis de ser mensuráveis, os intercâmbios comerciais e políticos geram resultados mais visíveis e concretos. Isto não subtrai o impacto da cultura sobre o sucesso dessas outras áreas (RIBEIRO, 2011, p. 36).

Que considerações e prioridades concretas seriam essas? O fortalecimento da posição comercial do país em um cenário mundial competitivo é apontado como um dos benefícios indiretos de uma Diplomacia Cultural bem-sucedida. Segundo Telles Ribeiro (2011, p. 39): “As atividades culturais promovidas por determinado país em outro também repercutem

positivamente no plano comercial, favorecendo, sempre a título de pano de fundo, o fortalecimento de um clima de confiança nas qualificações desse país”. A ideia aqui contida é a de que a Diplomacia Cultural, como instrumento essencial da promoção de uma imagem nacional através de seus valores mais amplos, favorece indiretamente empresas, marcas, provedores de serviços e exportadores deste país que acumulam para si o prestígio da imagem nacional desenvolvido no exterior pela Diplomacia Cultural. Pela forma sintética como Ribeiro relaciona diplomacia cultural e econômica/comercial, reproduzimos novamente o seguinte trecho que sintetiza esta percepção:

Embora seja difícil comprovar a existência de uma relação direta entre eventos culturais e operações comerciais bem-sucedidas, a difusão cultural indiscutivelmente permite reforçar junto ao consumidor uma sensação de familiaridade, graças aos produtos – e não somente produtos: bens e serviços, alternativas turísticas – circulam com maior facilidade. (RIBEIRO, 2011, p. 40).

Ao retomar os três pilares da política externa, podemos inferir que a diplomacia política persegue objetivos políticos, a diplomacia comercial os objetivos comerciais, a diplomacia econômica os objetivos econômicos, e assim por diante. A Diplomacia Cultural, como observamos das aferições anteriores, vai muito além: ao alcançar objetivos culturais – uma tarefa em si mesma fundamental – facilita, indiretamente, a consecução de objetivos políticos, comerciais, econômicos e quaisquer outros a que a política externa de um país se proponha.

1.3 Os conceitos de Cultura e Língua como elementos da Diplomacia

Não seria possível desenvolver um estudo sobre a Diplomacia Cultural de um determinado país sem compreender a amplitude do conceito de Cultura, elemento onipresente na execução desta política externa. Devido à multiplicidade de ideias que invocam a palavra “cultura”, é necessário aqui fazer uma breve revisão conceitual e dos usos que dela se faz. Desta forma, será possível discernir com maior clareza os diversos elementos que compõem a cultura das sociedades em geral, antes de adentrar-nos na Diplomacia Cultural efetuada pela Espanha no Brasil.

Segundo a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural da UNESCO (2001), a Cultura pode ser considerada como “conjunto de características espirituais, materiais, intelectuais e emocionais próprias de uma sociedade ou grupo social e que abarca desde as artes e as literaturas, os modos de vida, as formas de convívio social, os sistemas de valores, as

tradições e as crenças”⁹. Tal definição pode ser entendida como a condensação dos diversos elementos constitutivos da cultura que, apesar de poderem ser analisados separadamente, existem de forma conjunta na sociedade e constituem um marco geral de identificação dos indivíduos, grupos sociais e povos. Alegoricamente, Thomas Eliot (1949, p. 26) definiu a cultura como “tudo aquilo que faz a vida valer a pena”, deixando implícita a ideia de que cultura e vida se equivalem.

Quando se pensa o conceito de Cultura no contexto latino-americano, deve-se ainda levar em conta a especificidade das diversas justaposições culturais que ocorreram no continente em função do encontro das culturas originárias com aquelas impostas pelos colonizadores europeus e também pelas populações africanas trazidas para o continente. Em “Culturas Híbridas”, Néstor García Canclini expõe que:

Os países latino-americanos são atualmente resultado da sedimentação, da justaposição e entrecruzamento das tradições indígenas (sobretudo nas áreas mesoamericana e andina), do hispanismo colonial católico e das ações políticas educativas e comunicacionais modernas. Apesar das tentativas de dar à cultura de elite um perfil moderno, encarcerando o indígena e o colonial em setores populares, uma mestiçagem interclassista gerou formações híbridas em todos os estratos sociais. Os impulsos secularizadores e renovadores da modernidade foram mais eficazes nos grupos “cultos”, mas certas elites preservam seu enraizamento nas tradições hispano-católicas e, em zonas agrárias, também em tradições indígenas, como recursos para justificar privilégios da ordem antiga desafiados pela expansão da cultura massiva (CANCLINI, 2019, p.73-74).

A palavra cultura possui diversas definições, advindas da diversidade de escolas no campo da antropologia que elaboraram conceitos baseados em metodologias ou objetivos distintos. A história da antropologia revela várias escolas, sendo as principais: 1) a escola evolucionista; 2) a escola difusionista-histórica; 3) a escola funcionalista. A primeira escola se interessa pelo crescimento, desenvolvimento, evolução de uma cultura. É representada principalmente pelo antropólogo britânico Edward Burnett Tylor. Em sua obra “Cultura primitiva” (1871), o autor assim a define: “Cultura é o complexo no qual estão incluídos conhecimentos, crenças, artes, moral, leis, costumes e quaisquer outras aptidões e hábitos adquiridos pelo homem como membro da sociedade” (TYLOR, 2012, p. 11). A definição é ampla o suficiente para que pudesse abranger a diversidade dos povos e grupos que vinham

⁹ UNESCO. Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, 2001. Disponível em: <http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>. Acesso em 04 de julho de 2021.

sendo estudados no século XIX, quando foi elaborada, oferecendo elementos de universalidade que podem ser identificados também na Declaração Universal da UNESCO de 2001.

Pode-se traçar a utilização da definição de Tylor em diversos trabalhos subsequentes, que ensejaram a oposição entre o que é inerente à natureza e à cultura, vista como técnicas criadas pelo homem que possibilitam a vida social na forma dos costumes, crenças e instituições. Tal definição marcou, portanto, o início do uso ampliado do termo, continuado dentro da tradição dos estudos de antropólogos como Franz Boas, Bronislaw Malinowski, entre outros.

A ideia de que os povos possuem culturas em diferentes estágios de desenvolvimento, no entanto, foi combatida pelas novas escolas antropológicas que surgiram no século XX. Neste sentido, a escola difusionista-histórica é composta por estudiosos interessados nas variações culturais no tempo e no espaço, observando que as culturas não são imutáveis e que a antropologia deveria desvendar como estas mudanças ocorrem; e também na difusão de culturas por todo o mundo, seja através das migrações ou dos meios de comunicação em massa.

O antropólogo norte-americano Melville Jean Herskovits define a cultura como a parte da vida social criada pelo homem, porém não sendo ela livre de transformações. Como estudioso da cultura afro-americana nos Estados Unidos e em países como Haiti, Jamaica e Brasil, Herskovits observou as mútuas transformações culturais ocorridas entre os povos trazidos da África e as sociedades no continente americano aqui presentes. O processo de “aculturação” por ele estudado adota os conceitos de universalidade da cultura em seus diversos âmbitos descritos anteriormente e acrescenta o fator da transmutação cultural através do contato sustentado a longo prazo entre diferentes culturas (HERSKOVITS, 1938, p. 12).

De sua obra depreende-se que a transmissão pelo contato não altera a cultura como um todo do outro povo ou grupo. Apenas algumas características se transmitem e se aderem à cultura receptora. Por sua vez, a cultura receptora torna-se também doadora em relação à cultura interiorizada, que inclui em seus padrões costumes ou práticas que até então não praticava. Trata-se do processo de transculturação, ou seja, o mútuo intercâmbio de fatores culturais, pois nos contatos entre sociedades com culturas distintas, ambas são simultaneamente doadoras e receptoras. A partir desta constatação, percebe-se que as possibilidades de enriquecimento cultural através do contato entre diferentes povos são amplas e historicamente verificáveis.

Finalmente, a escola funcionalista se interessa pelo funcionamento dos sistemas culturais como tais: sua continuidade, sua estrutura e a atemporalidade de seus problemas. Ralph Linton em “O indivíduo, a cultura e a sociedade” (1970) ressalta a importância da herança

cultural, verificada através de um processo contínuo de transmissão dos variados aspectos culturais de indivíduo a indivíduo e de geração a geração. A cultura, de forma geral, oferece aos membros de uma determinada sociedade um guia essencial para os diversos campos da vida humana. Sem ela, a sociedade e seus membros perderiam um substrato fundamental que lhes permite viver de forma harmoniosa e eficiente. Esta visão faz da cultura o pré-requisito para a vida em sociedade, sendo então repassada pelos indivíduos e grupos através de gerações de forma a preservar sua existência como tal (LINTON, 1970).

Para Robert Harry Lowie, um aspecto crucial para a compreensão do desenvolvimento de uma determinada cultura é sua localização no espaço geográfico. Em sua obra “Cultura e Etnologia”, o antropólogo define como os seres humanos desenvolvem hábitos de vida particulares de modo a adaptar-se ao ambiente que os cercam. Assim, ambientes que possuem características de clima, solo, terreno, espécies vegetais e animais diferenciadas levarão as comunidades humanas ali instaladas a também desenvolver uma determinada cultura adaptável a estas realidades geográficas (LOWIE, 1917).

Nesse sentido, cultura é o modo de vida de um povo, o ambiente que um grupo de seres humanos, ocupando um território comum, criou na forma de ideias, instituições, linguagem, costumes e crenças. Não se deve confundir esta adaptação do homem ao ambiente, no entanto, com o conceito de determinismo geográfico, que exagera a influência do habitat sobre os tipos de culturas (WHITE, 2009, p. 40). Isto sim, a cultura permite criar instrumentos ou conceber novas ideias, que capacitam o homem a melhor adaptar-se ao ambiente, tornando-se, ele próprio, um elemento ativo da construção da cultura desta sociedade.

Os hábitos, valores, técnicas e costumes compõem um complexo dentro do qual os diferentes membros de uma determinada sociedade convivem e interagem. A organização da sociedade dentro deste complexo cultural pode ser relacionada com as atividades econômicas exercidas por seus membros. Ambas esferas de atividade humana (cultura e economia) se correlacionam ao mesmo tempo com a religião, formando assim um conjunto de comportamentos e formas de convivência que permeiam toda a sociedade.

Segundo a tradição teórica da herança cultural de Ralph Linton (1970) e Franz Boas (2008), a cultura é uma herança que o indivíduo recebe ao nascer. Desde o momento em que vem ao mundo, a criança começa a receber uma série de influências do grupo em que nasceu: as formas de alimentar-se, o vestuário, o calendário, a língua falada, as tarefas exercidas pela família, e assim por diante. À medida que vai crescendo, recebe novas influências do grupo, que visam sua integração àquela sociedade, na qual participa de formas diferentes a depender

do papel que nela exerce. Sua incorporação social é facilitada a partir de uma série de padrões comportamentais que permitem a mútua identificação dos indivíduos como pertencentes a uma mesma cultura.

A herança cultural não se confunde, no entanto, com a herança biológica. O indivíduo ao nascer recebe estas duas heranças: a herança cultural lhe transmite hábitos e costumes, ao passo que a herança biológica lhe transmite as características físicas ou genéticas de seu grupo humano. Como exemplo ilustrativo, se uma criança yanomami é levada para a cidade espanhola de Sevilha, passando a ser criada por uma família do bairro de Triana, crescerá com todas as características físicas – pele, cabelo, olhos e forma do rosto – de seu grupo yanomami. No entanto, adquirirá hábitos, costumes, a língua, as ideias e os modos de agir da sociedade sevilhana, em que se cria e vive. Sobre este aspecto, é relevante destacar o exposto por Leslie White:

Não há correlação significativa entre “raça” e cultura. Quando tentamos explicar diferenças e variações culturais relacionando-as ao tipo físico, a única suposição segura é que a constituição biológica do homem pode ser vista como uma constante. Ora, variáveis (como a cultura) não podem ser explicadas com base em constantes. Não existe correlação entre qualquer tipo físico e qualquer tipo de cultura (WHITE, 2009, p. 40).

Sobre a análise das teorias que estudam a cultura, mostra-se sistemático que os aspectos relacionados com o processo cultural de uma sociedade podem ser analisados com base em alguns princípios. Segundo a caracterização de Melville Herskovits (1938), a cultura é derivada de componentes da existência humana, sendo ela aprendida, estruturada, formada de elementos, dinâmica, variável, cumulativa, contínua e um instrumento de adaptação do homem ao ambiente.

A cultura deriva de componentes da existência humana, ou seja, origina-se de fatores resultantes da relação do homem com o seu meio. São fatores ambientais, psicológicos, sociológicos e históricos, que contribuem para construir a cultura dentro de uma sociedade específica. Ela é também aprendida, devido ao processo de transmissão dos mais velhos – pessoas ou instituições – aos mais novos, à medida que estes vão se incorporando à sociedade. São as chamadas linhas de transmissão, ou seja, aqueles meios pelos quais se verifica a aprendizagem da cultura de geração a geração. A família, os professores, o ambiente de trabalho, o esporte, a escola ou a igreja são linhas de transmissão, isto é, transmitem a cultura, que é então aprendida pelos que se incorporam à sociedade.

A cultura é estruturada, pois possui uma forma e uma estrutura que lhe dão estabilidade no respectivo grupo humano, sem prejuízo das possibilidades de mudança, que são imensas e

constantes, dependendo de contatos com outras culturas ou com a passagem das gerações. É estruturada no sentido de que, compondo-se de diversos valores, mantém entre eles uma estruturação orgânica que relaciona os aspectos econômicos, históricos, religiosos e de costumes de um determinado grupo.

Sendo constituída por diversos elementos ou valores, a cultura forma conjuntos que, unidos e inter-relacionados, passam a constituir padrões culturais. A língua usada, a organização social e política, as artes, a religião, as técnicas econômicas e o sistema de ensino são alguns dos elementos componentes de uma sociedade. Esses elementos dão forma à cultura e a caracterizam, em conjunto, de maneira a representar a sociedade em que se manifestam. Os elementos culturais não são iguais em todas as sociedades, daí a cultura ser variável de um grupo para outro.

A cultura é cumulativa, pois os elementos vindos de gerações anteriores vão acumulando-se nela, em face da respectiva sociedade onde está presente. Este acúmulo se dá sem prejuízo das mudanças que se podem verificar no decorrer do tempo. Isto significa que além de sua característica de mutabilidade, a cultura não é excludente no tocante a novos valores com elementos anteriormente estabelecidos.

Cada geração humana, em diferentes sociedades, recebe os elementos vindos de seus antepassados e, simultaneamente, acolhe novos elementos que se acumulam àqueles. Por este motivo, a cultura é também contínua. Ela perpassa os limites do indivíduo ou de uma geração, pois continua, mesmo modificada, sem interromper sua permanência na sociedade onde está estabelecida. É esta continuidade cultural que liga cada sociedade a suas raízes mais antigas, permitindo que antigos valores e hábitos sejam reconhecidos ao longo da história. Se alguns valores se alteram, desaparecem ou são substituídos por novos, outros se mantêm constantes, vivos, geração após geração.

Por fim, a cultura é um instrumento de adaptação do homem ao ambiente. É através dos valores culturais que o homem se integra a seu meio. Primeiro, como indivíduo. Ao transformar-se em personalidade que se incorpora a uma sociedade, vai adquirindo os hábitos, os usos e os costumes do grupo a que pertence, de forma a adaptar-se inteiramente a ela e nela exercer uma função. Aprende a língua que deve ser utilizada, adquire as noções de relações com os companheiros, seus direitos e deveres, aprende os mesmos jogos infantis e as mesmas atividades juvenis, adquire uma profissão que atende aos interesses da sociedade.

Sendo a cultura um conjunto de elementos devidamente estruturada, cumulativa e contínua, ela costuma ser dividida para fins de análise específica. É o que se chama de

classificação de cultura, ou seja, a divisão dos valores culturais por mera necessidade metodológica, ou para fins pedagógicos ou didáticos, uma vez que a partir das obras de Franz Boas passou-se a considerar o relativismo da cultura. Os elementos que integram uma cultura não dominam uns aos outros. Eles se unem e ajudam a compreender a cultura e seu funcionamento. A classificação ou divisão da cultura, neste sentido, é apenas uma necessidade para analisar os diferentes aspectos dessa cultura.

O sociólogo estadunidense William Fielding Ogburn, em sua obra “Mudança social: referida à cultura e natureza original” (1922), classificou a cultura em material e imaterial. A primeira corresponde a todos os elementos que permitem uma representação perceptível de uma determinada cultura, através de um objeto ou fato materialmente observável. Ao passo que a segunda considera tudo aquilo que é criado pelo homem, seja uma concepção artística ou ideia, não necessariamente representando fatos ou objetos concretos (OGBURN, 2018, p. 123).

Ralph Linton (1970) leva em consideração o aspecto da cultura como resultado da adaptação humana a seu meio. Assim, o antropólogo classifica a cultura a partir de: necessidades biológicas, reunindo todos os fatos que correspondem à vida física do indivíduo (alimentação, habitação, trabalho, vestuário etc.); necessidades sociais, em que se agrupam todos os fatos relacionados com a vida em sociedade (organização social, organização política, ensino etc.); e necessidades psíquicas, que correspondem a todos os fatos e manifestações do pensamento dos seres humanos (crenças, estéticas, ideias etc.).

Já Melville Herskovits (1938) utiliza a seguinte classificação dos elementos culturais: cultura material, instituições sociais, homem e universo, estética e linguagem. Seu entendimento de cultura material se assemelha à definição de Ogburn, compreendendo-a como um conjunto de fatos e objetos materialmente visíveis; o segmento da cultura poderia, ainda, ser verificado nas instituições sociais de uma determinada sociedade, tais como governo, justiça, sistema de ensino etc.; outro segmento importante da cultura seria aquele derivado da relação entre o homem e o universo, normalmente através de crenças e religiões que procuram explicá-la; finalmente, a cultura pode ainda ser observada no segmento das artes e na expressão estética humana.

Pode-se ainda apontar a classificação dos elementos culturais, levando em consideração os sistemas operacionais de ação do homem: sistema ou nível adaptativo, em que se observam as relações do homem com o meio (economia, ecologia, tecnologia); sistema ou nível associativo, em que se estudam as relações dos homens entre si (organização social, família, organização política); e sistema ou nível ideológico, onde se compreendem os produtos mentais

resultantes das relações entre os homens e as ideias ou concepções (filosofia, crenças, linguagem, arte etc.).

Como se pode perceber, quase todas as definições e classificações do termo Cultura costumam incluir como elemento integrante a língua do povo analisado. Segundo Mitchell, a língua é a expressão de uma cultura e também um meio de transmissão (1986, p. 22). Ou seja, a língua é não somente um conjunto de códigos, significados e significantes, com a função específica de servir aos membros de uma comunidade se comunicarem entre si, mas também é o reflexo de uma série de particularidades culturais, modos de vida e de expressão que constituem variados aspectos da cultura daquela comunidade. Como coloca o autor, “cada língua é um sistema de pensamento diferente”. (MITCHELL, 1986, p. 22. Tradução nossa).

Para Bakhtin, não é possível a desvinculação da personalidade do indivíduo da língua, uma vez que “a atividade mental, suas motivações subjetivas, suas intenções, seus desígnios conscientemente estilísticos, não existem fora de sua materialização objetiva na língua” (BAKHTIN, 1992, p. 188). Assim, a língua vai além de um sistema regulatório de signos, e, tampouco é apenas uma forma de expressão do pensamento individual. Ela comporta, ainda, uma série de valores culturais subjetivos implícitos na sua estrutura gramatical, lexicografia, fonética e expressões. A língua é, ao mesmo tempo, o meio de transmissão e reflexo da cultura de um grupo. De forma concisa, esta ideia é expressa pelo seguinte trecho do Relatório sobre Diversidade Cultural da UNESCO:

As línguas intermediam nossas experiências, nossos entornos intelectuais e culturais, nossas formas de encontro com os demais, nossos sistemas de valores, códigos sociais e sentido de pertencimento, tanto coletiva como individualmente. Desde a perspectiva da diversidade cultural, a diversidade linguística reflete a adaptação criativa dos grupos a seus entornos físicos e sociais em mudança constante. Neste sentido, os idiomas não só são um meio de comunicação, mas também representam o próprio entramado das manifestações culturais: são portadores de identidade, valores e visões de mundo. (UNESCO, 2010, p. 71).

Considerando a diversidade de culturas no mundo, seria de se imaginar que a diversidade de línguas fosse também proporcionalmente ampla e variada. No entanto, o atual número de ao redor de sete mil línguas existentes no planeta não reflete de forma homogênea o uso destas línguas pelos sete bilhões de seres humanos, já que metade destas línguas é falada por menos de 10 mil pessoas cada, e 5.088 bilhões de pessoas são falantes de um dos 10 idiomas mais falados do mundo (inglês, chinês, espanhol, hindi, francês, árabe, bengali, russo, português e indonésio) (UNESCO, 2010, p. 73). Nossa visão é de que a dominação de umas poucas línguas sobre a maioria da população global oferece um risco à sobrevivência de milhares de línguas

que, como vimos, são portadoras não somente de códigos de comunicação, mas também de conhecimentos culturais, naturais e de cosmovisões de mundo únicas que são perdidas quando extintas.

Pela delimitação temática desta tese, cujo objeto é uma das línguas dominantes do mundo (o espanhol), e as estratégias e ações de um país em promovê-la (a Diplomacia Cultural da Espanha), devemos compreender a língua também como um elemento de *soft power* no cenário mundial. Para Telles Ribeiro, “os países cujas línguas são faladas em grande escala além-fronteiras naturalmente desfrutam de maiores facilidades em termos de comunicação mais instantânea e prestígio” (RIBEIRO, 2011, p. 113), podendo-se aproveitar desta projeção cultural que seu idioma proporciona.

Mitchell completa esta ideia com a observação de que “é mais fácil, e mais barato, para os países com línguas dominantes exportar suas culturas” (MITCHELL, 1986, p. 186). Esta ideia nos remete a um fator favorável aos países de língua espanhola em divulgar suas produções culturais, dos diversos segmentos (literatura, música, cinema, teatro, etc..) a uma enorme comunidade de hispano-falantes no mundo (cerca de 585 milhões)¹⁰.

Das razões pelas quais algumas línguas alcançaram a preponderância numérica no planeta, Jaques Rigaud oferece alguns motivos particulares para cada uma, distinguindo-as nos seguintes grupos de vocação internacional: expressão de uma comunidade cultural (árabe), peso político de um determinado país (russo, chinês ou alemão), herança colonial (português e espanhol) ou por uma universalidade geográfica e funcional que emerge em todos os quadrantes da terra (inglês e francês). (RIGAUD, 1980, p. 39). Ainda que todas línguas representem a “expressão de uma comunidade cultural”, a classificação de Rigaud é importante por nos sugerir a origem do domínio destes idiomas sobre outros ao longo dos séculos e de sua manutenção como idiomas mais falados no mundo de hoje.

Ainda sobre a relação entre língua, cultura e *soft power*, é perceptível que os Estados-Nação que possuem como língua constituinte um dos idiomas dominantes do mundo se esforçam em promovê-la ainda mais por meio de ações de Diplomacia Cultural, uma forma de aproximar os falantes de outras línguas à sua esfera cultural. Como aponta Norman Daniel, a língua é um elemento de barreira cultural, e a diferença de línguas pode gerar o efeito de afastar ou até criar aversão entre culturas diferentes. (DANIEL, 1975, p. 06). Conscientes desta barreira natural à circulação de ideias e bens culturais, Estados (como a Espanha), buscam superá-la por

¹⁰ Ver Capítulo 2 - 2.3: *O valor internacional do idioma espanhol.*

meio de instituições e atividades concretas que promovam tanto sua língua como seu patrimônio cultural. Telles Ribeiro assim descreve a relação:

Torna-se, por conseguinte, mais importante ainda reforçar os laços entre língua e cultura, na medida em que o ensino da língua terá maiores possibilidades de penetração, se os receptores desse esforço se sentirem mais motivados. E a verdadeira base dessa motivação não pode ser outra, senão o patrimônio cultural. (RIBEIRO, 2011, p. 114).

Uma última observação deve ser feita, no tocante à aplicação do sentido de cultura: é que muitas vezes se tem confundido, no senso comum ou fora dos meios acadêmicos, o sentido de cultura com o de raça ou de língua. É importante ressaltar que as três variáveis – cultura, raça e língua – podem ser interdependentes mas nem sempre são automaticamente associáveis. Nos diversos processos de transformação cultural, há casos em que persistem as características raciais e modificam-se as linguísticas, como se verificou com os negros na América do Norte ou no Brasil. Em outras ocasiões, persistem as características linguísticas e modificam-se as raciais; foi o que sucedeu com os magiares na Europa, cuja língua sobreviveu às diversas migrações do povo onde se originou mesmo que este não fosse etnicamente o mesmo ao estabelecer-se na atual Hungria. Pode suceder também a manutenção de características culturais ao mesmo tempo da modificação das características físicas ou linguísticas. É o exemplo encontrado nos povos de língua neolatina que mantiveram traços da cultura anterior mesmo após o colapso do domínio romano.

À guisa de conclusão, percebe-se que o conceito de cultura é amplo o suficiente para gerar interpretações difusas. Entretanto, existem elementos básicos presentes em diferentes vertentes da bibliografia que permitem sua compreensão a partir de pontos em comum. Entende-se que o conceito de cultura não se confunde com o de raça. A cultura é cumulativa, mutável, contínua, composta de elementos e resultante da adaptação do homem a seu meio. Além disso, ela pode ser analisada de forma segmentada em algumas classificações, observando-se principalmente elementos materiais e imateriais. A partir destas premissas mais generalizantes, podemos partir para uma análise pormenorizada da aplicação do conceito de cultura como elemento de Política Externa (por meio da Diplomacia Cultural) e do *soft power* de um país.

1.4 Soft Power: teoria e aplicações

Em um mundo onde o multilateralismo é cada vez mais complexo e onde as nações dependem umas das outras para a solução de conflitos transnacionais, a importância do poder

intangível aumentou. Quando os Estados eram os únicos atores no cenário internacional, a segurança internacional era a principal preocupação de suas diplomacias. Em nossos dias, a solução de conflitos ou a capacidade de influenciar neste cenário passa por mecanismos que vão além das forças puramente materiais. A cultura de um povo em suas diversas expressões que a configuram exerce um papel fundamental para as novas diplomacias.

Até aqui expusemos as formas pelas quais os países tratam de propagar sua cultura através de suas políticas externas institucionalizadas, em um conjunto de ações finalmente reconhecidas como sua Diplomacia Pública e Cultural. A cultura de um país constitui, também, um dos elementos básicos nas relações de poder a nível internacional pela teoria do *soft power*. Assim, torna-se fundamental apresentar uma definição mais apurada desta teoria considerando seu papel como embasamento teórico ao estudo de caso desenvolvido nesta tese.

Como parte da tradição teórica nas relações internacionais, e buscando explicar o mundo de distensão política após o fim da Guerra Fria, desde os anos 1990 foi desenvolvido o conceito de *soft power*. Este foi definido como a habilidade de conseguir um benefício mediante o poder intangível da persuasão, e sem o uso de recursos coercitivos, como a força militar ou econômica. Ou seja, trata-se da construção de uma imagem de prestígio de um determinado país, extensivo a benefícios concretos ao país como um todo. Os elementos de atratividade de um país que constituem seu *soft power* são a cultura, os valores internos e sua coesão na política externa.

O termo *soft power* foi empregado pela primeira vez por Joseph Nye¹¹ no livro *Bound to Lead* (1990), em que o professor discorre sobre o debate acerca do declínio do poder dos Estados Unidos. Sua teoria era a de que o poder dos Estados Unidos se sustentava não apenas por sua impressionante força militar e pujança de sua economia, mas também em uma terceira dimensão (o *soft power*), cujo conceito viria a ser desenvolvido em seu artigo “*Soft Power*” publicado na revista *Foreign Policy* naquele mesmo ano e, finalmente, no livro “*Soft Power: the Means to Success in World Politics*” (2004).

Diferentemente do *hard power*, pelo qual um país pode coagir outros a adotarem uma certa postura no cenário internacional através de pressões econômicas ou militares, que se traduzem em barganhas ou ameaças, um país pode obter os resultados que deseja na política

¹¹ Joseph Nye é professor emérito da Harvard Kennedy School of Government, se formou em Ciência Política pela Universidade de Princeton, realizou estudos em filosofia, política e economia no Exeter College da Universidade de Oxford e obteve seu Ph.D. em Ciência Política pela Universidade de Harvard. Sua carreira pública inclui cargos como presidente do National Security Council e do Council of Foreign Affairs dos Estados Unidos, Vice-Secretário de Defesa para Segurança Internacional (administração Clinton) e membro do Foreign Affairs Policy Board (administração Obama).

internacional com o apoio voluntário dos demais países. As razões desta atração podem ser oriundas da admiração pelos valores do país, seu nível de prosperidade e liberdade e, também, por sua cultura. Este poder de fazer outros países desejarem os mesmos resultados na política internacional sem uso da força material, mas pela atratividade, ou seja, cooptar ao invés de coagir outros países, é representativo do *soft power* (NYE, 2004, p. 05). O pensamento é tão antigo que pode ser remetido aos escritos de Sun Tzu e Confúcio na China, há 2.500 anos atrás: “Um líder sábio é aquele que pode vencer o inimigo sem precisar desembainhar a espada” (TZU, 2006, p. 21). Ou, como expôs Confúcio:

Quem pretenda submeter os homens pela força das armas não alcançará a submissão de seus corações. Por isto, a força nunca é suficiente para dominar os homens. Quem conquista os homens pela virtude, consegue que todos se submetam a ele sem reservas e com coração alegre (CONFÚCIO, 2006).

O sucesso da atratividade de um líder ou de um país no sentido de influenciar outros governos a seguir caminhos e tomar decisões que lhe sejam vantajosas, sem precisar recorrer ao uso da força, advém da habilidade de estabelecer preferências a partir de recursos intangíveis de poder como a cultura, uma personalidade atrativa, valores políticos e institucionais, e a prática de políticas que são vistas como legítimas ou carregadas de autoridade moral (NYE, 2004, p. 06). A influência é, assim, um dos fatores que caracterizam o *soft power*, porém não é exclusivo deste conceito, uma vez que o *hard power* também possui como objetivo influenciar as decisões de outros países, ainda que por métodos coercitivos (ameaças ou pressões econômicas e/ou militares). Assim sendo, o fator mais característico do *soft power* seria então a atratividade. A capacidade de um país de atrair os demais é um recurso precioso de poder, uma vez que os torna mais suscetíveis a adotar posições aquiescentes. A atratividade de um país pode tomar a forma de valores aplicados no cenário internacional (como a democracia, o respeito aos direitos humanos, a preferência pela solução pacífica de conflitos), ou, como colocado por Nye: “*Soft power* usa outro tipo de moeda (não a força, nem o dinheiro) para gerar cooperação: a atração por valores compartilhados e a ética e o dever empenhados para concretizar estes valores” (2004, p. 07). A atratividade de um país é, também, fruto de sua riqueza cultural, refletida pelos costumes de seu povo, sua língua, sua literatura, sua música, seu patrimônio histórico e atrativos turísticos. Trata-se de um poder resultante da sedução, e não da coerção.

Sobre as diferenças entre *hard* e *soft power*, Nye distingue os métodos e recursos empreendidos por cada uma destas formas de poder. Por um lado, os recursos de *hard power*

são representados pelo peso econômico e militar, resultando em métodos de coerção como sanções, empréstimos, subornos e ameaça ou uso da força. O resultado esperado é o de comando. Já o *soft power* possui como recursos a cultura, os valores e as práticas políticas, resultando em métodos de atração para atingir os objetivos, que resultam em cooptação. Estas diferenças entre *hard* e *soft power* podem ser resumidas no quadro a seguir:

Quadro 1 - Diferenças entre *hard power* e *soft power*

	<i>Hard power</i>	<i>Soft power</i>
Métodos de ação	coerção Comando	atratividade Cooptação
Recursos característicos	Força militar Sanções Empréstimos Subornos	Cultura Valores Práticas políticas Instituições

Fonte: NYE, 2004, p. 08.

Como se percebe, há diferenças marcantes nas formas de recursos, métodos e resultados presentes entre as formas de *hard* e *soft power*. Ainda assim, não devemos ignorar as inter-relações que podem haver entre uma e outra forma de poder. Se, por um lado, o *soft power* está inserido invariavelmente na projeção internacional de um país, a presença de certos elementos de *hard power* é também importante para a consolidação do *soft power* do mesmo. Corroboram esta afirmação os exemplos dados pelo ex-Ministro de Relações Exteriores da França, Hubert Védrine¹², e pelo teórico realista das Relações Internacionais, Edward H. Carr¹³. O chanceler Védrine, famoso por distinguir a atuação internacional francesa da norte-americana, identifica como um dos fatores do poder dos Estados Unidos no mundo como sendo:

Sua capacidade de inspirar os sonhos e desejos dos outros, graças a seu domínio de imagens globais através de seus filmes e televisão e, também, pelo grande número de

¹² Hubert Védrine é um político francês, foi Ministro das Relações Exteriores da França (1998-2002) e assessor de diplomacia no governo François Mitterand (1981-1995). No livro “*France in an Age of Globalization*”, em co-autoria com Dominique Moisi, Védrine expõe a importância do poder cultural da França e da Europa em um mundo dominado pelos Estados Unidos nos âmbitos político, econômico e militar.

¹³ Edward Halet Carr foi um historiador, jornalista e teórico das relações internacionais britânico (1892-1982). É considerado um dos “pais da teoria realista em Relações Internacionais” por sua obra “*Vinte Anos de Crise (1919-1939): uma Introdução ao Estudo das Relações Internacionais*”, na qual infere que o otimismo de paz gerado após o fim da Primeira Guerra Mundial não possuía bases realistas para se manter, uma vez que o cenário internacional, caracterizado pela anarquia e por interesses de poder, se sobreporia a ordem criada.

estudantes estrangeiros que vão realizar estudos nos Estados Unidos” (VÉDRINE; MOISI, 2001, p. 03).

Ou seja, mesmo em um contexto de hegemonia militar e econômica dos Estados Unidos, o *soft power* deste país é admitido como um dos elementos mais importantes de seu domínio mundial. Para Edward Carr, o poder internacional se divide em três categorias. Uma delas refere-se ao poder sobre a opinião pública (hoje, considerado *soft power*). As outras duas sendo o poderio militar e econômico. As três categorias são interdependentes e partes de um todo interdependente:

Pode-se dividir o poder político, na esfera internacional, em três categorias, para fins de discussão: a) poder militar, b) poder econômico, c) poder sobre a opinião. Descobriremos, entretanto, que estas três categorias são bastante interdependentes; e embora sejam separáveis teoricamente, é difícil, na prática, imaginar um país que, por algum período de tempo, possua algum tipo de poder isolado dos outros. Em sua essência, o poder é um todo indivisível (CARR, 1981, p. 143).

O fato de *hard* e *soft power* serem interdependentes, em que a presença de um pode reforçar a projeção do outro, pode também ser percebida de maneira reversa: existem Estados que, carecendo de recursos materiais (econômicos e/ou militares) suficientes para impor suas vontades no cenário internacional, defendem causas que projetem uma boa imagem internacional e a custos mais baixos que intervenções militares, por exemplo. Países como a Noruega, com território, população e forças armadas reduzidos podem acumular *soft power* no cenário internacional ao adotar uma postura de responsabilidade e justiça internacional. Isto ocorre ao construir uma imagem positiva do país no exterior por meio de: ajuda econômica; participação de missões de paz aprovadas multilateralmente; apoio à diversidade cultural e ao desenvolvimento dos demais povos. Não casualmente, nas últimas três décadas, a Noruega foi convidada a intermediar conflitos nas Filipinas, Balcãs, Colômbia, Guatemala, Sri Lanka e Palestina, além de sediar a entrega do mundialmente prestigioso Prêmio Nobel da Paz¹⁴. O ponto relevante deste exemplo, segundo Nye (2004, p. 10), é que países com menos recursos podem desenvolver um amplo *soft power* não *apesar* de carecer de instrumentos de coerção internacional, mas *justamente por não possuí-los*. Ou seja, podem dedicar sua atuação

¹⁴ O Prêmio Nobel da Paz é um dos cinco prêmios Nobel estabelecidos pela vontade do industrial e inventor sueco Alfred Nobel em 1898, junto com os prêmios de Química, Física, Fisiologia ou Medicina e Literatura. Por vontade de Alfred Nobel, o destinatário é selecionado pelo Comitê Norueguês do Nobel, um comitê de cinco membros nomeado pelo Parlamento da Noruega. Desde 1990, o prêmio é concedido em uma cerimônia no dia 10 de dezembro de cada ano na Prefeitura de Oslo, com a presença do rei da Noruega.

internacional em conformidade com parâmetros que projetem uma imagem positiva no exterior, que lhe confira prestígio internacional.

Outro exemplo levantado para corroborar este ponto é a diferença de *soft power* dos vizinhos da América do Norte: Canadá e Estados Unidos. Enquanto os Estados Unidos acumulam as responsabilidades e custos derivados do peso de sua hegemonia militar, tendo sua imagem deteriorada entre governos e povos a cada nova invasão ou intervenção, o Canadá, que ocupa a 98ª posição na relação de gastos militares em relação ao PIB¹⁵, desfruta da simpatia e prestígio nos fóruns internacionais ao manter uma política externa coerente com os princípios de multilateralismo, solução pacífica de conflitos e de cooperação ao desenvolvimento. A partir destes exemplos, podemos inferir que a posse de grandes recursos de *hard power* costuma combinar atitudes de agressividade ou unilateralidade no cenário internacional que acabam por deteriorar elementos caros ao *soft power* das grandes potências, um risco pouco comum aos pequenos e médios países.

A Espanha é outro exemplo de potência média que se destaca na projeção de *soft power* no cenário internacional. Segundo o projeto *Soft Power 30*, desenvolvido pelo *Center on Public Diplomacy* da *University of South California* (Portland, Estados Unidos), que elabora o ranking anual de 30 países a partir de critérios de projeção internacional relacionados ao *soft power* - cultura, educação, governo, empreendedorismo, cooperação e presença digital - a Espanha ocupa a 13ª posição no ranking geral do ano de 2019, a frente de países como a Dinamarca, Finlândia, Bélgica e Coreia do Sul. A França é o país com a melhor posição do ranking, como se observa no quadro a seguir.

Quadro 2 – Ranking Soft Power 30

¹⁵ Fonte: CIA World Factbook, disponível em: <<https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/fields/330rank.html#CA>>. Acesso em: 13 de julho de 2021.

Ranking Soft Power 30	
Posição	País
1º	França
2º	Reino Unido
3º	Alemanha
4º	Suécia
5º	Estados Unidos
6º	Suíça
7º	Canadá
8º	Japão
9º	Austrália
10º	Países Baixos
11º	Itália
12º	Noruega
13º	Espanha
14º	Dinamarca
15º	Finlândia
16º	Áustria
17º	Nova Zelândia
18º	Bélgica
19º	Coréia do Sul
20º	Irlanda
21º	Singapura
22º	Portugal
23º	Polônia
24º	República Tcheca
25º	Grécia
26º	Brasil
27º	China
28º	Hungria
29º	Turquia
30º	Rússia

Fonte: USC Center on Public Diplomacy. Soft Power 30 global ranking (2019).

Quando analisamos a posição da Espanha em cada critério separadamente, observamos que o país se encontra ainda melhor posicionado nas áreas de cultura e cooperação. Para realizar o posicionamento dos países no campo da Cultura, o ranking utiliza as seguintes métricas: Índice de Poder das Línguas (*Power Language Index*); número de lugares considerados Patrimônio da Humanidade pela UNESCO; número de visitantes aos museus; número de filmes lançados em festivais internacionais; tamanho do mercado musical; número de turistas recebidos e gastos por turistas; número de medalhas olímpicas e número de restaurantes com estrelas Michelin¹⁶. No campo da cultura, a partir destas métricas utilizadas pelo ranking *Soft*

¹⁶ USC Center on Public Diplomacy. *Soft Power 30 Global Ranking*. 2019 Report. P. 118.

Power 30, a Espanha ocupava em 2019 um notável 5º lugar, tal como se observa no quadro a seguir.

Quadro 3 – Ranking Soft Power 30. Campo: Cultura

Ranking Soft Power 30 - Campo: Cultura	
Posição	País
1º	Estados Unidos
2º	Reino Unido
3º	França
4º	Alemanha
5º	Espanha
6º	Japão
7º	Itália
8º	China
9º	Países Baixos
10º	Bélgica
11º	Suíça
12º	Coréia do Sul
13º	Austrália
14º	Suécia
15º	Canadá
16º	Brasil
17º	Áustria
18º	Dinamarca
19º	Noruega
20º	Rússia
21º	Polónia
22º	Portugal
23º	Grécia
24º	Finlândia
25º	Irlanda
26º	República Tcheca
27º	Nova Zelândia
28º	Singapura
29º	Hungria
30º	Turquia

Fonte: USC Center on Public Diplomacy. Soft Power 30 global ranking (2019).

O campo da Cooperação mede o alcance das redes diplomáticas e o comprometimento dos países com o desenvolvimento internacional e os desafios ambientais. As métricas utilizadas para estabelecer o posicionamento específico de cada país neste critério são: total de ajuda oficial ao desenvolvimento; número de embaixadas do país no mundo; número de embaixadas estrangeiras no país; número de organizações internacionais que o país é membro; número de refugiados acolhidos; número de missões diplomáticas culturais; número de países isentos de visto para visita; Índice de Performance Ambiental (*Environmental Performance*

Index)¹⁷. Segundo o critério de cooperação, a Espanha ocupava em 2019, a 6ª posição no ranking de Soft Power, tal como se observa no quadro a seguir.

Quadro 4 – Ranking Soft Power 30. Campo: Cooperação

Ranking Soft Power 30 - Campo: Cooperação	
Posição	País
1º	França
2º	Alemanha
3º	Reino Unido
4º	Estados Unidos
5º	Japão
6º	Espanha
7º	Itália
8º	Países Baixos
9º	Turquia
10º	China
11º	Suécia
12º	Rússia
13º	Bélgica
14º	Canadá
15º	Suíça
16º	Coréia do Sul
17º	Brasil
18º	Noruega
19º	Austrália
20º	Áustria
21º	Dinamarca
22º	Grécia
23º	Portugal
24º	Polónia
25º	Finlândia
26º	Irlanda
27º	Hungria
28º	Nova Zelândia
29º	República Tcheca
30º	Singapura

Fonte: USC Center on Public Diplomacy. Soft Power 30 global ranking (2019).

Outro campo importante a se destacar do Ranking Soft Power 30 é o da Educação. Os organismos espanhóis de Diplomacia Cultural que serão analisados nos capítulos posteriores, revelam-se firmemente comprometidos com a promoção do ensino da língua espanhola no exterior. Contudo, o ponto “poder da língua” é considerado no campo da Cultura. No campo da

¹⁷ USC Center on Public Diplomacy. *Soft Power 30 Global Ranking*. 2019 Report. P. 119.

Educação, as métricas utilizadas para o posicionamento dos países são: pontuação média nos exames PISA-OCDE em matemática, ciência e leitura; número de universidades posicionadas em rankings globais; número de artigos científicos publicados em revistas acadêmicas; número de alunos internacionais no país; gastos em Educação em porcentagem do PIB¹⁸. Neste campo, a Espanha se encontrava na 19ª posição em 2019.

Quadro 5 – Ranking Soft Power 30. Campo: Educação

Ranking Soft Power 30 - Campo: Educação	
Posição	País
1º	Estados Unidos
2º	Reino Unido
3º	Alemanha
4º	Suécia
5º	Dinamarca
6º	Bélgica
7º	Austrália
8º	França
9º	Países Baixos
10º	Canadá
11º	Suíça
12º	Coréia do Sul
13º	Itália
14º	Noruega
15º	Finlândia
16º	Japão
17º	China
18º	Áustria
19º	Espanha
20º	Rússia
21º	Polônia
22º	Singapura
23º	Nova Zelândia
24º	República Tcheca
25º	Brasil
26º	Portugal
27º	Irlanda
28º	Grécia
29º	Turquia
30º	Hungria

Fonte: USC Center on Public Diplomacy. Soft Power 30 global ranking (2019).

De acordo com Nye (2004, p. 11), o *soft power* conta com três recursos intangíveis de poder: 1) a cultura e seu atrativo para os outros; 2) a coerência dos valores políticos, e; 3) a autoridade moral nas relações internacionais. Ou seja, o *soft power* de um país se sustenta na

¹⁸ USC Center on Public Diplomacy. *Soft Power 30 Global Ranking*. 2019 Report. P. 119.

vitalidade e diversidade cultural, os valores ou ideais políticos que defende (por exemplo: os direitos humanos, a paz ou a democracia) e a coerência de suas práticas políticas e sociais no exterior. De qualquer forma, são recursos que, mais que simplesmente possuir, um Estado necessita que sejam outorgados e reconhecidos pelos demais. Isto significa dizer que, em um mundo onde o estado-centrismo foi colocado em xeque, o poder do Estado como único interlocutor dos povos no cenário internacional parece mais questionável¹⁹. Neste cenário de volatilidade da política internacional, Nye afirma que as formas de poder intangível se fazem mais importantes. Coesão nacional, cultura universalista e instituições internacionais estão adquirindo maior relevância. O poder está passando de sua forma baseada na força material para outra, baseada em informação (NYE, 1990, p. 164).

Desta forma, segundo a definição de Nye, são três as fontes do *soft power* de um país: a cultura, os valores políticos e a política externa. O autor afirma que, em política internacional, os recursos que produzem *soft power* surgem em grande medida dos valores que um país ou organização expressa por sua cultura, nas práticas políticas adotadas interna e externamente, e na maneira como conduz as relações com os demais países. Outras formas de disseminar a cultura de um país é por meio de diversos contatos pessoais de seus cidadãos com o exterior, em trocas que acontecem diariamente pelo comércio, negócios, intercâmbios de estudos, exposições, festivais, cooperação técnica e pelo trabalho ativo realizado de forma oficial através da Diplomacia Cultural (NYE, 2004, p. 13).

O valor da cultura como fonte do *soft power* é especialmente relevante para esta tese, que tem como recorte a Diplomacia Cultural da Espanha no Brasil como expressão de *soft power*. Como aponta Nancy Snow, “*soft power is cultural power*” (SNOW, 2009, p. 03. Grifo nosso). Por sua vez, Nye infere que as bases do *soft power* (normas, ética, valores, estilo, políticas e instituições) podem ser referenciadas pelo termo “cultura” (NYE, 2004, p. 11). Neste sentido, assim como a cultura, o conceito de *soft power* pode ser aplicado e ampliado para além das atividades dos governos nacionais e incluir também a participação popular nos esforços a promover a imagem de uma nação através de intercâmbios culturais, mídia, turismo, exposições, festivais, etc. Assim sendo, o *soft power* cultural é um dos recursos de poder que a

¹⁹ O Estado coexiste com forças transnacionais paralelas a seu poder, sejam econômicas (algumas empresas multinacionais possuem rendimentos superiores ao PIB de vários países) ou sociais (atuação de ONGs locais, nacionais e globais; movimentos sociais e pela sociedade civil organizada). Além disto, o desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação permitem o contato imediato entre cidadãos de qualquer país sem o intermédio do Estado, os grandes desafios dos governos ultrapassam as fronteiras nacionais (meio ambiente, narcotráfico, terrorismo, migrações), e os poderes do Estado Nação são pulverizados a nível subnacional (estados federados, municípios) e supranacional (União Europeia, por exemplo).

diplomacia utiliza, direta e indiretamente, como uma estratégia consciente para influenciar outros países (MELISSEN, 2005, p. 08; NYE, 2004, p. 05).

A diferenciação geralmente feita entre “alta cultura” e “cultura popular” (ou de massas), apesar de não refletir a amplitude do termo “Cultura” tal como analisado na seção anterior, é apresentada na teoria de Nye como forma de indicar a influência que ambas representam para o *soft power* de um país. Como exemplo da primeira, Nye aponta os efeitos duradouros que os estudos realizados no exterior podem exercer sobre futuros líderes estrangeiros, seja realizando cursos inteiros ou em períodos de intercâmbio acadêmico. A compreensão aqui é de que a maioria dos estudantes que passam por este período no exterior retornam a seus países com uma imagem positiva do país onde foram recebidos, e muitos deles podem assumir posições de relevo no cenário político, econômico, cultural ou acadêmico em seus países de origem. Os Estados Unidos fomentam este tipo de intercâmbio através de seu tradicional programa de bolsas Fulbright. A Alemanha através das bolsas DAAD. No caso da Espanha, um papel semelhante é exercido pela Fundação Carolina ou pela Associação Universitária Ibero-Americana de Pós-Graduação (AUIP).

No caso da cultura popular como fonte de *soft power*, Nye utiliza o exemplo da indústria cultural norte-americana. O autor destaca sua universalidade, disseminada principalmente pela identificação do sucesso econômico pessoal e das liberdades de expressão. Essa cultura de massas foi representada principalmente pelo cinema de Hollywood, mas também simbolizada em marcas como a Coca-Cola e vestimentas como o *jeans* (NYE, 2004, p. 12). No contexto da Guerra Fria, o autor se refere à importância destes elementos como uma das fontes do colapso de regimes comunistas, em que audiências de jovens soviéticos e da Europa Oriental cresceram assistindo a alternativa do *american way of life* em filmes, músicas e até mesmo nos esportes. A propaganda estatal soviética não teria sido capaz de superar a pujança e atratividade da cultura de massas ocidental que penetrou nos países comunistas por décadas antes da queda do muro de Berlim (NYE, 2004, p. 49). Wagnleitner expõe este efeito da cultura ocidental para a queda dos regimes comunistas:

Ainda que o poder militar e a proeminência política dos Estados Unidos lançaram as bases para o sucesso americano na Europa da Guerra Fria, foi a atração econômica e cultural que realmente ganharam as mentes e corações da maioria de jovens para a democracia de estilo ocidental (WAGNLEITNER, 1999, p. 506).

Said Saddiki (2009, p. 116) afirma que os desenvolvimentos contemporâneos no âmbito das relações internacionais deixaram explícito que o século XXI será efetivamente a idade de ouro do impacto dos fatores culturais sobre as relações entre as nações. Assim, tanto os atores

estatais como os não-estatais fomentarão os aspectos positivos das interações culturais transnacionais que podem, efetivamente, reforçar a confiança e o entendimento mútuo entre povos e nações de todo o mundo. A Diplomacia Cultural será o marco mais eficaz para atingir este objetivo.

Acerca da relação entre a produção cultural de um país e seu impacto em cidadãos estrangeiros, Telles Ribeiro (2011, p. 36) afirma que se o bem cultural é, por definição, visível, palpável, audível ou perceptível de diversas maneiras (o filme exibido, o livro discutido, o balé dançado, a bolsa de estudos usufruída, a escultura vista ou tocada, a música ouvida, a comida saboreada, a assistência técnica recebida, etc.), as consequências de sua utilização, sobretudo no contexto de programas da política externa, são essencialmente invisíveis. A partir desta observação, depreende-se que a produção cultural de um determinado país através do cinema, da música, da literatura, das artes plásticas e das diversas outras formas de manifestação artística pode servir como elemento de disseminação de seu *soft power*, quando passa a contribuir à projeção positiva da imagem deste país no exterior, mesmo sendo difícil medir este impacto. Ou seja, a produção cultural nacional eleva o poder intangível de um país.

Existe uma diversidade de elementos que ajuda a configurar este “modelo cultural” que emana de um país: o prestígio; uma imagem positiva; sua capacidade de comunicar-se com o meio internacional; seu grau de abertura ao exterior; a exemplaridade de suas práticas; a atratividade de sua cultura, de suas artes, de seu patrimônio cultural material e imaterial; seus costumes; a justiça de suas práticas internas; a força de sua capacidade inovadora na educação e nas ciências; a intensidade de sua ação bilateral e multilateral. Em resumo, a mobilização destes recursos intangíveis se traduz na capacidade de influência que conta cada vez mais no cenário internacional.

Como aponta Kang (2013, p. 07), a diversidade e vitalidade culturais expressas acima são resultado da ação da sociedade nacional. Os responsáveis pela projeção deste recurso no exterior, e sua potencialização como *soft power*, são os agentes governamentais engajados na Diplomacia Cultural. Desta forma, chegamos ao ponto em que Diplomacia Cultural e *soft power* são conceitos inter-relacionados, onde a cultura é refletida como um elemento de prestígio e criação de uma imagem positiva do país que executa uma política externa nesta direção, e a língua é um elemento central desta composição cultural. A partir deste arcabouço teórico-conceitual, os capítulos seguintes se dedicam à análise da atuação da Diplomacia Cultural da Espanha no Brasil, a partir da promoção de sua cultura e idioma, como meios de projeção de *soft power*.

CAPÍTULO 2

Relevância do idioma espanhol no Brasil

A República Federativa do Brasil buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações.

Constituição da República Federativa do Brasil.
Artigo 4º. Parágrafo único.

Como pudemos observar no primeiro Capítulo, o elemento cultural representa um dos principais eixos do *soft power* de um país, e a língua pode constituir um dos fatores mais relevantes de projeção internacional a depender da amplitude demográfica, econômica, como instrumento transmissor de cultura e de veículo de comunicação internacional que possua. A projeção internacional do *soft power* de uma potência média como a Espanha se baseia excepcionalmente no valor internacional que a língua espanhola possui em todo o mundo. O Estado espanhol, ciente deste potente recurso de alcance global, fomenta sua promoção, conhecimento e utilização através de políticas educacionais e culturais executadas por órgãos de sua Diplomacia Cultural.

Para melhor compreender o contexto histórico das relações entre o Brasil e seus vizinhos de língua espanhola, retomamos a formação do território brasileiro e os contatos estabelecidos entre estas duas zonas linguísticas na América do Sul. Os tratados demarcadores de fronteira estabelecidos entre as Coroas de Portugal e Espanha marcaram não apenas os limites da soberania política destas metrópoles durante o período colonial, mas também o alcance territorial que suas línguas possuem, de forma geral, até os dias atuais. As independências políticas do Brasil e das colônias espanholas no século XIX exigiram uma nova forma de relacionamento entre estes novos países independentes, ainda que não compartilhassem dos mesmos regimes políticos. O relacionamento diplomático entre Brasil e os vizinhos hispanofalantes tomaria novos rumos após a proclamação da República no Brasil, até então a única monarquia no continente americano entre vizinhos de regimes republicanos. Todos esses fatores são apresentados na primeira seção do presente Capítulo.

Na seção seguinte, é apresentada a relação entre a presença dos massivos investimentos de capital privado espanhol no Brasil e o interesse da Espanha em manter aqui uma ampla e atuante estrutura de Diplomacia Cultural. Sendo a Espanha o segundo maior investidor

estrangeiro direto no Brasil, com a presença de grandes empresas como Banco Santander, Telefônica, Mapfre, Repsol, Prosegur e Iberdrola, deve-se considerar este volume de investimentos como um fator adicional pelo interesse da Espanha na promoção da língua e cultura espanholas.

Na última seção, são analisados particularmente os motivos concretos que fazem o idioma espanhol ser considerado o segundo mais relevante do mundo, e especialmente relevante para o Brasil. Nesta classificação, foram levados em conta dados sobre o número de falantes de espanhol no mundo, número de pessoas que estudam espanhol, o valor econômico da língua, a produção cultural dos países hispano-falantes, sua presença na internet, nos organismos internacionais, como língua de expressão cultural e de acesso a uma vasta produção de livros, filmes e músicas. A importância do idioma espanhol para o Brasil, especificamente, poderá também ser percebida no acesso a uma vasta produção cultural em língua espanhola, nas oportunidades e vantagens profissionais que seu conhecimento proporciona, seja em função dos processos de integração regional (notadamente o Mercosul), seja pela massiva presença de investimentos espanhóis no país.

2.1 Relações entre o Brasil e os países de língua espanhola

O português é o idioma oficial do Brasil, país com cerca de 210 milhões de habitantes (IBGE, 2020). Existem, ainda, mais de 150 línguas e dialetos indígenas, a maioria deles na região amazônica. Antes da chegada dos portugueses, esse número devia ser próximo a mil²⁰. A língua Tupi foi a Língua Geral (Nheengatu) de grande parte dos habitantes do Brasil mesmo durante o processo de colonização, assimilada por colonos e missionários, estando fortemente assentada na costa atlântica do território, persistindo como língua corrente até bem entrado o século XIX.

O padre José de Anchieta, um dos primeiros a notar a semelhança das línguas faladas entre os povos indígenas do litoral brasileiro (pois eram em sua maioria pertencentes ao tronco Tupi), era espanhol das Ilhas Canárias. Percebendo a importância de se conhecer o Tupi para as tarefas da evangelização, desenvolveu a obra “Arte de Gramática da Língua mais Usada na

²⁰ Instituto Socioambiental. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/L%C3%ADnguas>>. Acesso em 15 de julho de 2021.

Costa do Brasil” (1595) que reflete o minucioso trabalho do jesuíta em aprender e codificar aquele idioma, o qual seria utilizado por colonos e missionários durante o período colonial.²¹

No âmbito das relações diplomáticas envolvendo o Brasil e seu entorno hispano-falante, é possível remetê-las ao Tratado de Tordesilhas assinado pelos monarcas de Portugal e Espanha em 7 de junho de 1494, o qual dividiu as terras do continente americano entre as duas nações, marcando desde então a presença hispana ao redor do território brasileiro. A linha que separava ambos domínios passava a 370 léguas a oeste das ilhas de Cabo Verde unindo o polo norte ao polo sul, cabendo à Espanha as terras a oeste desta linha, e a Portugal as terras a leste onde, em 22 de abril de 1500, chegou a expedição do navegador português Pedro Álvares Cabral.

As dificuldades tecnológicas em demarcar com precisão por onde passava exatamente a linha do Tratado de Tordesilhas gerou controvérsias diplomáticas e entre os cartógrafos até o século XVIII. Especialmente relevante para a expansão do território brasileiro para além do limite estabelecido em 1494 é o período em que as coroas de Portugal e Espanha estiveram unidas entre 1580 e 1640, período também conhecido como União Ibérica²², durante o qual a linha que separava ambos domínios perdeu sua utilidade na prática, permitindo que os colonos brasileiros (Entradas e Bandeiras) adentrassem os territórios a oeste da linha de Tordesilhas em busca de riquezas minerais e mão-de-obra indígena (SEIXAS CORRÊA, 2017, p. 95).

Ainda sobre a expansão territorial brasileira durante o período da União Ibérica, destaca Luis Felipe Seixas Corrêa que:

- Ampliou-se a ocupação portuguesa do litoral brasileiro numa faixa que passou a se estender desde a baía de Paranaguá (hoje no Estado do Paraná) até o rio Oiapoque (hoje no Amapá);

- Povoou-se o litoral sul desde Paranaguá até Laguna, assegurando-se a incorporação definitiva da costa de Santa Catarina, sobre a qual anteriormente os castelhanos haviam manifestado pretensões;

²¹ Anchieta começa sua obra descrevendo aspectos gerais da língua Tupi, como a ausência das letras F, L, S, Z e o RR, passando então ao longo de dezesseis capítulos a explicação da utilização das consoantes e vogais, pronúncia, partículas interrogativas, advérbios, preposições, pronomes, orações afirmativas e negativas, plural, conjugação, composição e tempos verbais e verbos irregulares. Trata-se, certamente, de uma obra de referência para o estudo da língua Tupi, de enorme importância para os catequizadores. Já na licença de impressão da obra, Agostinho Ribeiro afirmava que esta “serviria muito para melhor instrução dos catecúmenos e aumento da nossa cristandade daquelas partes e para com mais facilidade e suavidade se plantar e dilatar nelas nossa Santa Fé”. ANCHIETA, *José de. Arte da Gramática da Língua mais Usada na Costa do Brasil*. Coimbra: Antonio de Mariz (Ed.), 1595. Disponível em: < <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/4674>>. Acesso em 15 de julho de 2021.

²² União Ibérica foi a unidade política que regeu a Península Ibérica de 1580 a 1640, resultado da união dinástica entre as monarquias de Portugal e da Espanha após a desapareição de Dom Sebastião e a Guerra da Sucessão Portuguesa. Na sequência da crise de sucessão de 1580 em Portugal, a Coroa portuguesa recaiu no monarca espanhol Felipe II, unificando os dois reinos, bem como as respectivas possessões coloniais, sob o controle da monarquia espanhola durante os reinados de Felipe II, Felipe III e Felipe IV.

- Consolidou-se a ocupação do interior do Sul do Brasil, assim como os limites internos do Centro-Oeste, mediante a destruição das povoações e reduções jesuíticas espanholas;

- Conquistaram-se o Nordeste e o Norte do Brasil, de onde foram expulsos os franceses que haviam fundado São Luís, no atual estado do Maranhão. A fundação de Filipeia, origem de atual João Pessoa, capital da Paraíba, revela a presença espanhola no Nordeste brasileiro; e

- Desbravaram-se os atuais estados do Pará e do Amazonas. Em sua famosa expedição de 1637 a 1640, no final, portanto, do período, o capitão Pedro Teixeira alcançou o rio Napo, onde, em terras pertencentes ao atual Equador, tomou posse da região para Portugal (SEIXAS CORRÊA, 2017, p. 96).

O historiador Sérgio Buarque de Hollanda relaciona o período da União Ibérica (1580-1640) com um legado duradouro no caráter do povo brasileiro e suas instituições, tal como a vigência das Ordenações Filipinas até 1916, nas quais se legislava sobre a totalidade das relações jurídicas da época: processo civil e penal, fisco, magistraturas, propriedades e sucessões, privilégios da nobreza e relações Igreja-Estado (HOLLANDA, 1983, p. 68-69). Seixas Corrêa destaca que até mesmo o nome da moeda brasileira, o Real, tem origem na moeda castelhana, “Real de Vellón”, introduzido na Península Ibérica antes dos Reis Católicos e de ampla circulação na América colonial. O diplomata indica também o amálgama linguístico-cultural com o castelhano que era comum nas classes letradas de Portugal nos séculos XV e XVI, mencionando escritores e poetas que alternam o uso das duas línguas, como Gil Vicente e Luis de Camões. Na edição de “Os Lusíadas” de 1639, impressa em Madri com dedicatória ao rei Felipe IV, Camões é apresentado como “Príncipe de los poetas de España” (SEIXAS CORRÊA, 2017, p. 97).

Sobre os paralelismos e diferenciadores culturais entre o Brasil, a Espanha e os países de colonização espanhola, o hispanista Mario González aporta a seguinte reflexão:

El Brasil se encuentra en una situación histórica peculiar con relación a los pueblos de habla española. Por un lado, lo hispánico, en un sentido más amplio, no le sería ajeno, en la medida en que esa nación es, en buena parte, producto de la acción colonizadora de un pueblo oriundo de la *Lusitania* que integró la *Hispania* de los romanos. Pero, por la misma razón, el Brasil está marcado por un distanciamiento con relación a lo *castellano* y a su cultura que, por el camino de esa lengua, habría de imponerse tanto en el resto de la Península Ibérica como en Hispanoamérica. O sea, actúan en Brasil dos fuerzas opuestas: una que, por la contigüidad de Portugal y España y dado el paralelismo de la acción colonizadora de estas naciones, lo aproxima al mundo hispano; y otra que, por la oposición histórica entre castellanos y portugueses y por las diferencias en el proceso colonizador, lo aleja del mismo. (GONZÁLEZ, 2001, p. 01).

Com o fim da União Ibérica, a delimitação territorial entre as colônias portuguesas e espanholas seria novamente alvo de disputas diplomáticas negociadas pelo Tratado de Madri

(1750), Tratado de San Ildefonso (1777) e Tratado de Badajoz (1801), em que a mudança da posse de territórios como a Colônia de Sacramento e os Sete Povos das Missões geraram uma longa disputa fronteiriça entre as Coroas de Espanha e Portugal. Para Seixas Corrêa, o atual cenário de cooperação entre Brasil, Portugal e Espanha no âmbito da Comunidade Ibero-Americana de Nações representa a superação de antigas rivalidades e contribui ao desenvolvimento de estudos comparados que permitam uma compreensão mais abrangente deste período colonial:

No atual estágio das relações internacionais, em que a superação de antigas rivalidades e antagonismos tem tornado possível a progressiva implantação de uma comunidade ibero-americana de nações, a tarefa de recuperação do passado filipino deve ser empreendida a três mãos. É, pois, tempo de juntar visões e percepções brasileiras, portuguesas e espanholas para que se possa procurar responder às muitas indagações ainda existentes e chegar, a partir de uma apreciação comparada de fatos, correlações e generalizações, a uma revisão do período colonial sob perspectivas integradoras, capazes de alicerçar em bases sólidas a cooperação que se deseja estabelecer no presente sob o marco da cultura ibero-americana (SEIXAS CORRÊA, 2017, p. 104).

Durante a maior parte do século XIX, o Brasil se distinguia dos vizinhos hispano-americanos não somente pela diferença de idioma, mas também por constituir a única monarquia em um entorno em que os novos Estados independentes se constituíam em repúblicas²³. Some-se a isto o afastamento físico resultante da concentração da população brasileira na costa de seu território - com contatos mais constantes com a Europa do que com os próprios vizinhos sul-americanos - e temos um cenário de pouca relação do Brasil com os países hispano-americanos ao redor.

Com a proclamação da República em 1889, o Brasil adota o mesmo regime político dos demais países da região, eliminando um fator de diferenciação com seu entorno. Neste mesmo ano de 1889, realizou-se a Primeira Conferência Pan-Americana, que reunia delegados de todos os países da América para discutir um projeto pan-americanista de aproximação, o qual seria continuado regularmente até a criação da Organização dos Estados Americanos (OEA), em 1948. Durante este período, o Brasil consolidou a definição de fronteiras com todos os vizinhos hispânicos pela gestão de José da Silva Paranhos Júnior (o Barão de Rio Branco) à frente do Ministério das Relações Exteriores (1902-1912), abrindo caminho para uma relação pacífica e pautada pela cooperação com a região.

²³ Ainda que de breve duração, no México também existiu o regime monárquico em duas ocasiões: com Agustín de Iturbide (1821-1823) e Maximiliano I (1864-1867).

A segunda metade do século XX foi marcada pela criação de diversos processos de integração regional na América Latina, em que o Brasil e os países hispano-americanos passam a integrar uma série de organismos internacionais, abordam temas como concertação política, integração econômico-comercial, desenvolvimento econômico, segurança hemisférica e direitos humanos. Em 1948, além da Organização dos Estados Americanos (OEA), é também criada a Comissão Econômica para América Latina e o Caribe (CEPAL), vinculada à Organização das Nações Unidas (ONU). Em 1960 é constituída a Associação Latino-Americana de Livre Comércio (ALALC), substituída em 1980 pela Associação Latino-Americana de Integração (ALADI). Finalmente, em 1991, é criado o Mercado Comum do Sul (Mercosul), organismo que promoveu a integração econômico-comercial entre o Brasil e os vizinhos Argentina, Paraguai e Uruguai, a princípio, e logo expandiu seus setores de integração para outros âmbitos, como a Educação e a Cultura.

Espanha e Portugal participam com o Brasil e com os demais países da América Latina da Comunidade Ibero-Americana de Nações, criada em 1991 e mantendo desde então a realização das Cúpulas Ibero-Americanas de Chefes de Estado e de Governo. Desde 2004, a Comunidade conta com um organismo internacional próprio, a Secretaria Geral Ibero-Americana (SEGIB), que coordena projetos de cooperação regional nos espaços ibero-americanos de Coesão Social, Cultura e Conhecimento. Espanha e Brasil também cooperam nos âmbitos da educação e da cultura como membros da Organização do Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), fundada em 1949. Em 2007, Espanha e Brasil firmaram, com o respaldo de ambas organizações (SEGIB e OEI) a Carta Cultural Ibero-Americana, um instrumento de coordenação em temas como as indústrias culturais, patrimônio e diversidade cultural²⁴.

As relações bilaterais entre Brasil e Espanha durante as três décadas entre 1990 e 2020 foram muito positivas e marcadas por estreita cooperação. Em 1992 os dois países assinaram o Tratado Geral de Cooperação e Amizade, criando um espaço privilegiado para o fortalecimento do diálogo político, comércio bilateral, cooperação técnica e científica, intercâmbio educativo e cultural, e incentivo ao turismo²⁵. Nos anos 1990, houve o *boom* da entrada de investimentos de empresas espanholas no Brasil. Em 2003, foi assinado o Tratado de Parceria Estratégica

²⁴ Ver Anexo XII: Carta Cultural Ibero-Americana.

²⁵ Ver Anexo I: Tratado Geral de Cooperação e Amizade entre a República Federativa do Brasil e o Reino da Espanha. Madri, 23 de julho de 1992.

Brasil-Espanha²⁶, intensificando a relação bilateral privilegiada entre os dois países nos diversos âmbitos de cooperação. A Parceria Estratégica Brasil-Espanha seria reiterada e renovada por ambos países em 2005 (Declaração de Brasília sobre a Consolidação da Parceria Estratégica Brasil-Espanha), 2012 (Declaração Conjunta da Presidenta da República Federativa do Brasil e do Presidente de Governo espanhol) e 2014 (Declaração Conjunta dos Ministros de Relações Exteriores do Reino da Espanha e da República Federativa do Brasil)²⁷.

A cooperação entre Espanha e Brasil durante boa parte do período 1991-2021 contou ainda com a sintonia política em importantes temas da agenda internacional como mudanças climáticas, a defesa dos direitos humanos ou a defesa do sistema multilateral, tal como foi destacado pelo ex-Embaixador da Espanha no Brasil, Manuel de la Cámara Hermoso:

A Espanha não é só um sócio muito importante do Brasil, mas também um país amigo. Isso é demonstrado pela nossa sintonia em temas da agenda internacional, como as mudanças climáticas, a defesa dos direitos humanos ou o multilateralismo efetivo. Somos um dos estados-membros da União Europeia que com mais entusiasmo e persistência impulsionam o acordo com o Mercosul. Ambos participamos das reuniões do G20 e compartilhamos muitas posições sobre o desenvolvimento da economia mundial. Mesmo que tenha havido algumas diferenças, a Espanha sempre trata de apoiar as candidaturas do Brasil a postos de relevância em organismos internacionais. Como país ibérico, com fortes vínculos históricos e culturais, a Espanha está mais bem situada para compreender e eventualmente apoiar as posições do Brasil do que outros países europeus (HERMOSO, 2017, p. 67).

A sintonia política e a cooperação bilateral entre Espanha e Brasil desde o início dos anos 1990 constituem um sinal de que ambos os países compartilham afinidades e interesses que podem ser beneficiados por esta relação, incluindo o interesse de promoção cultural, sendo a língua um elemento-chave. Neste ponto, é possível relacionar o aumento da demanda pela língua espanhola no Brasil em período coincidente com a intensificação das relações entre Brasil e Espanha nos âmbitos das relações bilaterais, econômicas e multilaterais. O contato entre o Brasil e os vizinhos hispano-americanos é também um fator de peso para a relevância do idioma espanhol no país, como veremos no capítulo dedicado ao papel do Mercosul como incentivo à demanda pela língua espanhola no Brasil. Sobre estes aspectos, Basterrechea Moreno expressa que:

Demanda pelo espanhol no Brasil: La primera de dichas razones, aunque seguramente no la más importante, puede ser simplemente el gran camino que queda por recorrer, ya que años de aislamiento y de cierto desinterés han mantenido a países geográfica y culturalmente próximos aislados unos de otros, a pesar de los numerosos vínculos y

²⁶ Ver Anexo II: Plano de Parceria Estratégica Brasil – Espanha. Santa Cruz de la Sierra, 14 de novembro de 2003.

²⁷ Anexos III, VI e VII, respectivamente.

de compartir todo un acervo cultural e histórico común. Afortunadamente, hace ya algún tiempo que esta situación ha dado un giro de 180 grados, de ello da fe el creciente interés por fomentar el conocimiento y las relaciones con los países vecinos, que se traduce, entre otras cosas, en la aparición de numerosos grupos de investigación sobre la lengua española en las universidades brasileñas (Sedycias, 2005), la creación de foros internacionales de encuentro, el incremento del turismo y la aprobación de acuerdos económicos y políticos, como el que llevó en 1991 a la creación del Mercosur, por ejemplo. (BASTERRECHEA MORENO, 2007, p. 01)

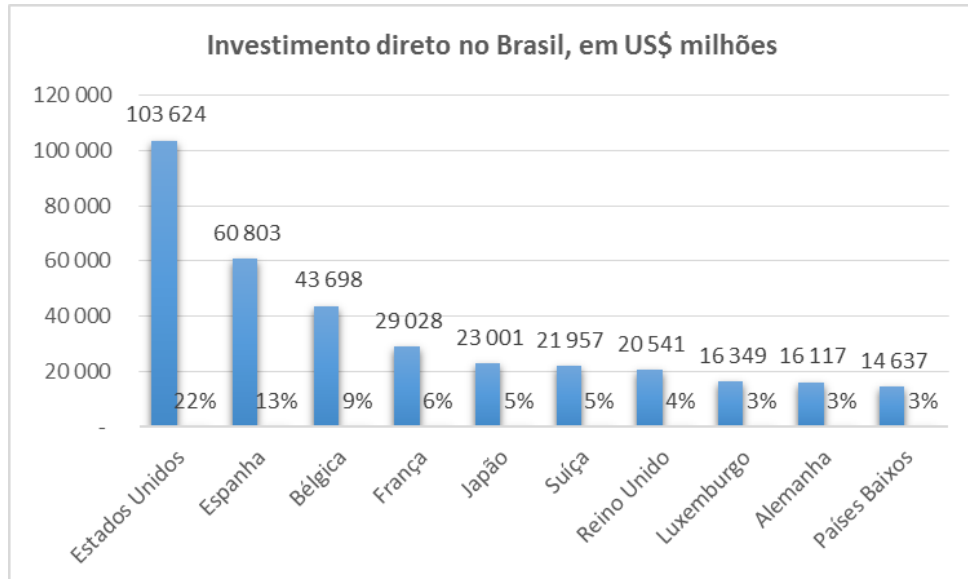
No caso particular das relações Espanha-Brasil, os massivos investimentos privados das empresas espanholas que aqui se instalaram desde os anos 1990, elevaram a importância estratégica entre o Brasil e a Espanha, constituindo assim um elemento importante de valorização da língua e cultura espanholas no país. As circunstâncias e dados específicos da chegada e crescimento destes investimentos são analisados a seguir.

2.2 Espanha: segundo maior investidor estrangeiro no Brasil

No âmbito econômico, a Espanha é o segundo maior investidor estrangeiro no Brasil, atrás apenas dos Estados Unidos²⁸. A evolução dos investimentos estrangeiros diretos (IED) da Espanha podem ser divididos em três grandes fases: a primeira entre 1990 e 2000; a segunda, entre 2001 e 2008; e a terceira, entre 2009 e 2015 (CASILDA BÉJAR, 2015, p. 40). A primeira fase coincidiu com o período de abertura econômica do Brasil e os programas de privatizações de empresas estatais brasileiras em setores como o bancário, telecomunicações, seguros, energia e infraestrutura. É o momento em que as empresas espanholas apostavam pela internacionalização, principalmente nos países da América Latina, com os quais compartilham língua, cultura e instituições parecidas. O Brasil é hoje o terceiro destino mundial dos investimentos diretos espanhóis no exterior, atrás dos Estados Unidos e do Reino Unido, com um “stock” total em 2018 de 60,8 bilhões de dólares.

Quadro 6 – Investimento estrangeiro direto (IED) da Espanha no Brasil (2018)

²⁸ De acordo com o último Censo de Investimento Direto do Banco Central do Brasil (BACEN), a Espanha, sob a ótica do controlador final, com 1.114 empresas, registra uma posição investida em 2016 de US\$ 60,803 bilhões, crescimento de 62,26% e participação de 12,81% no total.



Fonte: Banco Central. Centro de Investimento Direto, 2018.

A presença de empresas espanholas no mercado brasileiro desde os anos 1990 é um fato que chama a atenção pelo volume dos investimentos, pelos setores em que atua, e pelas características de capital investido a longo prazo. Para Ramón Casilda Béjar, estas características da internacionalização das empresas espanholas lhes conferem uma “vocação de permanência”, ao contrário de investimentos voláteis que chegam ao país em busca de lucros rápidos, com a especulação financeira, por exemplo. (CASILDA BÉJAR, 2002, p. 07).

A título de exemplos das empresas espanholas presentes no Brasil, temos: Banco Santander (terceiro maior banco do país, atrás do Itaú e Bradesco); Telefônica/Vivo (maior operadora de telefonia integrada do Brasil - telefonia fixa, móvel, banda larga e TV digital - com uma receita líquida de 42 bilhões de reais em 2020); MAPFRE (seguradora espanhola, possui parceria com o Banco do Brasil e 16% do mercado de seguros brasileiro); PROSEGUR (líder no setor de segurança - vigilância, alarmes, logística e custódia de valores e efetivo- com quase 50.000 funcionários no Brasil); REPSOL (empresa petrolífera, com presença na distribuição de combustíveis e investimentos do Pré-Sal na bacia de Santos em *joint venture* com a chinesa SINOPEC. Para o ano de 2021, poderão produzir 15% do consumo total do Brasil); IBERDROLA (empresa de energia renovável, tem investidos 16 bilhões de dólares no Brasil e participação em companhias como Elektro e Neoenergia); GAS NATURAL FENOSA (distribui gás em sete estados brasileiros, principalmente Rio de Janeiro e São Paulo); IBERIA (possui com a LATAM um *Joint Business Agreement* para integrar suas redes de transporte de passageiros e carga nas rotas Europa-América do Sul); GAMESA, ELECNOR e ACCIONA WIND POWER empresas de energia renovável, exploram numerosos parques eólicos e

fabricam aerogeradores no Brasil. Também são concessionárias de linhas de transmissão elétrica no país)²⁹.

A intensa relação bilateral entre Brasil e Espanha nas três últimas décadas, marcadas por uma impressionante presença de investimentos espanhóis no Brasil, boa sintonia política em temas da agenda internacional, tratados de cooperação econômica, comercial, técnico-científica, de incentivo ao turismo, entre outras áreas, fazem do Brasil um país estratégico para a Política Externa da Espanha. Isto conleva, por parte do governo espanhol, a necessidade de implementar aqui uma Diplomacia Cultural com ainda maior cuidado e atenção do que em países com uma relação menos intensa e com menos interesses em jogo. Para o Brasil, a demanda e o interesse pela língua espanhola já são uma realidade por conta do Mercosul e do próprio valor internacional da língua, ao que se somam agora as possibilidades abertas pela presença da Espanha como parceira de negócios, de cooperação internacional e oportunidades profissionais. Neste aspecto, pode-se inferir que a elevação da Espanha a uma posição protagonista como investidor estrangeiro no Brasil resultou em uma percepção de ambos os lados da necessidade de melhorar o mútuo conhecimento cultural, o que conduz inevitavelmente ao incentivo do ensino da língua espanhola no Brasil. Assim expõe Basterrechea Moreno no seguinte trecho:

Otro factor relevante que, como han señalado varios estudios (Moreno, 2000; Corral, 2003-04), ha tenido una influencia significativa en el interés de los brasileños por aprender español, ha sido la importancia de la inversión española. Durante el periodo 1998-2000, España fue el mayor inversor en Brasil: se alcanzaron en el año 2000 los 12.000 millones de dólares, equivalentes al 29% del total de la inversión extranjera en el país (Secretaría de Estado de Turismo y Comercio, 2004). El entonces titular del Ministerio de Desarrollo, Industria y Comercio Exterior, Luiz Fernando Furlan, afirmaba públicamente en 2003 que las inversiones españolas constituyen un elemento «esencial en la configuración de un modelo de desarrollo que genere crecimiento económico y justicia social para los brasileños en este tercer milenio» (Furlan, 2003). (BASTERRECHEA MORENO, 2007, p. 02).

Francisco Moreno-Fernández assim destacava este cenário no ano 2000, ano em que a Espanha foi o maior investidor estrangeiro no Brasil:

Esa cuestión fundamental es el porqué: ¿por qué se están experimentando esa bonanza y ese auge del español en Brasil?, ¿por qué el español se ha prestigiado?, ¿cuál es la razón de que hace tan sólo diez años apenas se demandaran cursos de español en centros públicos y privados y hoy presenten un crecimiento exponencial?

²⁹ As informações foram extraídas do artigo do ex-Embaixador da Espanha no Brasil (HERMOSO, M. C. *Relações Brasil-Espanha: realidade atual e perspectivas*. In: *A importância da Espanha para o Brasil*. Brasília: FUNAG, 2017, p. 59-60). As receitas líquidas mencionadas foram atualizadas para o ano de 2020 após consultas aos portais da BOVESPA e Valor Econômico “As 1000 maiores”.

La respuesta ha de recoger tres hechos de notable importancia en la vida económica, social y cultural del país, a saber: la creación de Mercosur, el mercado común de los países del sur de América, en 1991; la aparición de grandes empresas de origen español y de estrechos lazos comerciales con España, sobre todo a partir de 1996, y el peso de la cultura hispana en general.

Otro factor que contribuye al crecimiento y al prestigio de la lengua española en Brasil es la creación de grandes empresas de origen español, un hecho notable desde hace apenas tres años. Estas empresas no sólo están favoreciendo la contratación de numerosos empleados brasileños y la aparición de nuevos puestos de trabajo, sino que están prestigiando su lengua de bandera y despertando el interés por aprenderla. (MORENO- FERNÁNDEZ, 2000, p. 05).

Com este panorama em mente, em que o Brasil possui simultaneamente pontos de aproximação e distanciamento entre sua cultura e aquela proveniente da Espanha, estamos diante de um caso com características particulares quando se trata de analisar a atuação da Diplomacia Cultural espanhola sob a óptica do *soft power*. Aqui vale destacar o pensamento de Basterrechea Moreno de que a demanda pelo idioma espanhol no Brasil não se justifica unicamente pelo grande volume de investimentos privados espanhóis no país, mas também pelo interesse que a cultura espanhola (e, também, hispano-americana), desperta entre os brasileiros nos campos da arte, literatura, música, cinema, esporte, turismo, moda, etc.:

Sin embargo, con todo lo importante que pueda ser el peso de las relaciones económicas y comerciales, hay otros factores que también hay que tener en cuenta al analizar el interés de Brasil por el español. La proximidad geográfica, cultural y lingüística y un sustrato histórico en el que es mucho lo que se comparte, favorece el intercambio activo en ámbitos que ejercen una gran influencia en la conciencia popular. La música, el cine, el deporte, la moda y el turismo forman parte de esos ámbitos, en los que existe una clara sintonía y un intercambio muy prolífico que favorece el sentimiento de cercanía y el interés por el otro, que se traduce, también, en el interés por el idioma. (BASTERRECHEA MORENO, 2007, p. 02)

A presença do idioma espanhol no país remonta ao século XVI, ao que se soma a proximidade linguística entre os países da península ibérica (Portugal e Espanha), da qual o Brasil é herdeiro. O fluxo migratório de espanhóis para o Brasil entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX representou também uma presença importante de seu idioma e cultura ali onde estas comunidades se estabeleceram. Os processos de integração latino-americana dos quais o Brasil faz parte, especialmente o Mercosul, constituem um potente incentivo ao interesse e demanda dos brasileiros pelo conhecimento do idioma espanhol. Finalmente, a entrada massiva de investimentos de empresas espanholas no Brasil a partir dos anos 1990 foi também um fator que elevou consideravelmente o interesse mútuo entre Brasil e Espanha. Todos estes elementos fazem do Brasil um campo fértil para o florescimento do interesse e demanda pela língua e cultura da Espanha e dos países hispano-americanos.

2.3 O valor internacional do idioma espanhol

No primeiro Capítulo foram apresentados os diversos elementos que devem ser levados em consideração para se analisar uma determinada cultura. Entre eles, invariavelmente, encontra-se a língua como elemento de aferição de identidade coletiva e meio de expressão cultural. Sob a perspectiva teórica do *soft power*, o idioma constitui um fator integrante da projeção internacional de um país e de sua cultura, que permite transmitir ideias, valores e simbolismos específicos. A possibilidade de uma maior ou menor utilização de uma língua como fator de projeção de *soft power* de um país irá depender, ainda assim, do grau de prestígio e utilização que esta língua venha a expressar a nível internacional.

A demanda pelo conhecimento de uma determinada língua será maior quanto maior for sua atratividade para potenciais usuários, que são influenciados por critérios como: interesse cultural pelos países e populações falantes da língua; contatos pessoais com falantes da outra língua (peso demográfico de um idioma); oportunidades de negócios e investimentos (valor econômico); acesso a produtos culturais da língua estrangeira como livros, música, cinema, televisão; facilidades de comunicação internacional que a língua estrangeira possa oferecer; oportunidades de estudos, formação profissional, especializações e intercâmbios; diferencial para inserção e promoção no mercado de trabalho; estrutura gramatical e léxica funcional para a comunicação internacional, seja por turismo, negócios, no âmbito de organismos internacionais e na internet. O idioma espanhol, por todos estes critérios, representa uma das línguas de maior valor internacional. O quadro a seguir apresenta em números a magnitude do idioma espanhol a nível mundial:

Quadro 7 - O idioma espanhol em números

1. Segunda língua mais falada do mundo em número de falantes nativos: 493 milhões (2021), atrás apenas do chinês/mandarim.
2. Segunda língua mais falada do mundo em total absoluto de falantes, acrescentados os falantes de espanhol como língua estrangeira: 591 milhões de pessoas (2021), atrás apenas do inglês.
3. Demograficamente, a porcentagem da população mundial que fala espanhol como língua nativa está aumentando, enquanto a proporção de falantes nativos de chinês/mandarim e inglês diminui.
4. O espanhol é a língua oficial de 21 países.
5. Mais de 24 milhões de alunos estudam espanhol como língua estrangeira em todo o mundo. Concretamente, no ano de 2021, eram 24.069.206.

6. A Espanha recebe cerca de 250 mil alunos estrangeiros por ano para estudar espanhol.
7. O espanhol é fator determinante para a recepção na Espanha de 35.000 alunos universitários *Erasmus* cada ano acadêmico; Espanha é o primeiro país de destino, entre os 32 países que participam do programa europeu, acolhendo 17% do total de alunos.
8. Nos Estados Unidos, o espanhol é a língua estrangeira mais estudada em todos os níveis de ensino.
9. Terceira língua de comunicação internacional na internet, tanto por número de usuários (8% do total mundial) como por páginas web (cerca de 680 milhões de páginas), atrás apenas do inglês.
10. A capacidade de compra da população hispano-falante representa 9% do PIB mundial.
11. O uso do espanhol na internet teve um crescimento de 1.696% entre os anos de 2000 e 2017.
12. O espanhol é a segunda língua mais usada na Wikipedia, Facebook e Twitter.
13. Três países hispano-falantes (Espanha, Argentina e México) se encontram entre os 15 principais países produtores de filmes do mundo.
14. A Espanha é o terceiro país exportador de livros do mundo.
15. Dois países hispano-falantes (Espanha e Argentina) se encontram entre os 15 principais produtores de livros do mundo.
16. O idioma espanhol gera 16% de valor econômico do PIB e dos empregos na Espanha.
17. “Fator ñ” (conteúdo em espanhol) das indústrias culturais: 2,9% do PIB da economia espanhola.
18. O conhecimento do idioma espanhol representa um “bônus salarial” que alcança até 30% em mercados de trabalho, como o norte-americano.
19. O idioma espanhol multiplica por 4 os intercâmbios comerciais entre os países hispano-falantes.
20. O espanhol é um grande instrumento de internacionalização de empresas, e multiplica por 7 os fluxos bilaterais de investimento externo direto (IED) com países hispano-falantes.
21. 79% das empresas exportadoras espanholas acredita que sua atividade internacional é facilitada nos mercados de destino que falam espanhol.
22. O espanhol multiplicou por 3 a atração de emigrantes da América hispânica em direção a Espanha.

Fontes: Anuário Instituto Cervantes (2021); Fundación Telefónica (2012).

Todos estes fatores contribuem, individual e coletivamente, para a relevância do idioma espanhol a nível mundial, com uma atratividade que alcança milhões de pessoas em todos os continentes. O espanhol constitui, assim, um importante recurso de *soft power* que pode ser promovido pelos países hispânicos. O peso demográfico do idioma espanhol no mundo é

formado, para muito além da população da Espanha, pelos demais vinte países e territórios onde o espanhol é língua oficial, tal como apresentado no quadro a seguir.

Quadro 8 - População dos países onde o espanhol é língua oficial

País	População	Falantes nativos	Grupo de Domínio Nativo (GDN)	Grupo de Competência Limitada (GCL)
México	127.792.286	96,80 %	123.702.932	4.089.353
Colômbia	50.372.424	99,20 %	49.969.445	402.979
Espanha	47.026.208	92 %	43.264.111	3.762.097
Argentina	45.376.763	98,1 %	44.514.605	862.158
Peru	32.625.948	86,60 %	28.254.071	4.371.877
Venezuela	32.605.423	97,30 %	31.725.077	880.346
Chile	19.458.310	95,90 %	18.660.519	797.791
Guatemala	17.915.568	78,30 %	14.027.890	3.887.678
Equador	15.954.438	95,80 %	15.284.352	670.086
Bolívia	11.633.371	83,00 %	9.655.698	1.977.673
Cuba	11.326.616	99,80 %	11.303.963	22.653
República Dominicana	10.448.499	97,60 %	10.197.735	250.764
Honduras	9.304.380	98,70 %	9.183.423	120.957
Paraguai	7.252.672	68,20 %	4.946.322	2.306.350
Nicarágua	6.624.554	97,10 %	6.432.442	192.112
El Salvador	6.453.553	99,7 %	6.434.192	19.361
Costa Rica	5.111.238	99,30 %	5.075.459	35.779
Panamá	4.278.500	91,90 %	3.931.942	346.559
Uruguai	3.481.757	98,40%	3.426.049	55.708
Porto Rico	3.195.153	99,00 %	3.163.201	31.952
Guiné Equatorial	1.225.377	74,00 %	906.779	318.598
Total	469.463.038	94,60 %	444.060.207	25.402.831

Fonte: INSTITUTO CERVANTES. *El español en el mundo* (2020).

O dado totalizante de maior relevância deste quadro é o número de mais de 440 milhões de falantes nativos do idioma. Ou seja, o número de falantes nativos de espanhol não coincide necessariamente com as populações totais dos países e territórios onde o espanhol é a língua oficial. Esta diferença se dá pela presença de falantes nativos de outras línguas nestes países, caso das línguas indígenas no continente americano (náuatle, maia, quéchua, aimará, guarani,

mapuche, etc..) e outras línguas da Península Ibérica (catalão, galego, basco, asturo-leonês ou aragonês). Destaca-se o fato de que o maior país hispano-falante do mundo é o México, com uma população mais de duas vezes maior que o segundo país com maior população hispano-falante: a Colômbia. A Espanha encontra-se na terceira posição de país hispano-falante em população absoluta. Porém, se considerada a população integrante ao Grupo de Domínio Nativo (GDN), é o quarto país na lista, atrás da Argentina. Esta discrepância se dá pela presença de um grande número de falantes nativos de outras línguas na Espanha (quase 8% da população espanhola tem como língua nativa o catalão, galego, basco, asturo-leonês ou aragonês), enquanto na Argentina 98,10% da população tem o espanhol como língua nativa.

Tão importante para a contabilização do número de falantes nativos de espanhol no mundo, além da população dos países onde é a língua oficial, é a quantidade de pessoas que possuem o domínio nativo da língua, mas residem em países onde esta não tem caráter oficial. Trata-se, sobretudo, de imigrantes oriundos de países hispânicos, cuja presença nos principais países de destino é apresentada no quadro a seguir:

Quadro 9 - População hispano-falante em países onde o espanhol não é língua oficial

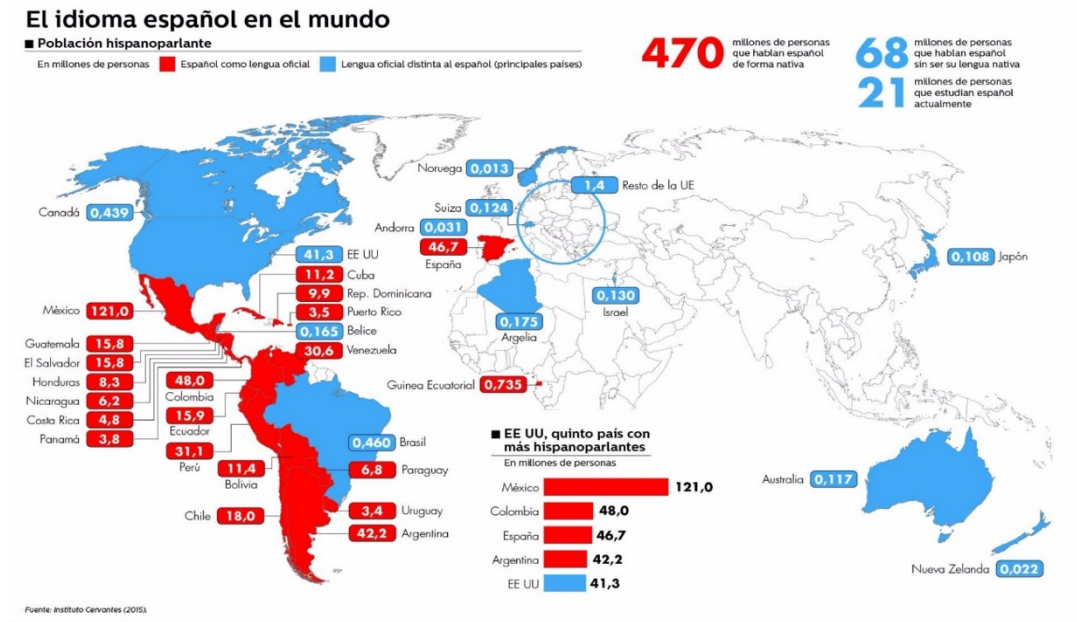
País	Grupo de Domínio Nativo	Grupo de Competência Limitada
Estados Unidos	41.460.427	14.900.000
União Europeia (exceto Espanha)	1.400.000	30.975.000
Marrocos	6.586	1.664.823
Canadá	439.110	293.000
Brasil	460.018	96.000
Austrália	117.498	374.571
Filipinas	4.476	461.689
Argélia	175.000	48.000
Belize	165.296	36.000
Israel	130.000	45.000
Antilhas Holandesas	10.006	140.670
Suíça	124.000	-
Japão	108.000	-
Aruba	13.710	69.354
Trinidad e Tobago	4.000	66.401
Guam (EUA)	1.201	59.381
Andorra	30.414	16.857
Noruega	13.000	24.000
Nova Zelândia	22.000	-
Saara Ocidental	-	22.000
Ilhas Virgens (EUA)	16.788	-
Turquia	1.000	15.000
Jamaica	8.000	-
China	5.000	-
Rússia	3.000	-
Índia	1.000	-
Total	44.719.530	49.307.746

Fonte: INSTITUTO CERVANTES. *El español en el mundo* (2020).

Somadas as populações do Grupo de Domínio Nativo dos países onde o espanhol é a língua oficial (Quadro 8) com as dos países onde não é língua oficial (Quadro 9), chega-se a expressivo número de cerca de 490 milhões de falantes nativos em 2020, constituindo a segunda língua com maior número de falantes nativos do mundo, atrás apenas do mandarim.

Some-se, ainda, os cerca de 21 milhões de estudantes de espanhol como língua estrangeira em 107 países (Quadro 11), e evidencia-se o potencial de crescimento da língua a nível mundial. O mapa a seguir ilustra a extensão mundial do idioma, incluindo os números das populações hispano-falantes dos países onde é língua oficial (em vermelho) e onde não é língua oficial (em azul):

Mapa 1 – Número de falantes de espanhol no mundo (2015)



Fonte: INSTITUTO CERVANTES. *El español en el mundo*. Anuário: 2015.

No caso do Brasil, os cerca de 460.000 falantes nativos de espanhol são constituídos pelas comunidades de imigrantes dos países vizinhos hispano-falantes e também da Espanha aqui estabelecidos. Segundo a Polícia Federal, a maior comunidade é composta pelos bolivianos (102.529 imigrantes), seguida pelos venezuelanos (74.860) e argentinos (59.906). O total de imigrantes de língua espanhola em território brasileiro pode ser distinguido, por nacionalidade de origem, no seguinte quadro:

Quadro 10 – Número de imigrantes de língua espanhola no Brasil, por nacionalidade

Nacionalidade	Total de migrantes
Bolívia	102.529
Venezuela	74.860
Argentina	59.906

Uruguai	46.793
Espanha	45.496
Colômbia	38.619
Paraguai	31.940
Peru	31.766
Chile	28.098
Cuba	1.555
Total	461.562

Fonte: Polícia Federal. Sistema de Registro Nacional Migratório. Registros Migratórios (2019).

A expressiva presença no Brasil de imigrantes de língua espanhola possibilita sua utilização no cotidiano ali onde estas comunidades estão estabelecidas, bem como o contato mais próximo que os brasileiros podem ter com a língua. A comunidade mais numerosa, dos bolivianos, está concentrada na cidade de São Paulo, em bairros centrais como Bom Retiro, Pari e Canindé. A grande presença de imigrantes de língua espanhola no estado de São Paulo é apresentada na justificativa para implantação da obrigatoriedade da oferta da língua espanhola na rede pública do ensino estadual no Projeto de Lei 446/2018 que atualmente tramita na Assembleia Legislativa³⁰. A contribuição destes imigrantes na vida cultural destes bairros ocorre de forma ativa e permanente através de espetáculos de música, dança e gastronomia tradicionais, que atraem a atenção e interesse dos brasileiros residentes e visitantes destes locais, contribuindo para a presença da língua espanhola e uma cultura hispano-americana nestas regiões.

Para além dos números de falantes nativos do idioma, outro fator que permite identificar sua atratividade como língua de valor internacional é o interesse que desperta entre estrangeiros que a escolhem como segunda ou terceira língua de estudo. Neste sentido, o espanhol se destaca por ser a língua estrangeira mais estudada em um país-chave como os Estados Unidos, ou constituir a segunda língua mais estudada após o inglês em outros grandes países como Brasil, China, França e Reino Unido. Os dados sobre estudantes de espanhol ao redor do mundo são encontrados no quadro a seguir.

³⁰ Ver seção “Projetos de leis para implantação do espanhol nas redes de ensino estaduais”, Capítulo 3.

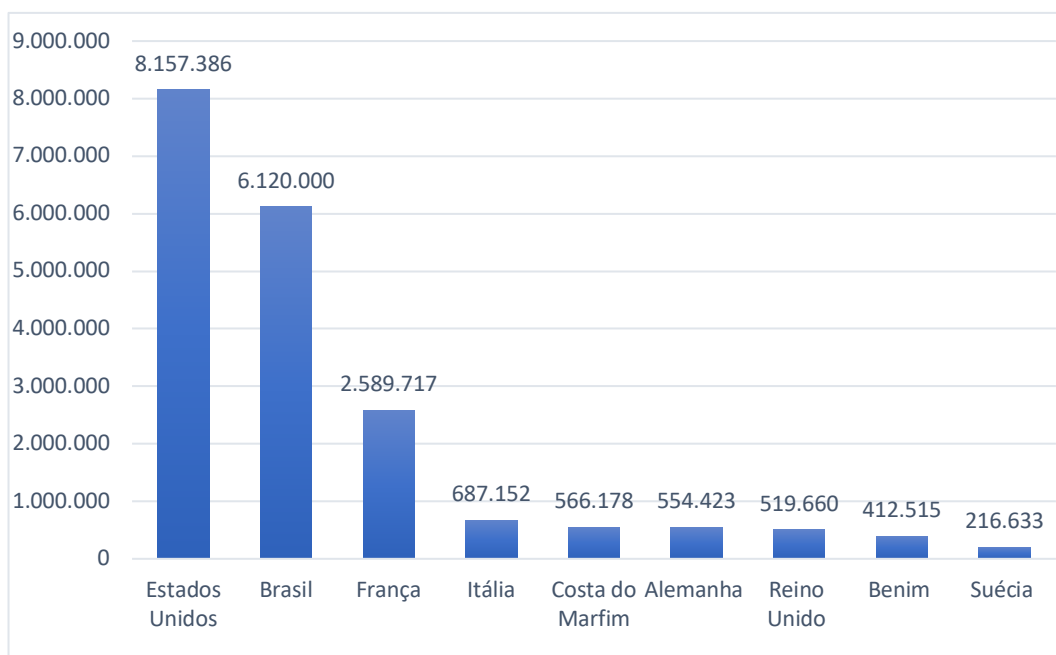
Quadro 11 – Número aproximado de estudantes de espanhol, por países

País	Educação primária, secundária e formação profissional	Ensino Superior	Outros	Instituto Cervantes	Total
Estados Unidos	7.363.125	712.240	-	3.248	8.082.044
Brasil	4.467.698	10.587	-	7.483	6.120.000
França	2.701.176	-	5.978	4.225	2.710.015
Alemanha	584.617	52.947	182.980	5.892	820.544
Itália	760.078	-	2.151	4.732	766.961
Costa do Marfim	563.091	3.087	-	-	566.178
Reino Unido	-	6.249	-	4.379	519.660
Benim	-	-	-	-	412.515
Senegal	-	-	-	2	205.000
Suécia	190.710	5.572	6.781	475	203.538
Camarões	-	-	-	-	193.018
Gabão	-	-	-	-	167.410
Espanha	-	-	-	-	130.000
Guiné Equatorial	-	-	-	-	128.895
Portugal	92.122	4.850	-	502	97.474
Canadá	-	-	3.928	85	92.853
Polônia	86.316	-	3.928	2.204	92.448
Noruega	89.188	587	-	-	89.775
Marrocos	69.819	2.692	-	9.356	85.456
Japão	-	-	-	907	60.000
China	8.874	34.823	8.866	2.722	55.285
Irlanda	45.291	-	-	1.782	47.073
Bélgica	13.982	7.428	23.253	817	45.480
Austrália	34.560	8.275	-	758	43.593
Filipinas	13.500	16.000	11.500	2.861	41.000
Dinamarca	35.427	-	-	-	39.501
República Checa	28.048	8.317	-	1143	37.508
Áustria	35.190	1.244	-	857	37.291
Nova Zelândia	33.136	2.747	-	-	35.883
Rússia	25.599	-	4.418	2.337	32.354
Tunísia	29.626	-	1.046	928	31.980
Países Baixos	30.000	-	1.399	442	31.841
Total					22.329.275

Fonte: INSTITUTO CERVANTES. *El español en el mundo* (2020).

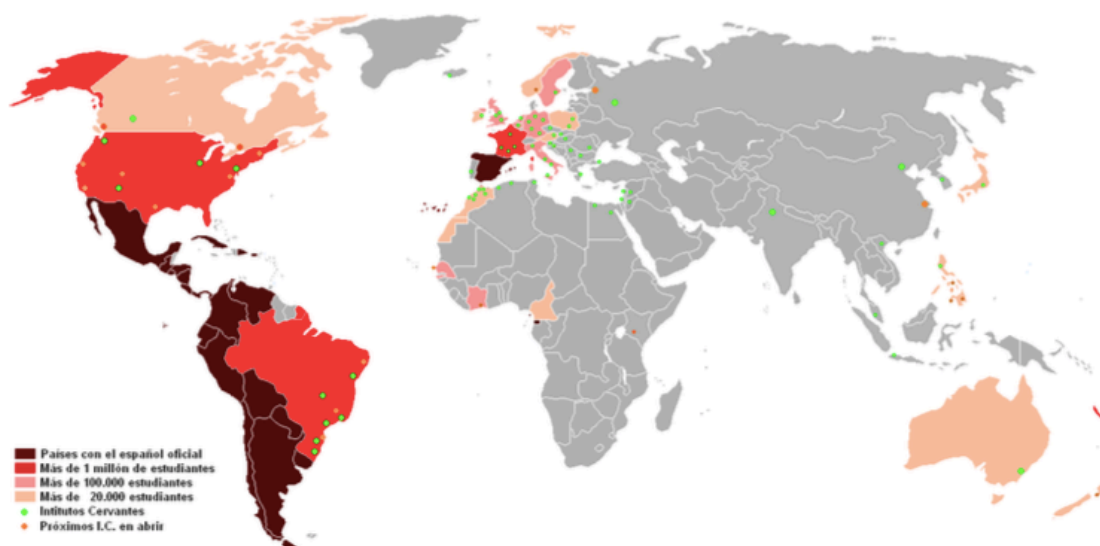
Alguns dados do quadro acima chamam a atenção, como os expressivos números dos Estados Unidos, Brasil e França, sendo estes os países com maior número de estudantes de espanhol no mundo. Este fato torna o Brasil um país de especial interesse para a Diplomacia Cultural espanhola em investir recursos de promoção da língua espanhola neste país, sendo o segundo com maior número de estudantes de espanhol no mundo.

Gráfico 1 – Países com maior número de estudantes de espanhol (2020)



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Instituto Cervantes. *El español en el mundo* (2020)

Mapa 2 – Estudantes de espanhol no mundo



Fonte: *Consejería de Educación* da Espanha no Brasil.

Os pontos relativos ao Brasil são particularmente importantes para o escopo desta tese. Em 2011, o número total de alunos que estudavam espanhol no Ensino Médio chegava a 2.721.183, representando naquele ano um aumento de 30% com relação a 2010³¹. Este aumento

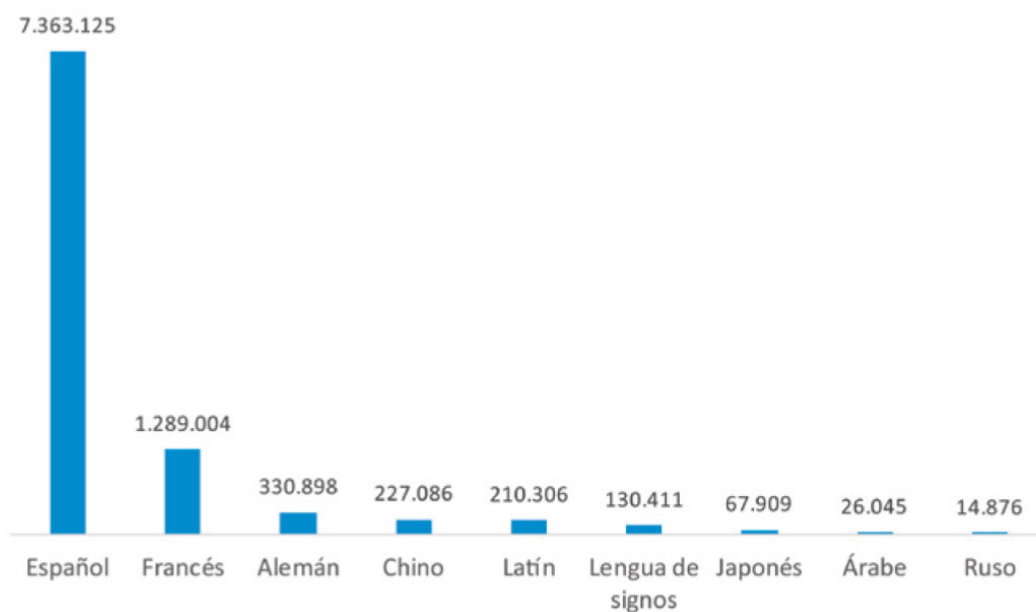
³¹ INSTITUTO CERVANTES. *El español en el mundo*. Anuário: 2020.

pode ser explicado pelo prazo para implementação da oferta do ensino do espanhol na rede pública brasileira estabelecida pela Lei Nº 11.161/2005 (“Lei do Espanhol”), que previa a total aplicação da lei até agosto de 2010. Em 2020, o número de estudantes de espanhol no Ensino Básico brasileiro atingiu os 4.467.698, representando um aumento total de 64% com relação a 2011. Este expressivo crescimento do número de alunos de espanhol demonstra a amplitude da Lei do Espanhol no território brasileiro como um todo, indicando como seus efeitos elevaram a oferta da língua espanhola no país de forma geral, ainda que não reflita os muitos estados brasileiros (a maioria), em que a implantação da lei não aconteceu na prática ou ocorreu de forma incompleta³².

No caso dos Estados Unidos, o espanhol é o idioma mais estudado em todos os níveis de ensino, desde a pré-escola até a Educação Superior. Na educação primária e secundária, o espanhol é a língua mais demandada nas escolas estadunidenses. Como é possível observar no próximo gráfico, o número de alunos matriculados em cursos de espanhol triplica o número de alunos matriculados em outras línguas estrangeiras. Dos quase 11 milhões de alunos estadunidenses da educação primária e secundária que se matricularam em cursos de línguas estrangeiras em 2020, mais de 7 milhões o fizeram em cursos de espanhol. A expressiva demanda pela língua espanhola na maior potência mundial contribui para que o idioma amplie ainda mais sua relevância internacional e sua condição de recurso de *soft power* a nível mundial.

Gráfico 2 - Número de alunos matriculados em cursos de idiomas nas escolas de educação primária e secundária nos Estados Unidos

³² Ver Capítulo 4, seção 4.3: “A Lei Nº 11.161/2005 (“Lei do Espanhol”): antecedentes, conteúdo e desafios à implementação”.



Fonte: INSTITUTO CERVANTES.

El español en el mundo Anuário: 2020. A partir de dados do American Council for International Education.

Os dados e números vistos até aqui demonstram a dimensão demográfica do idioma espanhol como a segunda maior língua do mundo tanto em número de falantes nativos, como em número de total de falantes. Além disso, os mais de 21 milhões de estudantes de espanhol identificados em todo o mundo, atestam o potencial de crescimento da língua nos anos vindouros. Como visto no início da seção, o número de falantes de uma língua, ainda que extremamente importante na mensuração de seu valor internacional, não é o único fator que indica sua atratividade a nível internacional. Neste sentido, importam também os recursos econômicos, culturais e de oportunidades pessoais que podem ser acessados a partir deste idioma. Como atestam Alonso, García Delgado e Jiménez (2012):

De lo dicho se desprende que si, por ejemplo, se quiere aumentar el tamaño de la comunidad lingüística del español, necesariamente se debe operar no solo sobre los costes del aprendizaje, sino también sobre el factor de atractivo de la lengua. Ahora, ¿qué es lo que determina el atractivo de una lengua? Antes se ha dicho: la potencia económica y el vigor creativo de la sociedad que se expresa en esa lengua. Esos son los factores que otorgan valor al aprendizaje de un idioma, lo que terminará por reflejarse en la prima asociada a la retribución de quien lo domina. (ALONSO; GARCÍA DELGADO; JIMÉNEZ, 2012, p. 58).

O idioma espanhol representa, também por motivos econômicos, uma alta atratividade aos potenciais falantes da língua. Ao observar os dados do Anuário do Instituto Cervantes (2020), vimos que: O idioma espanhol gera 16% de valor econômico do PIB e dos empregos na

Espanha; as indústrias culturais representam quase 3% do PIB da economia espanhola; o conhecimento do idioma espanhol representa um “bônus salarial” que alcança até 30% em mercados de trabalho, como o norte-americano; a capacidade de compra da população hispano-falante representa 9% do PIB mundial; o idioma espanhol multiplica por 4 os intercâmbios comerciais entre os países hispano-falantes; o espanhol é um grande instrumento de internacionalização de empresas, e multiplica por 7 os fluxos bilaterais de investimento estrangeiro direto (IED) com países hispano-falantes; 79% das empresas exportadoras espanholas acredita que sua atividade internacional é facilitada nos mercados de destino que falam espanhol (INSTITUTO CERVANTES, 2020).

No Brasil, a Pesquisa Salarial e de Benefícios da Catho³³, apontou que a fluência no idioma espanhol pode aumentar o salário em até 34% para níveis de alta direção, 12% para níveis de gerência, 26 % para níveis de supervisão e 31% para profissionais de Nível Superior.

Quadro 12 – Diferença salarial entre os profissionais que falam espanhol e os que não falam

Nível na Organização	Diferença salarial entre profissionais que falam Espanhol e os que não falam
Alta Direção	+ 34%
Gerência	+ 12%
Supervisão	+ 26%
Profissionais de Nível Superior	+ 31%

Fonte: Catho - Pesquisa Salarial e de Benefícios On-line

³³ A Catho, uma das maiores empresas de classificados e recrutamento do Brasil, realiza a sua Pesquisa Salarial e de Benefícios On-line desde janeiro de 2000. No último ano esta pesquisa coletou nos meses de fevereiro, junho e outubro informações salariais de aproximadamente 120.000 profissionais de todo o país, envolvendo diferentes segmentos do mercado nacional e abrangendo todos os níveis organizacionais, bem como o seu nível de fluência na Língua Inglesa e Espanhola.

Uma consideração importante detectada pela pesquisa é a menor diferença percentual de salários entre os “Gerentes”, tanto no idioma inglês quanto para o espanhol. A porcentagem de gerentes que falam fluentemente algum dos idiomas é muito superior aos demais níveis. Por exemplo, apenas 24% de todos os diretores falam o idioma inglês ou espanhol fluentemente, contra 58% dos gerentes. Ou seja, entre os gerentes, o domínio das línguas é mais generalizado, diminuindo assim a diferença salarial entre os profissionais. Na tabela abaixo temos o percentual por nível de cargo:

Quadro 13 – Diferença salarial entre profissionais que falam inglês e espanhol e os que não falam (por nível)

Nível na Organização	Diferença salarial entre profissionais que falam Inglês e Espanhol e os que não falam (por nível)		
	Fluente	Intermediário	Básico
Alta Direção	68%	58%	18%
Gerência	58%	26%	16%
Supervisão	30%	29%	29%
Profissionais de Nível Superior	40%	32%	28%

Fonte: Catho - Pesquisa Salarial e de Benefícios On-line

Com relação à vitalidade cultural da língua espanhola, destacam-se os dados das indústrias culturais da Espanha e de outros países hispano-falantes que incrementam essa produção (livros, músicas, filmes, etc..) ao redor do mundo: três países hispano-falantes (Espanha, Argentina e México) se encontram entre os 15 principais países produtores de filmes do mundo; a Espanha é o terceiro país exportador de livros do mundo; dois países hispano-falantes (Espanha e Argentina) se encontram entre os 15 principais produtores de livros do mundo (INSTITUTO CERVANTES, 2020).

A abrangência demográfica e a potência criativa dos países hispano-falantes representa, portanto, um ativo dos setores econômicos que possam se beneficiar de sua projeção internacional, tais como as indústrias culturais (editoras, produtoras de filmes, gravadoras,

escolas de idiomas e produtoras de materiais didáticos de ensino de espanhol como língua estrangeira, para citar alguns). O trecho a seguir destaca este potencial econômico da língua espanhola:

Las “industrias culturales en español” representan en la economía española un valor de 31.737 millones de euros, con datos de 2007; y esto supone un 3,3 por 100 del PIB. Además de esta contribución directa del idioma al valor de las industrias culturales, la difusión del idioma español en todo el mundo posibilita que ese mismo valor económico se corresponda con una gran oferta de talento creativo y una importante facilidad para la difusión de los bienes culturales producidos (ALONSO; GARCÍA DELGADO; JIMÉNEZ, 2012, p. 80).

A amplitude mundial do idioma espanhol é, portanto, um recurso de grande valor para as indústrias culturais, que aproveitam o enorme número de falantes desta língua em todo o mundo para alcançar o terceiro maior mercado consumidor a nível mundial. Este enorme alcance da língua pode ser exemplificado pelo número de publicações de livros, em que a língua espanhola representa o terceiro maior grupo de países publicadores, atrás apenas do inglês (que engloba as publicações de Estados Unidos, Reino Unido, Austrália e Nova Zelândia) e do chinês:

Quadro 14 – Número de livros publicados no mundo, em função da língua

Língua	Países	Nº livros publicados
Inglês	EUA, Reino Unido, Austrália, Nova Zelândia	519.545
Chinês	China	444.000
Espanhol	Espanha e demais países hispano-falantes	184.634
Russo	Rússia	101.981
Alemão	Alemanha	100.411
Japonês	Japão	77.910
Francês	França	66.527

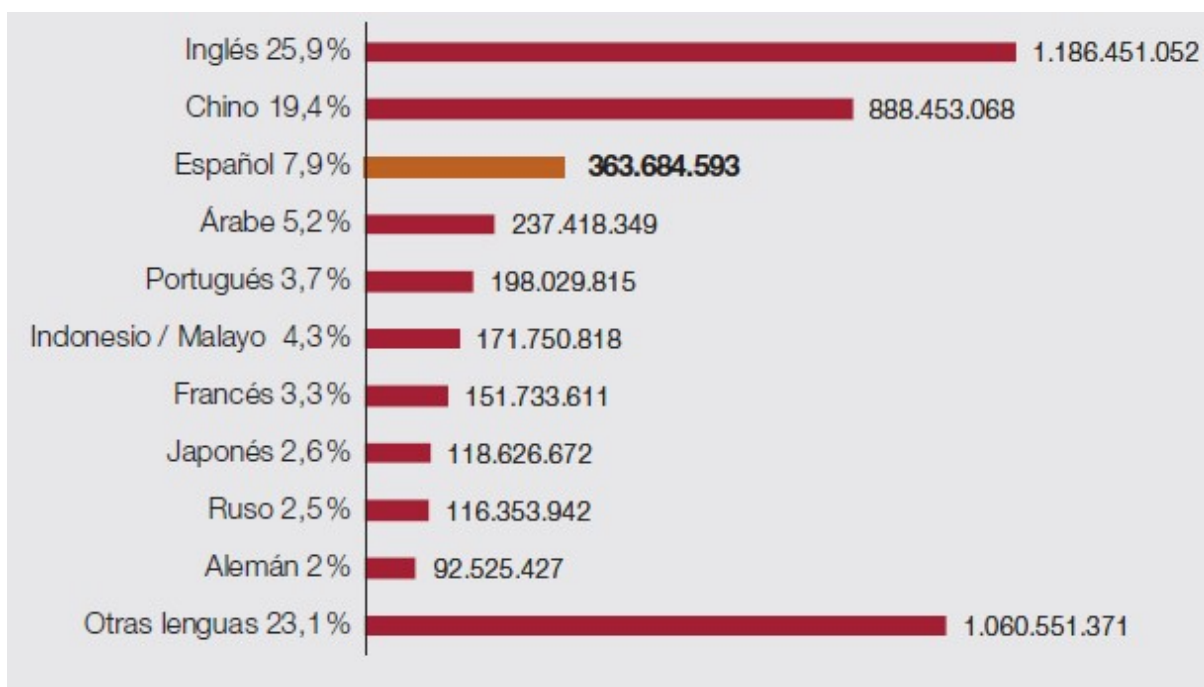
Fonte: SANTIAGO; FERNÁNDEZ VÍTORES (2017, p. 44) A partir de dados da Associação Internacional de Editores (2013).

A projeção internacional do idioma espanhol é, portanto, ampliada e consolidada pelas potentes indústrias culturais dos países hispano-falantes. A terceira maior a nível mundial, no caso do setor dos livros, como é possível observar no quadro acima. Além do interesse e atração que os novos bens da indústria cultural possam gerar, existe ainda o fator das grandes obras clássicas literárias, musicais, teatrais e científicas produzidas em língua espanhola.

El interés del aprendizaje y, por tanto, el valor de la enseñanza del español están relacionados, básicamente, con las posibilidades de promoción profesional que ofrece el conocimiento de esta lengua, por un lado, y con el interés que suscita la capacidad creativa de la ciencia y la cultura española e iberoamericana, por el otro (ALONSO; GARCÍA DELGADO; JIMÉNEZ, 2012, p. 77).

Finalmente, devemos fazer referência também à presença do idioma espanhol nos meios virtuais (websites, redes sociais, páginas oficiais de organismos internacionais, etc.). Sendo a internet um veículo de comunicação tão abrangente e atualmente acessível a uma parcela expressiva da humanidade, é possível aferir o valor internacional de uma língua também por seu uso através destes instrumentos. O idioma espanhol, novamente, se coloca entre as primeiras posições sendo a terceira língua de comunicação internacional na internet por número de usuários (8% do total mundial). Em número de páginas web, há cerca de 680 milhões de páginas em espanhol, atrás apenas do inglês. Entre os anos de 2000 e 2017, o uso do espanhol na internet teve um crescimento de 1.696% (INSTITUTO CERVANTES, 2018).

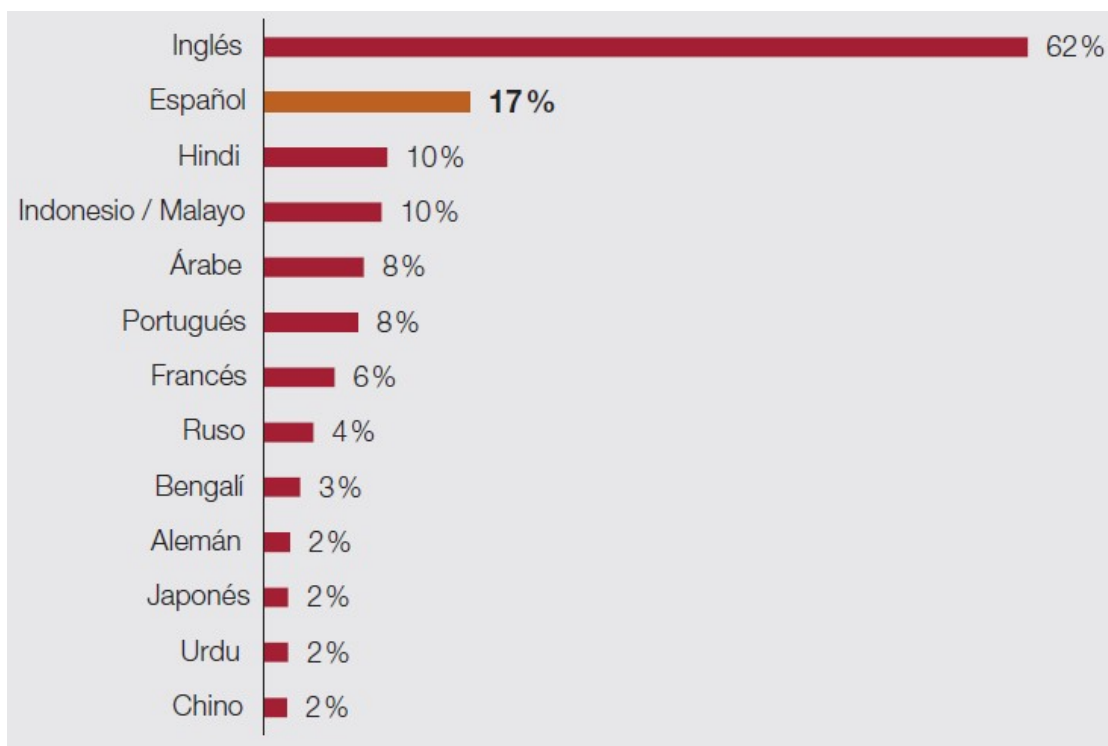
Gráfico 3 – Número de usuários de internet, por idioma (2020)



Fonte: Internet World Stats/BBC (abril de 2020).

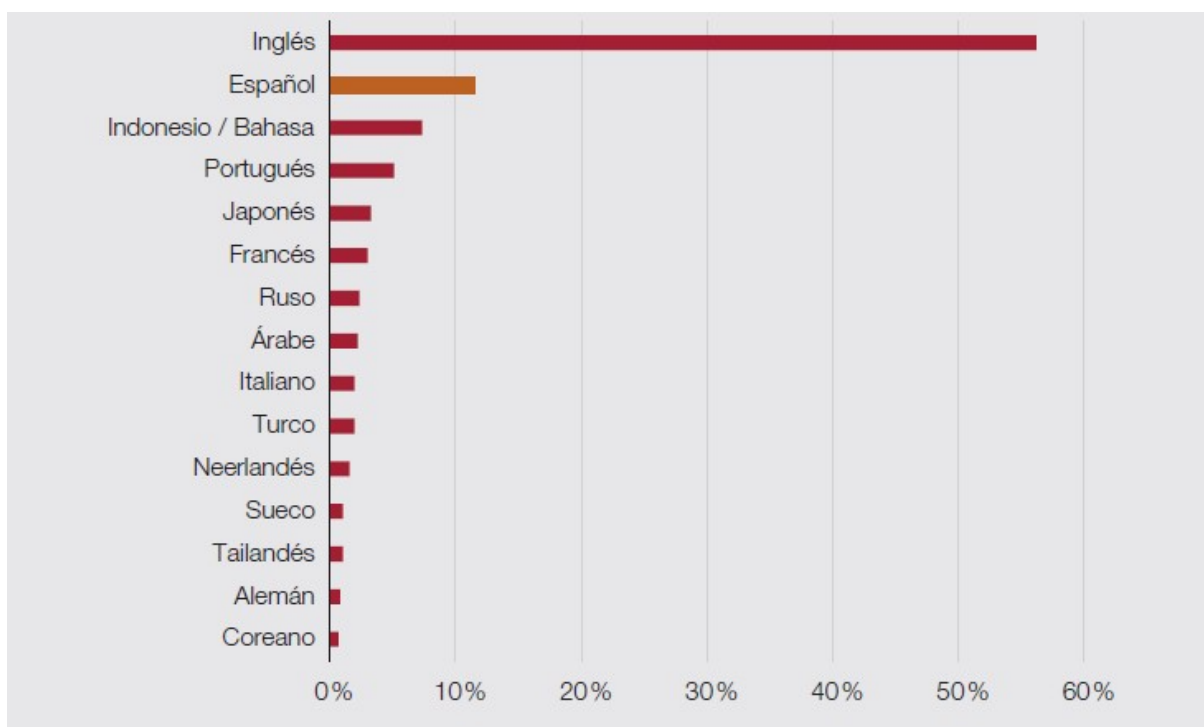
O espanhol é também a segunda língua mais usada no Facebook e Twitter como podemos observar nos gráficos a seguir:

Gráfico 4 – Porcentagem de usuários do Facebook, por línguas



Fonte: Facebook; INSTITUTO CERVANTES. *El Español en el mundo. Anuario 2020.*

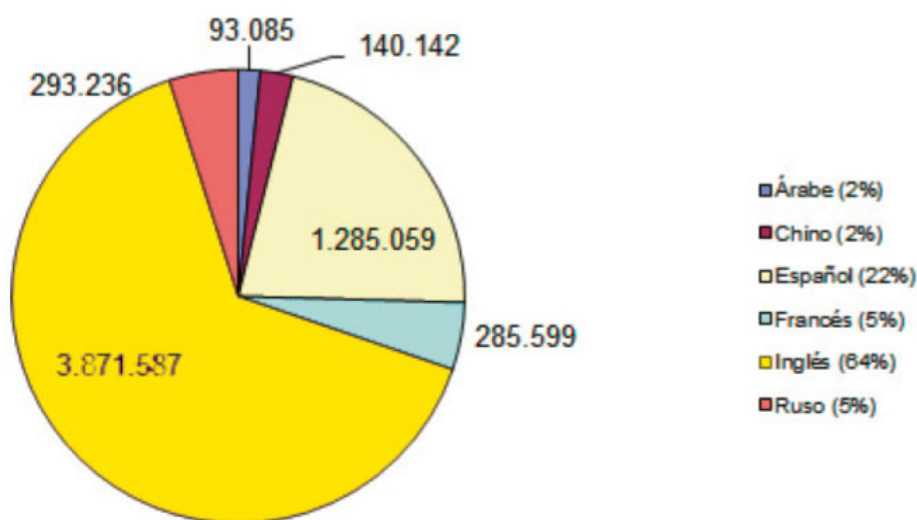
Gráfico 5 – Porcentagem de usuários do Twitter, por línguas



Fonte: GNIP; INSTITUTO CERVANTES. *El Español en el mundo. Anuario 2020.*

Tal como aponta Fernández Vítors (2014, p. 17), o espanhol resiste bem à emergência de novas línguas na internet, consolidando-se como a segunda língua de comunicação internacional na rede, com um peso relativo situado em torno de 8% do total mundial. Uma posição destacada que se reafirma quando analisados os indicadores de páginas web (680 milhões de páginas), muito a frente do francês, do alemão, do russo ou do árabe. Com relação a estas últimas línguas, uma comparação com a presença do idioma espanhol também pode ser feita no âmbito da página web oficial da Organização das Nações Unidas (ONU), em que o espanhol é identificado como a segunda língua mais usada na página, correspondendo a 22% das visitas (FERNÁNDEZ VÍTORES, 2014, p. 17)

Gráfico 6 – Número de visitas ao site oficial da Organização das Nações Unidas, em função das línguas (2013)



Fonte: FERNÁNDEZ VÍTORES, 2014, p. 17.

Por todos estes fatores (demográficos, econômicos, expressividade cultural, abrangência na internet), é compreensível que o idioma espanhol consista em um recurso de *soft power* tão valioso para a Diplomacia Cultural espanhola. Seu poder de atratividade (“sedução”, para utilizar um termo de Nye), é visível também no número de estudantes de espanhol em todo o mundo, e no Brasil, em particular. Alonso, García Delgado e Jiménez (2012, p. 52) relacionam esta projeção do idioma espanhol com a ideia de “imagem país” e a busca pelo conhecimento do idioma espanhol como uma forma de acesso a este “clube idiomático” que abre as portas para uma ampla e diversa gama de presença internacional da língua.

Todos estos factores - vitalidad científica, cultural y económica - de la sociedad de partida contribuyen a crear ese conjunto de factores que configuran la “imagen país”, alimentando las percepciones sociales a las que la opinión pública internacional asocia ese país. La lengua se apropia de estas percepciones y las visibiliza en forma de elemento manifiesto de identificación. Dicho de otro modo, los beneficios de pertenecer a un determinado club lingüístico se verán amplificadas en el caso de que tal pertenencia se asocie (o identifique) con un colectivo social caracterizado por su dinamismo económico, su capacidad innovadora, su potencial científico o su creatividad cultural. (ALONSO; GARCÍA DELGADO; JIMÉNEZ, 2012, p. 52).

O trecho acima reflete a importância que a força internacional de um idioma (no caso, o espanhol) representa na constituição de *soft power* a nível mundial (aqui representado pela expressão “imagem país”). A vitalidade cultural, científica e econômica dos países hispano-falantes (e da Espanha, em particular), se transmite ao redor do mundo através da língua espanhola, consistindo o idioma em um elemento coadunador destas expressões nacionais e tornando-se, ele próprio, um marco de prestígio para as populações que o falam. Desta forma, o conhecimento e fluência da língua espanhola permite o acesso a este vasto mundo cultural, de negócios e de comunicação internacional, ou como os autores se referem, a entrada a um importante “clube idiomático”. Para o Brasil, existem ainda fatores específicos que se somam a estes valores internacionais da língua espanhola, tais como a fronteira compartilhada com sete países hispano-falantes, a importância do espanhol como língua de negócios com os parceiros do Mercosul, a forte presença de investimentos de empresas espanholas no Brasil, ou o grande fluxo de turistas hispano-falantes que visitam o país todos os anos.

Sobre el pago de los costes de acceso se constituye una industria, que es especialmente poderosa en el caso de aquellas lenguas de curso internacional. En concreto, la enseñanza del inglés para extranjeros se ha constituido en una próspera y compleja industria tanto en Irlanda como en el Reino Unido. Una industria que integra no solo a los servicios propiamente educativos, sino también a una amplia variedad de actividades relacionadas, como la edición de materiales para la enseñanza (manuales, videos, discos compactos...), la organización de viajes y estancias para el seguimiento de los cursos o la promoción de actividades turísticas paralelas. También en España, aunque en menor medida, la enseñanza de la lengua se ha conformado en una relevante industria (ALONSO; GARCÍA DELGADO; JIMÉNEZ, 2012, p. 53).

O trecho acima relaciona o valor internacional de uma língua com o potencial de criar uma próspera indústria do ensino do idioma para estrangeiros. As escolas de idiomas nos países de línguas dominantes passam a oferecer cursos especialmente voltados para o ensino da língua a estrangeiros, que se dirigem ao país de destino por temporadas de algumas semanas ou até por anos com a finalidade de aprender o idioma. A Espanha recebe cerca de 250 mil alunos estrangeiros por ano para estudar espanhol, sendo o maior país de destino para estrangeiros que buscam aprender espanhol. A entidade representativa do setor de escolas de espanhol para

estrangeiros na Espanha é a *Federación Española de Asociaciones de Escuelas de Español para Extranjeros* (FEDELE). Fundada no ano 2001, a FEDELE conta com cerca de 100 escolas de espanhol para estrangeiros em toda a Espanha, agrupadas em sete associações regionais. Em relação com a Diplomacia Cultural espanhola, a FEDELE possui convênios de colaboração com o Instituto Cervantes (sendo suas escolas acreditadas para aplicação dos exames DELE, CCSE e SIELE), TURESPAÑA (colaborando na promoção da Espanha como destino de turismo idiomático), ICEX (colaboração na internacionalização da economia espanhola) e também com a Fundación Telefónica (que auxilia na aplicação dos exames SIELE)³⁴.

O valor econômico do idioma espanhol é reconhecido pelos especialistas da língua ao ponto de receber a denominação de “*nuestro petróleo*” durante o *II Congreso Internacional de la Lengua Española* realizado em Valladolid, Espanha (ALONSO; GARCÍA DELGADO; JIMÉNEZ, 2012, p. 67), sendo repetida desde então por alguns meios de comunicação espanhóis³⁵. Sobre a expressão cunhada no II CILE, a relação entre a potência do idioma espanhol como valor econômico e sua instrumentalização pela Diplomacia Cultural espanhola como elemento de *soft power* é também apontada por Javier Noya no seguinte trecho:

Todos estamos de acuerdo en que España tiene en su lengua y su cultura su extraordinario ‘poder blando’, una de sus principales bazas de política exterior. Durante el II Congreso Internacional de la Lengua Española, celebrado en Valladolid a finales del año 2002, economistas y empresarios hispanoamericanos llamaron al español “nuestro petróleo”. Desde este punto de vista España es una “potencia cultural en potencia”. (NOYA, 2003, p. 01).

A utilização por representantes espanhóis de órgãos culturais da expressão “*nuestro petróleo*” suscita a questão da apropriação da língua espanhola pela Espanha (em detrimento de variedades de outros países hispano-falantes), voltada estrategicamente para fins econômicos e mercantis. Este tema é amplamente analisado na tese de Andrea Silva Ponte: “*General, globalizada, neutra, panhispánica e transnacional: la lengua, muitos nomes, um produto*” Neste trabalho, Ponte aborda a busca da Espanha em coordenar uma política linguística panhispánica, por meio de instrumentos como a Real Academia Española (RAE), o Instituto Cervantes e o Congreso Internacional de la Lengua Española (CILE). (PONTE, 2013, p. 12-13).

³⁴ FEDELE. *Español en España*. Dossier corporativo. Disponível em: < <https://fedele.org/wp-content/uploads/2019/07/Dossier-FEDELE-Directorio-Escuelas-ESPA%C3%91OL-Final.pdf>> Acesso em 20 de julho de 2021.

³⁵ Algumas matérias de meios de comunicação espanhóis que repercutiram a expressão “*nuestro petróleo*”: “*España descubre el petróleo de la lengua*” (El País, 24 de março de 2007); “*El idioma es el ‘petróleo’ de España*” (ABC, 01 de março de 2013); “*Español, el ‘petróleo invisible’*” (ABC, 13 de novembro de 2015).

Os autores da obra “El valor económico del español”, contudo, destacam que a identificação dos potenciais econômicos da língua não deve se sobrepujar à sua primordial relevância cultural:

Así pues, medir el valor económico de la cultura es importante para entender tanto la cultura como la economía, aunque sin olvidar que, por definición, la cultura tiene un valor simbólico y estético por encima de su valor utilitario, lo que no siempre se refleja en su valor económico (ALONSO; GARCÍA DELGADO; JIMÉNEZ, 2012, p. 81).

A análise da influência do idioma espanhol a nível mundial, por diversos critérios (demográficos, pela presença em países-chave e organismos internacionais, de difusão cultural, como língua de comunicação na internet, como língua de negócios e de oportunidades profissionais), constitui, portanto, um importante recurso de *soft power* dos países hispânicos em geral, e da Espanha, em particular. O índice a seguir sobre a importância internacional das línguas identifica o espanhol como a segunda língua mais importante a nível internacional. Os indicadores utilizados são: número de falantes; IDH dos países onde é idioma oficial; número de países; exportações; traduções ao idioma; oficialidade na ONU.

Quadro 15 – Índice de importância internacional das línguas (2014)

	Língua	Índice
1.	Inglês	0,438
2.	Espanhol	0,333
3.	Chinês (mandarim)	0,325
4.	Árabe	0,309
5.	Francês	0,289
6.	Russo	0,285
7.	Alemão	0,262
8.	Japonês	0,240
9.	Italiano	0,238
10.	Sueco	0,234

Fonte: MORENO-FERNÁNDEZ, 2015, p. 27.

Por todos os indicadores aqui apresentados, o idioma espanhol pode ser considerado um valioso recurso de *soft power* para os países hispânicos com condições de valorizar, promover e explorar o potencial cultural, educativo, científico, diplomático e econômico da língua. A nível mundial, trata-se da segunda língua em número de falantes, a terceira maior em produções culturais, a língua estrangeira mais estudada nos Estados Unidos, a segunda mais usada na internet, um fator de melhora das condições laborais e uma das seis línguas oficiais da ONU. O

governo da Espanha, ciente do prestígio e do valor internacional do idioma, dispõe de uma ampla estrutura de promoção e difusão do espanhol nos países de especial interesse onde não é a língua oficial. No Brasil, a defesa e promoção do idioma espanhol se dá através de uma ampla rede de atores da Diplomacia Cultural espanhola presentes no país. Ao valor internacional do idioma espanhol, deve-se acrescentar, no caso do Brasil, um elemento particular de grande importância para o interesse e atratividade do idioma espanhol entre os brasileiros: o processo de integração regional com os vizinhos hispano-falantes.

CAPÍTULO 3

O Mercosul e a promoção do idioma e bens culturais em espanhol no Brasil

Implementar o ensino de espanhol e do português nas instituições de diferentes níveis e modalidades do sistema educativo para melhoria da comunicação e mútua compreensão cultural entre os países que formam o Mercosul.

Adja Durão

Um dos principais fatores que conferem importância do idioma espanhol no Brasil consiste na integração do país com os vizinhos hispano-falantes da região. Desde 1991, Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai compartilham o projeto comum do Mercado Comum do Sul (Mercosul), que dotou a região de uma maior integração não apenas nos âmbitos econômico e comercial, mas também educacional e cultural. Estes âmbitos da integração são previstos em acordos sobre a oferta dos idiomas espanhol e português em seus respectivos sistemas educativos.

O debate acerca da efetividade da integração entre os países do Mercosul, quando expandido para além da esfera econômico-comercial, repousa de maneira determinante nas identidades culturais dos povos que o compõem. Neste sentido, o bloco instituiu mecanismos de promoção e disseminação dos respectivos idiomas e bens culturais entre os Estados Membros. Apesar de não possuir relação com a integração sul-americana por sua condição de país europeu, a Espanha beneficia-se dos instrumentos de integração educacional e cultural do Mercosul, pois estes constituem um sólido arcabouço jurídico-institucional para a promoção da língua espanhola e bens culturais em espanhol no Brasil. A difusão da língua espanhola e de bens culturais nesta língua fortalecem o prestígio e a demanda pelo ensino do idioma no Brasil. Assim, a integração educativa e cultural promovida pelo Mercosul é do interesse também da Espanha, pois, ainda que indiretamente, amplia e melhora a receptividade das ações de sua Diplomacia Cultural no Brasil.

No presente Capítulo, são analisados os principais instrumentos normativos e institucionais que permitem ao Mercosul exercer um importante papel na difusão da língua e bens culturais dos Estados Membros. Nos interessa, principalmente, compreender os mecanismos do bloco regional que reforçam a relevância do idioma espanhol no Brasil: o

Protocolo de Intenções (1991), o Protocolo de Integração Cultural (1996), o Setor Educacional do Mercosul e o Mercosul Cultural, bem como o Acordo de admissão de títulos, certificados e diplomas para o exercício da docência no ensino do espanhol (2005).

Todos estes mecanismos institucionais visam a ampliação e o fortalecimento do intercâmbio cultural entre os Estados Membros com o objetivo de aprofundar o processo de integração regional. Invariavelmente, todos eles comprometem o Estado brasileiro a cooperar com a difusão da cultura dos parceiros hispano-falantes no Brasil, incluindo o compromisso de promover o ensino da língua espanhola na rede de ensino brasileira, fato consumado com a promulgação da “Lei do Espanhol”, em 2005. Por estas vinculações entre a difusão do idioma espanhol - e de bens culturais neste idioma - com os objetivos da Diplomacia Cultural espanhola, deve-se compreender a integração cultural e educacional no âmbito do Mercosul de forma mais aprofundada e seus efeitos sobre a difusão do espanhol no Brasil.

Finalmente, para uma melhor compreensão da efetividade e da relevância dos atores contemplados por estes mecanismos institucionais, é importante analisar também os antecedentes e o atual panorama das indústrias culturais nos Estados Membros do Mercosul. Tal levantamento foi realizado de forma perspicaz nas obras de Néstor Canclini (2019), Gabriel Álvarez (2003), Octavio Getino (2003), e Mónica Lacarrieu (2003). Os autores destacam, por exemplo, a influência que a indústria cultural (gráfica e audiovisual) da Argentina exerceu sobre os vizinhos sul-americanos até pelo menos a década de 1940. Também é relevante como as ditaduras militares nos anos 1960, 1970 e 1980, ao exercer uma censura sobre o conteúdo que poderia ser publicado, tolheram a criatividade e o exercício da arte nos países do Cone Sul. A influência de Paraguai e Uruguai sobre os sócios maiores do bloco, contudo, é pouco expressiva.

3.1 O Mersosul e a integração cultural e educacional: um breve histórico

O primeiro passo visando à organização de um mercado econômico regional na América Latina ocorreu na década de 1960, quando foi formada a Associação Latino-Americana de Livre Comércio (ALALC). Outras iniciativas importantes para a concretização desse mercado foram tomadas nos anos 1980: a ALALC foi sucedida pela Associação Latino-Americana de Integração (ALADI); Argentina e Brasil assinaram, em 1985, a Declaração de Iguazu e, em 1988, o Tratado de Integração, Cooperação e Desenvolvimento. Recém-saídos de regimes autoritários, ambos os países buscavam uma maior integração à economia global.

O Tratado de Assunção criou o Mercado Comum do Sul (Mercosul) em 26 de março de 1991, e estabeleceu as bases para a eliminação de tarifas no comércio de bens entre Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai. Visando a criação de um mercado comum, estabeleceu-se o compromisso de implementar uma Tarifa Externa Comum (TEC) até o ano de 1994. No entanto, os objetivos políticos, sociais e culturais da integração estiveram ausentes deste primeiro instrumento de institucionalização do bloco³⁶. Posteriormente, outros documentos foram adicionados ao Tratado de Assunção original com o objetivo de introduzir estes âmbitos da integração na agenda mercosulina. O Protocolo de Intenções (dezembro de 1991)³⁷, o Protocolo de Ouro Preto (1994)³⁸; o Protocolo de Integração Cultural (1996)³⁹; a Declaração Sócio-Laboral do Mercosul (1998)⁴⁰; e o Protocolo de Ushuaia (1998)⁴¹, são exemplos desta ampliação setorial do bloco.

No início do século XXI, teve início uma nova etapa da integração regional, denominada “Relançamento do Mercosul”, com o objetivo principal de reforçar a união aduaneira, conferindo prioridade aos seguintes temas: acesso ao mercado; agilização dos trâmites em fronteira (plena vigência do Programa de Assunção); incentivos aos investimentos, à produção e à exportação, incluindo as zonas francas, a admissão temporária e outros regimes especiais; tarifa externa comum; defesa comercial e defesa da concorrência; solução de controvérsias; incorporação da normativa Mercosul; fortalecimento institucional do Mercosul; relações externas. De acordo com o Ministério das Relações Exteriores brasileiro:

A integração comercial propiciada pelo Mercosul também favoreceu a implantação de realizações nos mais diferentes setores, como educação, justiça, cultura, transportes, energia, meio ambiente e agricultura. Neste sentido, vários acordos foram firmados, incluindo desde o reconhecimento de títulos universitários e a revalidação

³⁶ Vale lembrar que o bloco foi criado por governos de corte neoliberal no contexto do pós-Guerra Fria e do Consenso de Washington, que visavam promover o livre-comércio e reduzir o papel do Estado. Com a queda do Muro de Berlim em 1989, o desmantelamento da União Soviética em 1991, e o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, os Estados Unidos apresentaram uma imagem hegemônica no contexto internacional dos anos 1990, pregando a globalização e o livre-mercado como prerrogativas a serem seguidas unanimemente pela comunidade internacional, agora sem adversários ideológicos. Estes valores foram consagrados pelas repúblicas americanas no chamado Consenso de Washington, ocorrido na capital norte-americana em 1991.

³⁷ O Protocolo de Intenções aborda pela primeira vez a necessidade de criar políticas educacionais convergentes entre os Estados Membros do bloco.

³⁸ O Protocolo de Ouro Preto define a estrutura institucional do bloco e estabelece a personalidade jurídica de direito internacional do mesmo.

³⁹ O Protocolo de Integração Cultural compromete os Estados Membros a promover a cooperação e intercâmbios no âmbito da Cultura visando a integração regional neste âmbito.

⁴⁰ A Declaração Sócio-Laboral oficializa o interesse dos Estados Membros pelos direitos dos trabalhadores do bloco.

⁴¹ O Protocolo de Ushuaia estabelece o compromisso dos Estados Membros de manterem o regime democrático como condição obrigatória para participar do bloco.

de diplomas até, entre outros, o estabelecimento de protocolos de assistência mútua em assuntos penais e a criação de um “selo cultural” para promover a cooperação, o intercâmbio e a maior facilidade no trânsito aduaneiro de bens culturais (BRASIL, 2021)⁴².

Atualmente são três os idiomas oficiais do Mercosul: o português, o espanhol e o guarani. O português é o idioma mais falado no bloco, mas o espanhol é falado em todos os Estados Membros, exceto no Brasil. A necessidade de aumentar o conhecimento do idioma espanhol entre os brasileiros é evidenciada por esta excepcionalidade. Isto não significa, contudo, que o conhecimento do idioma português pelos demais países do Mercosul não seja importante. O tratamento que se deu a este desafio (ensino do espanhol no Brasil e do português na Argentina, Paraguai e Uruguai) será tratado em normativas específicas do Mercosul, como na Decisão CMC Nº 09/05: “Acordo de admissão de títulos, certificados e diplomas para o exercício da docência no ensino do espanhol e do português como línguas estrangeiras nos estados partes”. Passemos, antes, à compreensão dos principais instrumentos normativos e institucionais do bloco que visam a ampliação de sua atuação para os setores da Educação e da Cultura.

3.2 Protocolo de Intenções (1991)

O Tratado de Assunção que cria o Mercosul é assinado em 26 de março de 1991 e aborda apenas temas de liberação econômica e comercial entre os Estados Membros, abstendo-se, neste momento, de aspectos de integração política, social, educacional ou cultural. Com base nos princípios e objetivos gerais deste tratado, os ministros da Educação de Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai submeteram ao Conselho do Mercado Comum um Protocolo de Intenções relativo às ações do bloco no setor educacional e propuseram a criação, no âmbito do Mercosul, de um subgrupo de trabalho no campo da educação. O Protocolo de Intenções, assinado em Brasília em 13 de dezembro de 1991, é o primeiro acordo no âmbito do Mercosul que não trata de temas da integração exclusivamente econômicos ou comerciais. Trata-se de um documento que estabelece princípios básicos de reconhecimento da importância da Educação e da Cultura para o processo de integração regional e permitiu que outros acordos se aprofundassem nestes temas nos anos posteriores.

⁴² BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. Disponível em: <<http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/politica-externa/integracao-regional/686-mercosul>> Acesso em 19 de julho de 2021.

Sobre a relevância do papel da Educação e da Cultura para o processo de integração, o Protocolo de Intenções reconhece: que a herança cultural dos povos latino-americanos, e dos Estados Membros, é comum; a necessidade de elevação dos níveis de educação e de formação integral das pessoas; a Educação como elemento dinamizador que permitirá acelerar os processos de desenvolvimento econômico com justiça social e consolidar o caminho da integração; que da Educação depende, em grande parte, a capacidade dos povos latino-americanos de se reencontrarem nos valores comuns e na afirmação de sua identidade ante os desafios do mundo contemporâneo; a Educação, como processo gerador e transmissor de valores e conhecimentos científicos e tecnológicos, além de sua finalidade formadora e produtiva, pode constituir-se em meio eficaz de modernização para os Estados Membros (MERCOSUL, 1991).

De forma concreta, o Protocolo de Intenções estabelece o compromisso dos Estados Membros com o processo de integração através de medidas de formação de cidadãos conscientes da diversidade cultural da Região, tais como: fomentar os programas de formação e intercâmbio de docentes, especialistas e alunos com o objetivo de facilitar o conhecimento da realidade que caracteriza a Região e promover um maior desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico; difundir o aprendizado dos idiomas oficiais do Mercosul - Espanhol e Português - através dos Sistemas Educacionais formais, não formais e informais (MERCOSUL, 1991). O compromisso aqui assumido pelos Estados Membros, e especificamente pelo Brasil, de difundir o idioma espanhol em seu sistema educacional reforçou a necessidade de buscar implementar a oferta do ensino desta língua através de projetos de leis no Congresso Nacional, tais como o PL 4.004/93 e o PL 3.987/2000, este transformado na “Lei do Espanhol” (Lei Nº 11.161/2005)⁴³. No caso da Argentina, o ensino do português nas escolas secundárias se faz obrigatório por meio da Lei Nº 26.468, de 12 de janeiro de 2009.

Outra declaração importante presente no Protocolo faz referência a equiparação e a convalidação entre os diferentes Sistemas Educacionais, em todos seus níveis e modalidades. Este ponto abriu o caminho para acordos de reconhecimento de títulos de Ensino Médio e de Ensino Superior emitidos em outro Estado Membro. Um acordo que é de particular interesse é o “Acordo de admissão de títulos, certificados e diplomas para o exercício da docência no ensino do espanhol e do português como línguas estrangeiras nos Estados Membros” (2005),

⁴³ Ver Capítulo 4, seção 4.2: “Projetos de Leis sobre a implantação do ensino do espanhol no Brasil”.

que será analisado separadamente. Outros acordos deste tipo são apresentados no quadro a seguir:

Quadro 16 - Acordos do Setor Educacional do Mercosul

Acordo/decisão	Objetivos
Acordo de 04/08/1994 – Buenos Aires – Protocolo de Integração Educativa e Reconhecimento de Certificados, Títulos e Estudos de Nível Fundamental e Médio Não-Técnico	Reconhecer os estudos de educação fundamental e média não técnica e validar os certificados que os comprovem, expedidos pelas instituições oficialmente reconhecidas em cada um dos Estados Partes, nas mesmas condições estabelecidas pelo país de origem para alunos ou ex-alunos das referidas instituições.
Acordo de 28/07/1995 – Assunção – Protocolo de Integração Educacional, Revalidação de Diplomas, Certificados, Títulos e de Reconhecimento de Estudos de Nível Médio Técnico	Reconhecer estudos de Nível Médio Técnico e revalidar os Diplomas, Certificados e Títulos expedidos pelas instituições educacionais oficialmente reconhecidas por cada um dos Estados Partes, nas mesmas condições estabelecidas pelo país de origem para os alunos ou egressos das referidas instituições
Acordo de 30/11/1995 – Montevideu – Protocolo de Integração Educacional para Prosseguimento de Estudos de Pós-Graduação nas Universidades dos Países Membros do Mercosul	Reconhecer os títulos universitários de realização de estudos de pós-graduação acadêmica expedidos pelas Instituições de Ensino Superior dos Estados Partes. Admitir o ingresso de estudantes estrangeiros nos cursos de pós-graduação pelos mesmos processos seletivos aplicados aos estudantes nacionais.
Acordo de 19/06/1998 – Buenos Aires – Memorando de entendimento com o objetivo de estabelecer um mecanismo de credenciamento de cursos para o reconhecimento de títulos de graduação universitária nos países do Mercosul	Favorecer a mobilidade das pessoas no conjunto da região. Permitir a comparabilidade dos processos de formação em termos de qualidade acadêmica. Ampliar a qualidade educacional
Decisão CMC 04/99 – Acordo de admissão de títulos e graus universitários para o exercício de atividades acadêmicas nos Estados Partes do Mercosul	Estabelecer instrumentos jurídicos que orientem a definição de políticas e estratégias comuns para o desenvolvimento da educação regional e mecanismos que facilitem o exercício de atividades acadêmicas na região.
Decisão CMC 05/99 – Acordo de admissão de títulos e graus universitários para o exercício de atividades acadêmicas nos Estados Partes do Mercosul, na República da Bolívia e na República do Chile	Estabelecer instrumentos jurídicos que orientem a definição de políticas e estratégias comuns para o desenvolvimento da educação regional e mecanismos que facilitem o exercício de atividades acadêmicas na região.

Fonte: Elaboração própria a partir das Decisões e Acordos do Mercosul Educacional.

Não obstante a importância do Protocolo de Intenções como instrumento jurídico que lança princípios básicos que respaldaram a criação de novos acordos em prol dos âmbitos educacional e cultural do Mercosul, o mesmo identificou estes setores como imprescindíveis para a consecução dos demais objetivos do bloco. De forma a orientar o desenvolvimento de

programas educacionais no processo de integração, os Estados Membros definem três áreas interconectadas e suas respectivas ações:

Para a área 1, “Formação da Consciência Social Favorável ao Processo de Interação”:

- 1.1 Incorporação de conteúdos vinculados ao MERCOSUL, nos currículos de todos os níveis;
- 1.2. Formação e aperfeiçoamento de docentes de modo a viabilizar a melhoria dos Sistemas Educacionais;
- 1.3. Fomento e circulação de bens culturais e sua produção conjunta;
- 1.4. Promoção de programas de difusão que possibilitem a compreensão dos benefícios sociais, econômicos e culturais da integração.

Para a área 2, “Capacitação dos Recursos Humanos que Contribuam para o Desenvolvimento Econômico”:

- 2.1. Reformulação dos currículos, em todos os níveis, introduzindo temas referentes ao trabalho, emprego, produção e inovação científico-tecnológica;
- 2.2. Promoção e coordenação de ações de formação profissional e técnica em instituições governamentais e não-governamentais, que respondam às necessidades do mercado;
- 2.3. Flexibilização dos currículos escolares de modo a permitir respostas rápidas e eficientes às demandas dos setores sócio-econômicos;
- 2.4. Estímulo para que as instituições educacionais se voltem para as questões referentes ao trabalho e à produção na Região, à pesquisa e à formação de recursos humanos que requer o MERCOSUL;
- 2.5. Estímulo para que as Universidades se constituam em centros de reflexão e análise dos problemas emergentes de integração regional;
- 2.6. Criação de Centros de Altos Estudos do MERCOSUL para a investigação permanente dos aspectos necessários ao processo de integração e cooperação.

Para a área 3, “Integração dos Sistemas Educacionais”:

- 3.1. Criação de um conjunto de medidas no sentido de superar as barreiras jurídicas e administrativas, que permita a mobilidade e intercâmbio de pessoas e bens nas áreas científicas, técnicas e culturais;
- 3.2. Implantação de um sistema de informações que possibilite o conhecimento dos dados educacionais relevantes dos Países Membros, assim como o acesso ao conhecimento disponível sobre o mercado de trabalho e setores de atividade;
- 3.3. Criação de uma rede institucional de cooperação técnica, preferencialmente nas áreas de Educação Pré-Escolar, Fundamental, Média, Especial e de Jovens e Adultos;
- 3.4. Definição de perfis mínimos de formação profissional e técnica, de modo a possibilitar a equivalência de estudos e títulos, facilitando o exercício profissional nos Países Membros;
- 3.5. Compatibilização dos perfis para a formação dos recursos humanos de nível superior, especialmente dos conteúdos das disciplinas fundamentais nas áreas e interesses do MERCOSUL, possibilitando o estabelecimento de mecanismos que facilitem a circulação de alunos, docentes e profissionais na Região (MERCOSUL, 1991).

No que tange à difusão cultural em língua espanhola no Brasil, todas as três áreas exercem um papel importante a partir de uma integração mais intensa com os atores culturais dos demais membros do Mercosul. A área 1, especificamente, visa aprofundar o conhecimento

mútuo das culturas dos Estados Membros, bem como ampliar a compreensão do processo de integração no seio das populações dos países do bloco. Este pretendido aprofundamento do conhecimento dos brasileiros das culturas e dos bens culturais dos vizinhos hispano-falantes é bem-vista também pelos agentes da Diplomacia Cultural da Espanha no Brasil, uma vez que esta difusão cultural constitui um fator complementar às suas ações de promoção da língua espanhola. A área 2 se dedica a desenvolver recursos humanos voltados para o desenvolvimento da Região através de conhecimentos especializados. As ações 2.5 e 2.6 visam, especificamente, incentivar a reflexão e a pesquisa sobre o processo de integração regional em Universidades e em um Centro de Altos Estudos do Mercosul, o que possui potencial de gerar uma base acadêmica consciente dos benefícios da integração do Brasil com os países de língua espanhola. Finalmente, a área 3, voltada a facilitar o intercâmbio acadêmico e convalidação dos estudos entre os Estados Membros do Mercosul, é também importante para a difusão do conhecimento de culturas hispano-falantes no Brasil através de contatos pessoais diretos, criação de redes de cooperação e realização de trabalhos conjuntos.

Quanto à estrutura do Setor Educacional do Mercosul, o Protocolo de Intenções estabeleceu a Comissão de Ministros de Educação como órgão responsável para tomar decisões referentes às contribuições que o sistema educacional possa oferecer ao desenvolvimento das políticas do Mercosul. Esta Comissão: é integrada pelos ministros de Educação dos países signatários do Tratado de Assunção; pode ser reunida todas as vezes que julgar necessário e pelo menos uma vez por semestre; é presidida pelo ministro de educação de cada Estado Membro, em forma rotativa, por períodos de seis meses; pode solicitar a colaboração de organismos nacionais e internacionais e de outras entidades que considere pertinente; empreende as gestões necessárias que possibilitem a inter-relação da Educação com as áreas de Cultura, Ciência e Tecnologia; é assistida permanentemente por um Comitê Coordenador Regional.

A partir destes princípios e estrutura básica, o Protocolo de Intenções de 1991 estabelece os fundamentos de uma nova área de integração a ser desenvolvida no Mercosul: a integração educacional e cultural. A partir da Comissão de Ministros da Educação e do Comitê Coordenador Regional, a área se desenvolveu ao longo dos 30 anos de vigência do Protocolo até alcançar a atual estrutura, conhecida como Setor Educacional do Mercosul, ou Mercosul Educacional.

A compreensão desta estrutura, funcionamento e acordos inerentes a este braço educacional da integração é importante pois representa um dos motivos para a elaboração do Projeto e posterior Lei para a implementação da oferta da língua espanhola no sistema educativo

brasileiro. Esta relação pode ser encontrada nas justificativas dos projetos e nos pareceres das Comissões do Congresso Nacional brasileiro que analisaram a questão, invocando o processo de integração do Mercosul como um compromisso a ser cumprido em benefício da ampliação dos horizontes culturais da população brasileira⁴⁴. Novamente, conhecer esta estrutura dentro do contexto dos esforços da Espanha em promover a língua espanhola no sistema educativo brasileiro permite perceber a convergência de interesses também com os parceiros regionais do Brasil.

3.3 O Setor Educacional do Mercosul

Por meio da Resolução Nº 07/91, o Conselho do Mercado Comum respaldou a iniciativa expressa no Protocolo de Intenções e instituiu a Reunião de Ministros de Educação dos Estados Membros do Mercosul (RME) como órgão responsável pela coordenação das políticas educacionais da região. Assim, o Setor Educacional do Mercosul (SEM) é institucionalizado, em 13 dezembro de 1991. A criação do SEM teve como ponto de partida o reconhecimento, pelos Ministros de Educação dos Estados Membros do bloco, “do papel estratégico desempenhado pela Educação no processo de integração, para atingir o desenvolvimento econômico, social, científico-tecnológico e cultural, da região”⁴⁵.

Em 2001, a estrutura do SEM foi alterada, sendo que as principais mudanças afetaram os níveis técnicos e operacionais⁴⁶. Essa ação foi justificada pela necessidade de dotar a estrutura de maior flexibilidade, permitindo um fluxo de comunicação entre os níveis estratégico, técnico e de execução. Fulquet (2007) destaca o desenvolvimento dessa agenda de integração do setor educacional a partir de encontros e fóruns, envolvendo ministros da Educação, técnicos e especialistas dos países da região, dentre eles: *Descentralización Educativa*, realizado pela OEI e pelo governo da Argentina; *Encuentro Internacional de Educación, Alfabetización y Ciudadanía*, realizado pelo governo do Brasil; Reunião

⁴⁴ Ver Capítulo 4, seção 4.3: “A Lei 11.161/2005 (“Lei do Espanhol”): antecedentes, conteúdo e desafios à implementação”.

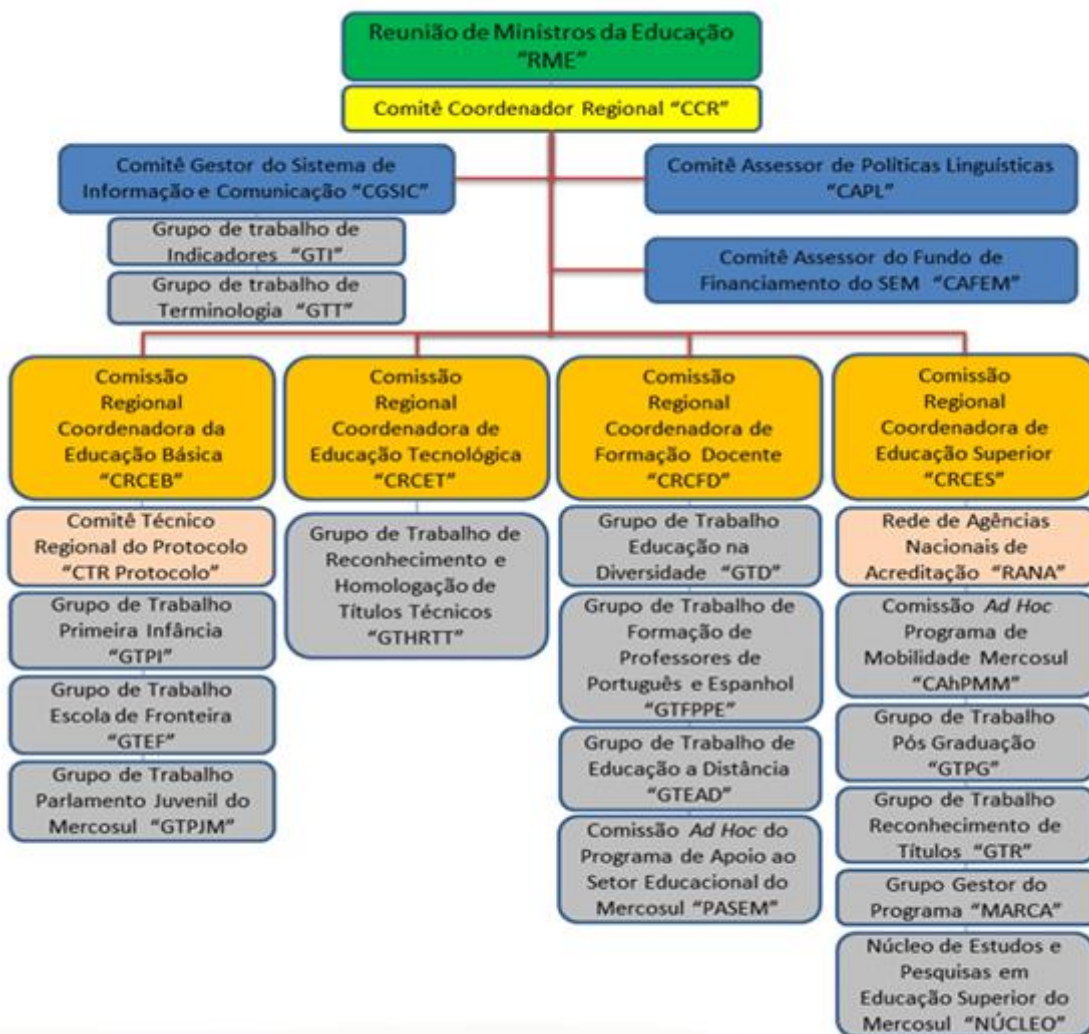
⁴⁵ MERCOSUL/RME/ATA Nº 02/92. Ata da III Reunião de Ministros de Educação dos Países Signatários do Tratado do Mercado Comum do Sul. Brasília, 27 de novembro de 1992.

⁴⁶ MERCOSUL. Decisão CMC Nº 15/01. Estrutura orgânica e Plano de Ação 2001-2005 do Setor Educacional do Mercosul, Bolívia e Chile. Disponível em: < <http://edu.mercosur.int/pt-BR/decisoes-conselho-mercado-comum-cmc/finish/4-decisoes-decisiones/405-decisao-mercosur-cmc-dec-n-15-01.html>> Acesso em 20 de julho de 2021.

preparatória do *Mercosul Cultural y Educativo*, apoiado pela OEI, OEA, Orealc-Unesco e Cinterplan.

Atualmente, o SEM é constituído pelos seguintes órgãos que correspondem a diferentes níveis de atuação: 1) Conselho de Ministros da Educação e Comitê Coordenador Regional, responsáveis pelas decisões políticas e estratégicas no âmbito do SEM; 2) Comissões Regionais Coordenadoras, responsáveis pelas decisões de natureza técnica; e 3) Grupos de Trabalho (GT), responsáveis pelas decisões relativas à execução de programas e ações do SEM. A presidência do SEM é exercida, de forma rotativa e pelo prazo de seis meses, pelos ministros da Educação dos Estados Membros do Mercosul.

Organograma 1 – Estrutura do Setor Educacional do Mercosul



Fonte: Mercosul Educacional.

A Reunião de Ministros de Educação (RME) é a instância máxima do SEM, responsável pela definição das políticas e planos estratégicos do setor. Por resolução do Conselho do Mercado Comum, sua missão é “acordar planos e programas que orientem a definição de políticas e estratégias comuns para o desenvolvimento educativo regional”⁴⁷. Até a presente data já foram realizadas 52 reuniões de Ministros de Educação, nas quais foram reafirmados os princípios e compromissos do Setor Educacional do Mercosul, aprovados os planos de ação, assinadas decisões e resoluções, solicitados estudos, constituição de grupos de estudo, realização de eventos e avaliação das atividades, projetos e programas realizados.

O Comitê Coordenador Regional é outro órgão que atua no nível político e estratégico como assessor do Conselho de Ministros. Sua função é elaborar, desenvolver e avaliar programas e projetos. Esses dois órgãos, o Conselho de Ministros e o Comitê Coordenador Regional, são responsáveis por assegurar as fontes e mecanismos de financiamento e os recursos necessários ao desenvolvimento dos projetos.

No nível técnico, o SEM é composto por Comissões Regionais Coordenadoras. Até o ano de 2001 estas eram chamadas Comissões Técnicas Regionais, totalizando seis, que, a partir de 2002, tiveram suas atividades assumidas pelas quatro Comissões Regionais Coordenadoras atuais: Comissão Regional Coordenadora de Educação Básica (CRCEB), Comissão Regional Coordenadora de Educação Tecnológica (CRCET), Comissão Regional Coordenadora de Formação Docente (CRCFD) e Comissão Regional Coordenadora do Ensino Superior (CRCES).

A execução dos projetos cabe aos Grupos de Trabalho. Estes são órgãos criados *ad hoc* pelas Comissões Regionais Coordenadoras de Área (CRCA) e têm como função desenvolver projetos com objetivos, metas e prazos definidos pelas CRCA.

Desde sua criação, o SEM tem considerado a informação e a comunicação como elementos-chave no processo de integração das políticas educacionais. A necessidade de criar canais de comunicação que permitam um intercâmbio sistemático de informações, imprescindível para dar continuidade às políticas de integração em matéria educativa, deu origem ao Sistema de Informação e Comunicação (SIC). O SIC é organizado a partir das infraestruturas e redes já existentes na Região, por exemplo, os bancos de dados de universidades e centros de pesquisa em educação. As funções do SIC são: difundir as ações do SEM junto aos sistemas educacionais nacionais e às instâncias responsáveis pela gestão escolar;

⁴⁷ MERCOSUL/RME/ATA Nº 01/92. Ata da II Reunião de Ministros de Educação dos Países Signatários do Tratado do Mercado Comum do Sul. Buenos Aires, 01 de junho de 1992.

produzir e disseminar informações atualizadas; e organizar uma base terminológica comum a ser adotada pelo SEM.

A partir da reforma de 2001, as atividades do SIC abrangeram a comunicação, gestão do conhecimento e produção e disseminação de informação no âmbito do SEM. A nova estrutura organizacional fez do SIC uma instância comum a todos os Comitês Técnicos e um ambiente de comunicação e intercâmbio entre eles. Como forma de viabilizar os projetos e o processo de integração das políticas educacionais na região, o SEM produz e mantém, desde a sua criação, informações estatísticas, comparáveis e atualizadas, sobre os sistemas educacionais dos países membros. Este esforço resultou na formação de um Grupo de Especialistas em Estatísticas Educacionais que, desde 1997, vem se empenhando na produção de dados atualizados e comparáveis sobre a educação nos países membros. A criação do conjunto de indicadores começou com a realização do I Seminário-Oficina em outubro de 1997, no Chile, com o apoio do Escritório Regional de Educação para a América Latina da UNESCO (Orealc-UNESCO). Os dados coletados e produzidos e os indicadores podem ser encontrados na Vitrine Estatística do SEM.

A partir desta estrutura diversificada e ampla base de dados dos sistemas educacionais dos Estados Membros, o SEM possui a capacidade de promover o intercâmbio educacional preconizado nas 3 áreas de interesse estabelecidas pelo Protocolo de Intenções. Este ponto é especialmente importante do ponto de vista do contato do sistema educativo brasileiro com a língua espanhola, uma vez que não apenas viabiliza o contato direto entre os órgãos de educação do Brasil com os dos vizinhos hispano-falantes, mas também fomenta o reconhecimento dos estudos realizados em quaisquer dos Estados Membros⁴⁸.

Para os discentes das instituições de ensino do Mercosul, o SEM oferta bolsas de estudos para intercâmbio, durante um semestre letivo, em instituição de outro Estado Membro ou Associado, com aproveitamento e reconhecimento de estudos, tanto na universidade de origem quanto na instituição de destino. Para o corpo docente, oferece fomento para execução de projetos de pesquisa interinstitucionais, propiciando a cooperação regional de docentes e pesquisadores; e propicia a consecução dos objetivos de integração e regionalização da educação envolvendo gestores e coordenadores de instituições de ensino superior.

⁴⁸ Ver Quadro 16 - Acordos do Setor Educacional do Mercosul.

As atividades do SEM facilitam, portanto, o fluxo de estudantes, professores e pesquisadores. Em 2005, com a aprovação da Lei Nº 11.161 (“Lei do Espanhol”), o SEM possibilitaria uma contribuição fundamental para a consecução dos objetivos da Lei ao oferecer uma opção para a enorme demanda por professores de língua espanhola. Por meio da estrutura e normativa do SEM, o Brasil poderia buscar docentes desta disciplina, nativos da língua, procedentes dos demais Estados Membros do Mercosul.

3.3.1 Acordo de admissão de títulos, certificados e diplomas para o exercício da docência no ensino do espanhol e do português como línguas estrangeiras nos Estados Membros (2005)

Com relação ao interesse direto para as políticas da Diplomacia Cultural da Espanha no Brasil, a tramitação do Projeto de Lei Nº 3.987/2000 que institui a obrigatoriedade da oferta do ensino da língua espanhola na rede de ensino pública brasileira, é um exemplo de convergência com o Mercosul Educacional. Este projeto tem suas origens, primariamente, no interesse e compromisso do Estado brasileiro com o processo de integração regional. É preciso lembrar que o projeto precedente, o PL 4004/93, de autoria do então Presidente Itamar Franco, fazia menção expressa na justificativa à necessidade do Brasil em ofertar o ensino da língua dos vizinhos do Mercosul (e, também, da Comunidade Ibero-Americana de Nações). Serrano García (2000) corrobora esta relação entre a busca pela implantação do espanhol no Brasil e o Mercosul:

En Brasil la decisión de incorporar masivamente el español a todos los niveles de la enseñanza ha sido una iniciativa política, todavía muy cuestionada, la cual tiene su origen en la constitución del Mercosur y en el hecho de que Brasil es el único país no hispanohablante del mercado común del cono sur de América. Por otro lado, es obvio que el mundo anglosajón y el mundo hispano representan dos universos diferentes y aun enfrentados, mientras que la cosmovisión brasileña no difiere tan apenas de la de otros países de Iberoamérica, tanto desde el punto de vista lingüístico como desde el cultural. (SERRANO GARCÍA, 2000, p. 132).

Independentemente das justificativas que pudessem estar presentes ao longo da tramitação desses projetos, a aprovação da “Lei do Espanhol” em 2005 gerou uma demanda por docentes da língua espanhola sem precedentes para um país com um sistema educativo de dimensões continentais como o Brasil. A Espanha se dispôs a ajudar o Brasil no desafio da formação de professores que a Lei representava. No âmbito do Mercosul, como vimos, o ensino do espanhol no Brasil era um objetivo buscado desde compromissos como o Protocolo de Intenções. Trata-se da continuidade de um compromisso que o SEM tenha concretizado mais um acordo regional focado nesta questão específica: o “Acordo de admissão de títulos,

certificados e diplomas para o exercício da docência no ensino do espanhol e do português como línguas estrangeiras nos Estados Membros”.

Chama a atenção a coincidência temporal de que o referido Acordo de admissão de títulos foi aprovado pelo Conselho do Mercado Comum na mesma época em que o Projeto de Lei Nº 3.987/2000 se encaminhava para a votação final pelo plenário da Câmara dos Deputados. Após votação na Comissão de Educação e Cultura e na Comissão de Justiça e Constitucionalidade da Câmara dos Deputados, o Projeto de Lei Nº 3.987/2000 foi aprovado pelo plenário da Câmara dos Deputados em 18 de julho de 2005. O PL é então encaminhado para sanção presidencial, ato este ocorrido em 5 de agosto de 2005 com sua conversão em Lei Ordinária Nº 11.161/ 2005 (“Lei do Espanhol”), e publicado no Diário Oficial da União em 8 de agosto do mesmo ano. No caso do Acordo do Mercosul, a questão foi colocada para votação durante a XXVIII Reunião do Conselho do Mercado Comum em Assunção, ocorrida em 19 de junho daquele mesmo ano.

O Acordo é composto por 13 artigos que definem as bases da admissão de títulos, certificados e diplomas para o exercício da docência no ensino do espanhol no Brasil e do português na Argentina, Paraguai e Uruguai. As considerações prévias expressas pelos Estados Membros são, também, dignas de atenção. O Protocolo de Intenções é referenciado como o compromisso precedente, ao reconhecer o “interesse de difundir a aprendizagem dos idiomas oficiais do Mercosul – espanhol e português – através dos sistemas educativos”⁴⁹. Expressando conformidade com as áreas de atuação do SEM, expressa que “a mobilidade de docentes dos idiomas oficiais do Mercosul de instituições de educação primária e média da região constitui um dos mecanismos para implementar o estabelecido no Protocolo de Intenções”; e, relacionando a potencial demanda do ensino do espanhol no Brasil, antevendo a aprovação da “Lei do Espanhol” no Brasil, declara que é preciso facilitar a mobilidade dos professores de espanhol como língua estrangeira “para compensar as carências existentes nos Estados Partes com respeito a potencial demanda de recursos humanos qualificados para o ensino dos idiomas oficiais do Mercosul”.

A carência de docentes da língua espanhola para atuar a nível nacional no Brasil foi uma das preocupações levantadas por parlamentares e órgãos estaduais responsáveis pela execução

⁴⁹ Em decisão do Conselho do Mercado Comum (MERCOSUL/CMC/DEC. Nº35/06) de 15 de dezembro de 2006, o idioma guarani foi incorporado como idioma oficial do Mercosul, ainda que os idiomas de trabalho permaneceram sendo o espanhol e o português. Disponível em: <https://normas.mercosur.int/simfiles/normativas/10443_DEC_035-2006_ES_IncorporaIdiomaGuarani.pdf> Acesso em 20 de julho de 2021.

das políticas educacionais. Neste sentido, a Decisão do CMC um mês antes da votação do PL 3.987/2000 pelo plenário da Câmara dos Deputados serviria como um recurso de mitigação da enorme demanda de docentes que a “Lei do Espanhol” criava, pois possibilitaria que docentes da Argentina, Paraguai e Uruguai (docentes estes, falantes nativos da língua espanhola) pudessem ocupar postos nas escolas brasileiras sem grandes empecilhos burocráticos, impedimento em função da nacionalidade, ou de reconhecimento de títulos emitidos nestes países. A importância dos professores argentinos, uruguaios e paraguaios, bem como a colaboração do Instituto Cervantes, foi destacada por Mario Miguel González, então Presidente da Associação Brasileira de Hispanistas durante o II *Congreso Internacional de la Lengua Española* (CILE), para a consecução da implantação do ensino da língua espanhola em todo o Brasil:

Creemos que se impone que nuestros gobernantes tomen conciencia de que no basta enunciar leyes que faciliten la integración de los países latinoamericanos. Habrá que garantizar las condiciones reales para que ella se lleve a cabo. En primer lugar, en este caso, aumentando las vacantes para la formación de profesores de español en las universidades públicas brasileñas. En segundo lugar, tal vez, estudiando la posibilidad de un intercambio de profesores entre los países del Mercosur, mediante la definición de cupos que permitan reciprocidad en la disponibilidad de profesores argentinos, uruguayos o paraguayos de español en Brasil y de profesores brasileños de portugués en los países de lengua española. Es claro que ello supondrá que en ambos casos se los remunere adecuadamente y se los capacite específicamente como profesores de lengua extranjera. Esto último parecería lo menos complicado, ya que sabemos que en ambas partes —y en el Brasil, específicamente, con la colaboración del Instituto Cervantes— ya están en marcha centros en los que esto empieza a ser implementado. (GONZÁLEZ, 2001).

O Acordo detalha como se daria o processo de admissão de professores de língua espanhola e portuguesa entre os Estados Partes através dos pontos apresentados a seguir.

O Artigo 1º estabelece que a admissão de títulos se dará “apenas para efeito do exercício da atividade docente no ensino de idiomas espanhol e português como línguas estrangeiras”. Ou seja, deixa claro que o Acordo é elaborado e aprovado com o fim específico e exclusivo de prover professores de língua espanhola e portuguesa nos Estados Membros, não contemplando o reconhecimento por este instrumento de títulos para docentes de outras disciplinas.

O Artigo 2º estabelece que os títulos em questão devem contar com o “reconhecimento oficial em cada Estado Parte e que habilitem para o exercício da docência nos níveis primário/básico/fundamental e médio/secundário”. Isto é, o Acordo não se omite do papel dos ministérios de Educação e agências de reconhecimento de estudos como únicos órgãos oficialmente encarregados da emissão de títulos e do reconhecimento das instituições de ensino,

e garante que apenas docentes com esta qualificação estejam habilitados a lecionar em outro Estado Parte.

Para que os demais países tenham conhecimento de quais são as instituições de ensino que faz referência o requisito anterior, o Artigo 3º compromete os Estados Partes a informar uns aos outros: a) os títulos compreendidos neste Acordo; b) as instituições habilitadas para expedi-los; c) os órgãos nacionais competentes para admitir os títulos. Além disto, estas informações devem ser remitidas também ao Sistema de Informação e Comunicação (SIC) do SEM, o que garante um controle centralizado das informações relativas às instituições de ensino de todos os países do Mercosul.

O Artigo 4º reforça o tratamento igualitário que os títulos que habilitam à docência de português e espanhol como línguas estrangeiras devem receber pelos Estados Partes. Neste aspecto, afirma que os títulos serão reconhecidos “em condições de plena igualdade em relação aos nacionais de cada Estado Parte”. Além disto, a isonomia que deve ser aplicada para os docentes estrangeiros faz-se expressa também ao excluir-se a exigência de posse da nacionalidade do país como requisito para exercer suas funções: “Não será exigido, portanto, requisito de nacionalidade, ou outro adicional, distinto dos dispostos para os cidadãos do Estado Parte”. O aspecto da igualdade de tratamento entre docentes nacionais e estrangeiros (de outro Estado Parte do Mercosul) é previsto também no Artigo 5º que estabelece que “os postulantes dos Estados Partes deverão submeter-se às mesmas exigências previstas para os nacionais do Estado Parte em que pretendam exercer a docência”. Quanto às questões laborais e migratórias, este mesmo Artigo define que os docentes destas línguas estrangeiras nos Estados Partes do Mercosul poderiam beneficiar-se dos mesmos procedimentos previstos pelas normativas do bloco em vigor nestes temas.

Os Artigos 6º e 7º fazem referência às exigências aos docentes que tenham interesse em lecionar em outro Estado Parte do Mercosul. O Artigo 6º esclarece que, uma vez admitidos no sistema educativo de outro Estado Parte, o docente não poderá dedicar-se a lecionar outras disciplinas que não seja o idioma espanhol ou português como língua estrangeira. O Artigo 7º exige que o interessado em solicitar a admissão deverá apresentar toda documentação que comprove os requisitos expressos no Acordo, devidamente legalizada. Os documentos, no entanto, não precisam ser traduzidos.

O Acordo prevê ainda, no Artigo 8º, que os docentes admitidos através deste instrumento recebam capacitação e atualização pedagógica, de acordo com as possibilidades dos Estados Partes.

Finalmente, o Artigo 9º prevê que quaisquer controvérsias que possam surgir entre os Estados Partes em função da aplicação do Acordo deverão ser resolvidas, primeiramente, através de negociações diretas. No caso de que estas não sejam suficientes para se alcançar uma solução, os Estados Partes poderão aplicar os procedimentos previstos no Sistema de Solução de Controvérsias do Mercosul⁵⁰. Os demais artigos fazem referência à vigência, revisão, futuras adesões e ratificações do Acordo.

No que tange à recepção do Acordo pelo Brasil, vimos que a necessidade de atrair professores de língua espanhola se faz ainda mais relevante com a aprovação da Lei Nº 11.161/2005. O Acordo possui o potencial de prover docentes desta disciplina, falantes nativos da língua espanhola, diretamente de países-sócios no Mercosul. Sua aplicação, no entanto, dependia da ratificação do Acordo pelo Congresso Nacional, o que ocorreu com o Decreto Legislativo nº 803 publicado no Diário Oficial da União em 21 de dezembro de 2010⁵¹.

Na Argentina, edita-se a Lei Nº 26.468, de 12 de janeiro de 2009, que estabelece que todas as escolas secundárias do sistema educativo nacional devem incluir, de forma obrigatória, uma proposta curricular para o ensino do idioma português como língua estrangeira, em cumprimento da Lei Nº 25.181. Assim é exposto em seu artigo 1º:

Todas las escuelas secundarias del sistema educativo nacional en sus distintas modalidades, incluirán en forma obligatoria una propuesta curricular para la enseñanza del idioma portugués como lengua extranjera, en cumplimiento de la Ley Nº 25.181. En el caso de las escuelas de las provincias fronterizas con la República Federativa del Brasil, corresponderá su inclusión desde el nivel primario (ARGENTINA, Lei Nº 26.468, de 12 de janeiro de 2009).

No Uruguai, edita-se a Lei Nº 18.437, de 16 de janeiro de 2009 (Lei Geral de Educação). Em seu artigo 40º.5, a referida lei, ao especificar as linhas transversais que são contempladas pelo Sistema Nacional de Educação, estabelece os objetivos da educação linguística:

La educación lingüística tendrá como propósito el desarrollo de las competencias comunicativas de las personas, el dominio de la lengua escrita, el respeto de las

⁵⁰ O Sistema Permanente de Solução de Controvérsias foi instituído pelo Protocolo de Olivos (2002) em que se cria o Tribunal Permanente de Revisão (TPR), com sede na cidade de Assunção. O TPR está composto por 5 árbitros (sendo 4 indicados por cada Estado Parte e 1 designando por unanimidade por eles através de uma lista de 8 integrantes). Qualquer das partes pode apresentar um recurso de revisão do laudo do Tribunal *Ad Hoc* ao TPR, bem como podem submeter-se diretamente ao TPR caso hajam acordado expressamente entre si após as negociações diretas. Os laudos do TPR são obrigatórios e inapeláveis aos Estados Partes do Mercosul.

⁵¹ Decreto Legislativo Nº 803. Aprova o texto do Acordo de Admissão de Títulos, Certificados e Diplomas para o Exercício da Docência no Ensino do Espanhol e do Português como Línguas Estrangeiras nos Estados Partes, celebrado em Assunção, em 20 de junho de 2005, retificado pela Fé de Erratas de 28 de junho de 2007. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/2010/decretolegislativo-803-20-dezembro-2010-609773-norma-pl.html>> Acesso em 20 de julho de 2021.

variedades lingüísticas, la reflexión sobre la lengua, la consideración de las diferentes lenguas maternas existentes en el país (español de Uruguay, portugués del Uruguay, lengua de señas uruguaya) y la formación plurilingüe a través de la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras (URUGUAI, Lei N° 18.437, de 16 de janeiro de 2009).

No Paraguai, a referência é a Lei N° 1.264/1998 (Lei Geral da Educação). O Artigo 9° traz como objetivos do sistema educativo nacional: a formação no domínio das línguas oficiais; o conhecimento, a preservação e o fomento da herança cultural, linguística e espiritual da comunidade nacional. No artigo 31° constata-se:

La enseñanza se realizará en la lengua oficial materna del educando desde los comienzos del proceso escolar o desde el primer grado. La otra lengua oficial se enseñará también desde el inicio de la educación escolar con el tratamiento didáctico propio de una segunda lengua (PARAGUAI, Lei N° 1.264, de 21 de abril de 1998).

Finalmente, é preciso destacar também a criação da Universidade Federal de Integração Latino Americana (UNILA) como uma iniciativa relacionada à promoção dos idiomas espanhol e português entre os estudantes universitários dos Estados Membros do Mercosul. O governo brasileiro cria a UNILA através da Lei N° 12.189, de 12 de janeiro de 2010. A UNILA tem como objetivo ministrar ensino superior, desenvolver pesquisa nas diversas áreas de conhecimento e promover a extensão universitária, tendo como missão institucional específica formar recursos humanos aptos a contribuir com a integração latino-americana, com o desenvolvimento regional e com o intercâmbio cultural, científico e educacional da América Latina, especialmente no Mercosul. O artigo 14 desta lei assim expressa:

A seleção dos alunos será aberta a candidatos dos diversos países da região, e o processo seletivo será feito tanto em língua portuguesa como em língua espanhola, versando sobre temas e abordagens que garantam concorrência em igualdade de condições entre candidatos dos países da região (BRASIL, Lei N° 12.189, de 12 de janeiro de 2010).

A facilidade para mobilidade profissional expressa no “Acordo de admissão de títulos” representou um importante incentivo para a concretização da “Lei do Espanhol” no Brasil, e para a formulação de leis para implementação do português como língua estrangeira nos sistemas educativos de Argentina e Uruguai. Sua aplicação, no entanto, ficou dependente da disponibilidade e voluntarismo de docentes destas línguas dispostos a mudar-se para outro Estado Membro do Mercosul. De qualquer forma, o instrumento jurídico mantém sua vigência na atualidade, consistindo, ainda hoje, um respaldo no âmbito regional para a implantação do ensino do espanhol nas escolas brasileiras.

3.4 Panorama das indústrias culturais nos Estados Membros do Mercosul

Para melhor compreender a relevância e atual panorama das indústrias culturais nos Estados Membros do Mercosul, devemos observar como este setor desenvolveu-se ao longo da história desses países. Devido a maior pujança e relevância para o âmbito regional da indústria cultural da Argentina e do Brasil, nos atemos a analisar os pontos mais importantes para o desenvolvimento deste setor nestes dois países⁵².

O desenvolvimento da indústria gráfica e editorial nacional argentina se deu ao final do século XIX. Entre 1867 e 1870 surgiram os primeiros jornais diários, alguns dos quais ainda existem e são dos mais importantes do país (*La Nación* – 1870). As primeiras revistas surgiram entre 1898 e 1904. Nos anos 1920 começaram a se experimentar outros meios vinculados ao complexo audiovisual, como o rádio e os discos. A primeira emissão radiofônica realizada no país foi em 1920 para atender as crescentes demandas da classe média de Buenos Aires, e que foi incrementada nos anos seguintes por influência das correntes migratórias oriundas principalmente da Espanha e da Itália (GETINO, 2003, p. 79). A indústria cinematográfica argentina se consolidou entre os anos 1930 e 1940, a semelhança dos grandes estúdios norte-americanos e europeus, tornando-se a mais importante da América do Sul e facilitando assim a divulgação da cultura argentina (notavelmente, a música) a quase todos os países da região. O desenvolvimento da indústria audiovisual foi acompanhado pelas revistas semanais de grandes tiragens, que logo tiveram uma importante presença nos mercados de língua espanhola, alcançando uma presença hegemônica em alguns segmentos (infantis, esportivos, crônicas e femininas) (GETINO, 2003, p. 80). A televisão chegou à Argentina em 1951 e, desde então, passou a ocupar um espaço crescente como maior veículo de consumo de produções culturais nos lares argentinos. Durante a ditadura militar (1976-1983), a censura foi imposta em fins do chamado “Processo” para evitar que chegassem ao público produções tidas como imorais ou que fossem contra a identidade nacional objetivada. Na década de 1980, o maior impacto das comunicações foi o *boom* da televisão a cabo e dos vídeos gravados. Se em 1981 haviam apenas 20 emissoras de TV a cabo, a cifra saltaria para 500 quatro anos depois, até chegar a 800 em 1990. Por sua vez, o número de locadoras de vídeo, que em 1986 não ultrapassava os 500, saltaria para cerca de 7.000 em 1993 (GETINO, 2003, p. 81).

⁵² As indústrias culturais de Paraguai e Uruguai são pouco expressivas no âmbito do Mercosul, pois não é significativa a exportação de suas produções aos vizinhos maiores. Segundo Octavio Getino: “en materia de intercambios con los países del Mercosur, ellos han sido escasos y de una sola vía” (GETINO, 2003, p. 83).

As maiores mudanças experimentadas nos anos 1990 pelas indústrias culturais são a concentração e transnacionalização. Os efeitos de ambos fenômenos (típicos da liberalização comercial e da globalização neoliberal ocorrida na América Latina após o Consenso de Washington) são a drástica redução de pequenas e médias empresas da indústria cultural nos mais variados setores (livrarias, locadoras de vídeo, rádios locais, lojas de discos e editoras) que não podiam enfrentar a concorrência dos grandes conglomerados da indústria cultural. Outro fator, agora resultante da transnacionalização do capital na indústria cultural, que permitiu a entrada massiva de capitais estrangeiros neste setor, é a perda de autonomia nacional relativa a uma produção cultural que efetivamente represente os valores e costumes locais. Um exemplo importante de ambos fenômenos (concentração e transnacionalização) é a compra da editora argentina Paidós pelo grupo espanhol Espasa Calpe em 2003.

Com relação a indústria cultural no Brasil, é importante destacar que as dimensões continentais do país, a desigualdade social, e as altas taxas de urbanização representam fatores importantes à hora de analisar o consumo de produtos culturais no país. Além disso, cada setor da indústria cultural apresenta também sua particularidade territorial e de público alvo.

No campo das indústrias gráficas, só no ano 2000 o faturamento foi de US\$6,73 bilhões e gerava 197 mil empregos diretos. No quesito do acesso aos livros por meio de livrarias e bibliotecas, nota-se uma importante diferença na localização entre umas e outras. Segundo Álvarez (2003, p. 233), as livrarias são mais abundantes nas grandes cidades (principalmente aquelas com mais de 1 milhão, 500 mil e 200 mil habitantes), chegando a ser quase inexistentes nos municípios com menos de 15 mil habitantes. Enquanto isso, a rede pública de bibliotecas no Brasil alcança quase 100% dos municípios brasileiros, representando assim a principal fonte de acesso a livros para a população que vive na maioria dos pequenos municípios.

No caso das revistas, sua particularidade é o fato de alcançar públicos específicos, novamente majoritariamente urbanos, que se interessem por temas como ciência, história, moda, veículos, celebridades, culinária, entre tantos outros. Neste segmento se destaca a predominância da Editora Abril, que mantém um vasto sistema de distribuição que lhe garante a presença de suas publicações nas bancas de todo o país. No ano 2000, seus lançamentos alcançavam tiragens de 300 a 400 mil exemplares e atingiam as classes C, D e E (ÁLVAREZ, 2003, p. 234).

No ano 2000, o Brasil possuía 465 títulos de jornais com uma tiragem média de 7,883 milhões de exemplares/dia. A particularidade do setor é que a circulação dos grandes jornais nacionais (como *Folha de S. Paulo*, *O Estado de S. Paulo* e *O Globo*) é uma realidade urbana,

não alcançando os pequenos municípios do interior. A cobertura jornalística nestes lugares mais afastados normalmente é realizada por personalidades locais que divulgam convenientemente as notícias de acordo com seus interesses políticos e de domínio sobre estas regiões, em um esquema ainda remanescente de coronelismo.

Finalmente, destacamos a relevância que o setor audiovisual adquiriu no país, especialmente a televisão, que se tornou o meio de comunicação mais acessível à população no país, alcançando tanto habitantes das grandes cidades como das pequenas, das regiões Norte, Sul, Sudeste, Nordeste e Centro-Oeste, com sinais que chegam a casas de palafita, malocas indígenas e postos de fronteira. O número de televisores era de 1 a cada quatro habitantes no ano 2000 (praticamente um televisor para cada domicílio). No Brasil existem 281 canais de TV distribuídos por todo território nacional, sendo a maioria concentrada em São Paulo (41), Paraná (27), Minas Gerais (25), Rio Grande do Sul (23) e Rio de Janeiro (16). As redes de TV aberta chegam a 5.506 municípios em todo o Brasil. As redes de TV aberta de maior penetração nos diversos municípios são a TV Globo (sintonizada em 5.407 municípios), o SBT (4.881 municípios), Bandeirantes (4.153 municípios) e a RedeTV (2.174 municípios).

3.5 O Mercosul Cultural

Um processo de integração regional como o Mercado Comum do Sul (Mercosul) não deve esquivar-se da integração cultural que, em última instância, representa a base mais sólida de criação de laços de confiança e respeito mútuos entre os povos que o compõem. Como órgão com características intergovernamentais, o bloco pode reproduzir as funções básicas dos Ministérios da Cultura (ou equivalentes) nos Estados Membros e também canalizar os esforços de produção e distribuição de bens, produtos e serviços culturais em todos os países que o integram (aí incluídos os Estados Associados – Chile, Bolívia, Peru e Equador – que também participam do âmbito cultural do Mercosul).

Desde a Primeira Reunião de Ministros da Cultura do Mercosul (RMC) ocorrida em 1995, percebeu-se a importância que a mútua compreensão das culturas que compõem os Estados Membros, bem como a preservação dos patrimônios culturais e o respeito às diversidades eram fundamentais para que o processo de integração avançasse de forma mais completa também nos setores econômico, político e social. Com esta percepção, os Estados Membros aprovaram o Protocolo de Integração Cultural do Mercosul em 16 de dezembro de

1996, que estabeleceu as bases para a livre difusão dos elementos culturais entre os membros do bloco.

Após dezenas de reuniões do mais alto nível ao longo da década de 2000, foram estabelecidos em 16 de dezembro de 2014 a Estrutura Orgânica e o Regulamento Interno do Mercosul Cultural, órgão que responde diretamente ao Conselho do Mercado Comum e visa garantir a consolidação e continuidade dos programas e projetos culturais desenvolvidos no bloco. Trata-se de uma estrutura com a capacidade de fomentar o intercâmbio de bens culturais, artistas, preservar e divulgar os patrimônios culturais entre os Estados Membros.

De acordo com a estrutura orgânica e regulamento interno⁵³, o Mercosul Cultural é composto pela Reunião de Ministros da Cultura (RMC) e dos seguintes órgãos: Comitê Coordenador Regional (CCR); Secretaria do Mercosul Cultural; Comissão do Patrimônio Cultural (CPC); Comissão da Diversidade Cultural (CDC); Comissão de Economia Criativa e Indústrias Culturais (CECIC); Comissão de Artes (CA); Sistema de Informação Cultural do Mercosul (SICSUR).

A evidência de que o âmbito cultural é de grande relevância para se alcançar os objetivos do Mercosul nos demais âmbitos da integração, é justificado pela observação de que povos que conhecem e respeitam as culturas vizinhas tendem a prosperar em processos de integração mais intensos. Para tanto, é essencial o papel das indústrias culturais na produção e divulgação de suas identidades nacionais. O papel do Mercosul Cultural e dos instrumentos institucionais já em vigor possuem um grande potencial para alavancar a distribuição destes valores culturais entre todos os Estados Membros, contribuindo assim para um ambiente de maior conhecimento, respeito e admiração pelas culturas dos países hispano-falantes no Brasil.

3.5.1 O Protocolo de Integração Cultural do Mercosul (1996)

Tal como se pôde depreender do panorama geral das indústrias culturais nos Estados Membros, Brasil e Argentina possuem grandes conglomerados nacionais nos setores de livros, revistas, jornais, rádio, televisão, cinema e vídeos, com potencial de exportar suas produções a outros países. Há ainda, uma diferenciação no consumo de bens culturais entre grandes e pequenas cidades, as regiões dos países, e pela classe social das pessoas. Neste sentido, uma política de integração cultural deve visar não somente a integração entre os países do Mercosul,

⁵³ Ver Anexo XI - MERCOSUL/CMC/DEC. Nº 22/14: Estrutura orgânica e Regulamento Interno do Mercosul Cultural.

mas também *intra*-países. O trecho a seguir explicita o potencial integrador do Mercosul Cultural a partir das indústrias culturais presentes nos Estados Membros:

A região, apesar de relativamente homogênea do ponto de vista linguístico, abriga incomensurável variabilidade cultural. Os governos dos países do Mercosul têm a responsabilidade indelegável de assegurar o acesso dos diferentes grupos às indústrias culturais, não apenas na qualidade de consumidores passivos, mas também como produtores e atores do seu próprio imaginário. As indústrias culturais podem ser pensadas como uma forma nova e ampliada de reproduzir as tradições culturais, por meio de políticas que promovam sua utilização, por exemplo no segmento audiovisual, como um meio para registrar e reproduzir o patrimônio imaterial, composto por tradições, danças, usos e costumes, que podem ser registrados a um custo relativamente baixo. Acreditamos que esse tipo de política possa favorecer os diferentes grupos minoritários no sentido de permitir que se reconheçam e que sejam reconhecidos pelos outros (ALVAREZ, 2003, p. 361).

Com o propósito de buscar esta convergência entre as indústrias culturais nacionais, fortalecer o respeito à diversidade cultural, promover a cooperação e o intercâmbio de conhecimentos e boas práticas de políticas culturais implementadas pelos Estados Membros, o Conselho do Mercado Comum aprovou o Protocolo de Integração Cultural do Mercosul, em 17 de dezembro de 1996. Juntamente com os Protocolos de Ouro Preto (1994), Ushuaia (1998), Declaração Sócio-Laboral (1998) e Olivos (2002), o Protocolo de Integração Cultural representa um avanço institucional do Mercosul em áreas que não estavam previstas no acordo original de Assunção. Em seus 20 artigos o documento estabelece as bases para uma cooperação interestatal nos temas relativos à cultura.

No Artigo 2º, os Estados Membros se comprometem a realizar coproduções e ações culturais que expressem as tradições históricas, os valores comuns e as diversidades dos países do Mercosul; também incentiva o intercâmbio de artistas, escritores, pesquisadores, grupos artísticos e integrantes de entidades públicas ou privadas vinculadas aos diferentes setores da cultura.

Para os acadêmicos e pesquisadores que se dedicam ao estudo da América Latina, é importante salientar o conteúdo do artigo 5º onde se expressa que “os Estados Partes promoverão a pesquisa de temas históricos e culturais comuns, incluindo aspectos contemporâneos da vida cultural de seus povos, de modo que os resultados das pesquisas possam servir como contribuição para a definição das iniciativas culturais conjuntas”⁵⁴.

⁵⁴ Ver Anexo X - Protocolo de Integração Cultural do Mercosul (Fortaleza, 16 de dezembro de 1996).

No tocante à necessidade de se buscar uma integração cultural também no âmbito interno dos países, uma necessidade demonstrada na seção anterior, o Protocolo estabelece em seu artigo 11º que os Estados Membros “deverão se esforçar ao máximo para que a cooperação cultural abarque todas as regiões de seus respectivos territórios”.

Quanto ao financiamento destas e outras atividades previstas no Protocolo, o Artigo 12º ressalta o compromisso dos governos em buscar fontes de recursos na iniciativa privada, organismos internacionais e fundações com programas culturais. Além disso, afirma o compromisso destes mesmos governos em buscar cooperação e assistência técnica em organismos internacionais competentes no âmbito da cultura sempre que necessário. Finalmente, o Artigo 15º consagra o compromisso dos Estados Membros em “favorecer a promoção e divulgação das manifestações culturais do Mercosul em seus territórios através dos meios de comunicação a seu alcance”.

Todos estes compromissos assumidos pelas mais altas autoridades do Mercosul (chefes de Estado dos quatro Estados Membros) e ratificados pelos respectivos Poderes Legislativos, representam a concretização de uma cooperação cultural com um arcabouço jurídico que apoie medidas que, efetivamente aplicadas em conjunto, possuem o potencial de incentivar produções culturais das mais diversas indústrias do setor, intercambiar conhecimentos, profissionais e produções culturais, alavancar o interesse pela diversidade cultural dos povos vizinhos e, em última instância, gerar um sentimento comum de confiança, identidade e respeito entre as populações que integram o bloco.

3.5.2 A estrutura do Mercosul Cultural

No bojo das Reuniões de Ministros da Cultura (RMC) que se sucederam semestralmente desde a aprovação do Protocolo de Integração Cultural, diversos projetos e propostas de institucionalização de grupos passaram a ecoar nas mais altas instâncias do bloco (Conselho do Mercado Comum), que finalmente aprovaram a Estrutura Orgânica e Regulamento Interno do Mercosul Cultural em 16 de dezembro de 2014, uma decisão que já foi igualmente ratificada pelos Poderes Legislativos de todos os Estados Membros e encontra-se atualmente em vigor.

Vale elucidar que o nome, agora oficializado, de “Mercosul Cultural”, refere-se à anteriormente instituída Reunião de Ministros da Cultura do Mercosul, porém lhe agrega de forma permanente a seguinte estrutura orgânica que lhe fornece assistência técnica, administrativa e propostas de projetos do âmbito cultural para serem levadas ao Conselho do Mercado Comum. Os órgãos desta nova estrutura são: a) Comitê Coordenador Regional; b)

Secretaria do Mercosul Cultural; c) Comissão de Patrimônio Cultural; d) Comissão de Diversidade Cultural; e) Comissão de Economia Criativa e Indústrias Culturais; f) Comissão de Artes; g) Foro do Sistema de Informação Cultural do Mercosul (SICSUR)⁵⁵.

O Comitê Coordenador Regional (CCR) é o órgão permanente de assistência à Reunião de Ministros da Cultura e de articulação e integração das políticas culturais empreendidas pelos demais órgãos dependentes. Entre suas funções constam: preparar a agenda da RMC; propor à RMC políticas, programas e projetos regionais no âmbito da cultura; supervisionar e acompanhar as atividades dos demais órgãos dependentes da RMC; avaliar e submeter à RMC a lista de programas e projetos a serem aprovados para receber recursos financeiros do Fundo Mercosul Cultural; estabelecer as diretrizes de atuação e supervisionar a execução das atividades da Secretaria do Mercosul Cultural.

A Secretaria do Mercosul Cultural é uma estrutura permanente de apoio para os diferentes órgãos dependentes do Mercosul Cultural. Entre suas funções constam: dar apoio administrativo à Presidência Pro-Tempore e demais órgãos do Mercosul Cultural; dar seguimento e impulso aos projetos, programas e iniciativas que sejam apresentados no marco do Mercosul Cultural; apresentar seus planos de trabalho e realizar relatórios semestrais de seu funcionamento e do desenvolvimento das atividades do Mercosul Cultural; criar e manter um arquivo permanente do Mercosul Cultural.

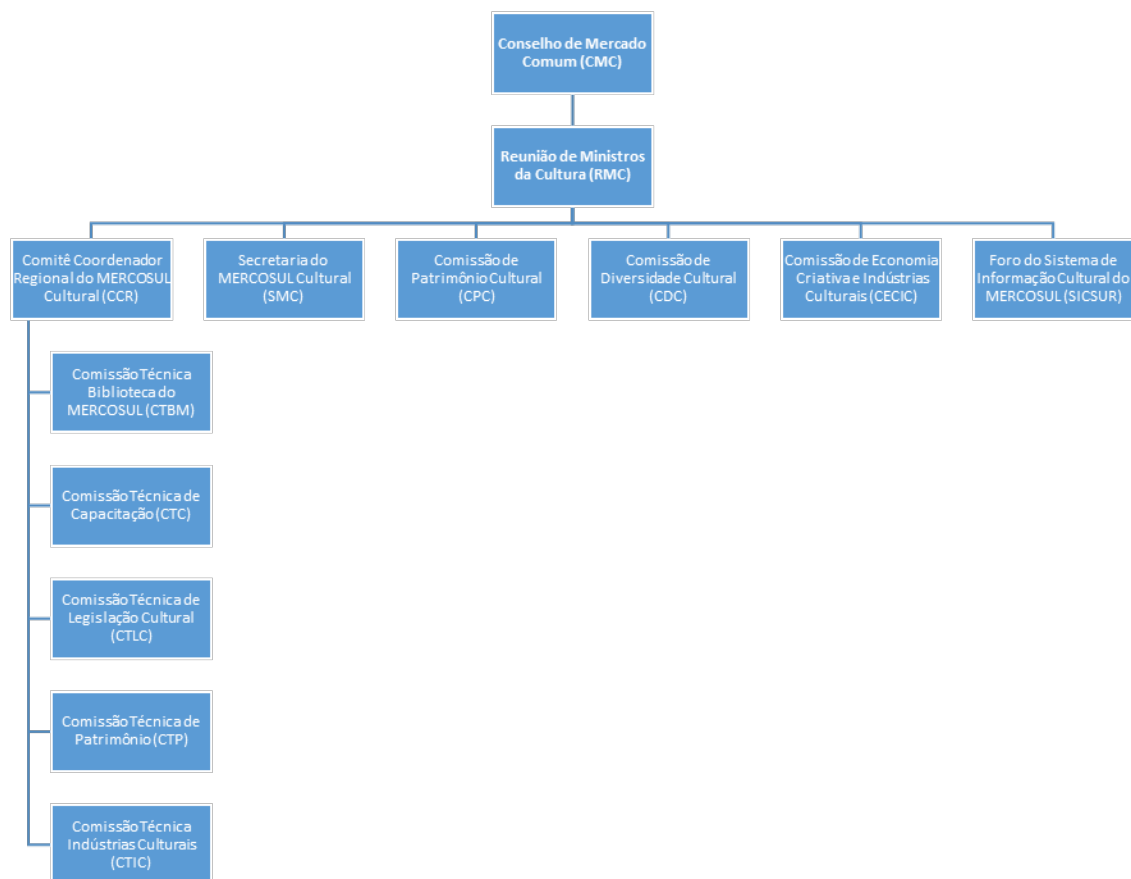
A Comissão de Patrimônio Cultural (CPC) é o órgão permanente de assistência à RMC com respeito ao tema de patrimônio cultural. A Comissão da Diversidade Cultural (CDC) é o órgão permanente de assistência à RMC em matéria de diversidade cultural. A Comissão de Economia Criativa e Indústrias Culturais (CECIC) é o órgão permanente de assistência à RMC com relação aos temas de economia criativa e de indústrias culturais. A Comissão de Artes (CA) é o órgão permanente de assistência à RMC nos temas referentes às artes. Todas estas comissões tem em comum o fato de serem compostas por funcionários ou representantes designados pelos Ministros da Cultura dos Estados Partes do Mercosul e de se reunirem pelo menos uma vez por semestre de forma regular.

Finalmente, destaca-se como um inovador instrumento de organização de informações sobre a Cultura nos Estados Membros do Mercosul o Sistema de Informação Cultural do Mercosul (SICSUR). O SICSUR coleta e disponibiliza de forma *online* estatísticas e pesquisas

⁵⁵ Ver Anexo XI - MERCOSUL/CMC/DEC. Nº 22/14: Estrutura orgânica e Regulamento Interno do Mercosul Cultural.

sobre as indústrias culturais, patrimônio cultural e diversidade cultural nos Estados Membros do Mercosul. Projetos já realizados por este Foro são a criação do Mapa Cultural do Sul (com informações geolocalizadas de museus, livrarias, cinemas e patrimônios da América do Sul), a Análise Comparativa de Hábitos Culturais e o gráfico interativo da Rede de Coproduções Culturais da América do Sul.

Organograma 2 – Estrutura do Mercosul Cultural



Fonte: Mercosul Cultural.

As reuniões e trabalhos derivados desta estrutura institucional, oficializada em 2014, gerou resultados dignos de ser mencionados, além dos já citados produtos digitais realizados pelo SICSUR. Um deles é a lista de Patrimônio Cultural do Mercosul. Trata-se de bens materiais e imateriais de reconhecido valor cultural e relevância para a identidade de suas populações. Os oito bens reconhecidos nesta categoria até o presente são a Ponte Internacional Barão de Mauá; a “pajada”; o itinerário das Missões Jesuíticas Guaranis; Moxos e Chiquitos; o Edifício Mercosul; o canto “chamamé”; os quilombos, cumbes e palenques; a erva-mate; e o universo guarani. Além disso, estabeleceu-se o Prêmio Mercosul de Artes Visuais, o Festival

Cultural do Mercosul e o Mapa de Residências Artísticas, todos com uma pretendida frequência anual.

Como se percebe, a integração regional do Mercosul vai muito além dos limites econômico-comerciais inicialmente previstos pelo Tratado de Assunção em 1991. O âmbito da Cultura, tão relevante para a construção de identidades e vínculos de longo prazo com outros países, é também um fator fundamental para gerar coesão entre negociadores governamentais e entre as populações em geral. Com uma pujante indústria cultural, geradora de bilhões de dólares de faturamento todos os anos, uma classe artística criativa e ativa, um extenso patrimônio cultural material e imaterial, e a proximidade linguística entre o português e o espanhol, os países integrantes do Mercosul possuem grande potencial para aprimorar o conhecimento mútuo e gerar um sentido de identidade comum.

O aumento do intercâmbio dos produtos das indústrias culturais dos países do Mercosul favoreceria a criação de um novo horizonte de comunicação entre os cidadãos do bloco. Acreditamos que o aumento do intercâmbio dos produtos das indústrias culturais, tanto no setor editorial quanto no audiovisual tem papel estratégico na consolidação do Mercosul como espaço público regional, algo muito mais profundo que mero bloco comercial (ALVAREZ, 2003, p. 358- 359).

Tal como observado no panorama das indústrias culturais dos Estados Membros do Mercosul, Brasil e Argentina (principalmente) possuem uma base significativa de produção e distribuição de bens culturais. O Protocolo de Intenções e o Setor Educacional do Mercosul consolidam as políticas de convergência educacional entre os Estados Membros, facilitando intercâmbios de estudantes, docentes e pesquisadores. Especificamente o “Acordo de admissão de títulos, certificados e diplomas para o exercício da docência no ensino do espanhol e do português como línguas estrangeiras nos Estados Membros” representa um instrumento à disposição do Brasil para suprir as vagas de docentes da língua espanhola na rede de ensino nacional. O Protocolo de Integração Cultural, e a estrutura do Mercosul Cultural dele subsequente, facilitam o intercâmbio de bens culturais entre os Estados Membros e estimula o conhecimento do patrimônio e da diversidade cultural hispano-americana pelos brasileiros. A difusão cultural em língua espanhola no Brasil é, assim, fomentada através de acordos ratificados e estruturas institucionais no âmbito do Mercosul de forma contínua e permanente. Os esforços pela integração cultural no Mercosul aqui analisados convergem com o conjunto de ações promovidas pela Diplomacia Cultural da Espanha no Brasil, uma vez que o elemento cultural de fundo que se fortalece no Brasil é o mesmo: o idioma espanhol.

CAPÍTULO 4

O espanhol no sistema educativo brasileiro

No es suficiente la promulgación de la ley para que de hecho se implante el español en nuestras escuelas de Enseñanza Media, especialmente las públicas; será necesario, como hemos visto, mucho más, sobre todo un efectivo deseo político, nacido de intereses y necesidades nacionales y no ajenas, y que se traduzca en gestos firmes y legítimos, en buenas inversiones y en trabajo serio.

Neide T. Maia González

Apesar do valor internacional do idioma espanhol a nível mundial, e no Brasil em particular, a oferta desta língua no sistema educativo brasileiro foi relegada a uma categoria de menor importância durante a maior parte da história educacional brasileira. A presença do idioma espanhol no sistema educativo brasileiro é contextualizada a partir das diversas legislações educativas que vigoraram no país, desde o Decreto-lei Nº 8529/1946 (“Reforma Capanema”), as Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961 e 1971, até a atual Lei Nº 9.396/1996.

No entanto, esta persistente situação de exclusão do espanhol do sistema educativo brasileiro foi sempre apontada como uma deficiência para a formação dos alunos brasileiros e um grave obstáculo para a integração com os demais países da América Latina. Esta percepção é encontrada nos 26 projetos de leis visando a implantação da oferta do espanhol nas escolas brasileiras tramitados no Congresso Nacional desde 1958. A maioria apresentou justificativas e modelos de proposições com pontos semelhantes que podem ser identificados entre eles. Os Projetos Nº4.606/1958, Nº4.004/1993 e Nº3.987/2000 foram analisados mais detalhadamente, devido aos resultados e interessantes debates que geraram.

Resultante do projeto de lei Nº 3.987/2000, a Lei Nº 11.161/2005 representa a maior conquista das históricas tentativas legislativas de implementação do espanhol no sistema educativo brasileiro. Também conhecida como “Lei do Espanhol”, uma seção específica versa sobre os caminhos percorridos até sua aprovação, os efeitos práticos resultantes de cada um dos artigos de seu texto, as dificuldades de sua implementação, até sua revogação definitiva em 2017.

Após 11 anos de vigência, a “Lei do Espanhol” havia sido implementada por alguns estados brasileiros, que incluíram o espanhol em suas grades curriculares e realizaram concursos para contratação de professores desta disciplina. Além disto, a revogação da lei em

2017 causou a mobilização das associações de professores de espanhol por todo o Brasil, que organizaram os denominados movimentos “Fica Espanhol” e apresentaram, junto a seus deputados nas assembleias legislativas estaduais, projetos de leis visando a oferta da língua espanhola em suas respectivas redes estaduais de ensino. Estes projetos de leis estaduais são analisados na penúltima seção deste Capítulo.

A última seção é dedicada aos movimentos e associações de hispanistas autóctonos do Brasil. Tendo em vista o papel preponderante das associações estaduais de professores de espanhol na elaboração, apresentação e acompanhamento dos projetos de leis para implantação do espanhol nas redes de ensino estaduais, torna-se imprescindível conhecer a história e trabalho dos profissionais que atuam em seu cotidiano com o ensino e promoção da língua espanhola, de forma organizada e articulada em torno das diversas associações.

4.1 O ensino do espanhol no sistema educativo brasileiro

Mesmo sendo um país rodeado por vizinhos hispano-falantes, possuir um idioma com estrutura linguística próxima, e pertencer a organismos de integração com países hispano-falantes, o ensino do espanhol no sistema educativo regular brasileiro nunca foi tomado como prioridade ao longo do desenvolvimento das legislações educativas que instituíram o ensino de línguas estrangeiras no país, exceção feita quando da aprovação da Lei Nº 11.161/2005 (também conhecida como “Lei do Espanhol”).

Até os anos 1950, o Colégio Pedro II localizado no Rio de Janeiro era considerado o modelo educativo da Educação Básica brasileira, cujos currículos eram tomados como base para o reconhecimento de outras instituições de ensino pelo Ministério da Educação. Neste contexto, o ensino do idioma espanhol seria oferecido pelo Colégio Pedro II apenas a partir de 1919, e mesmo assim apenas com caráter optativo para o aluno (LASECA, 2008, p. 54).

Com a chegada ao poder de Getúlio Vargas em 1930, o Brasil inicia um processo de nacionalização da educação, a partir da reforma promovida por seu ministro da Educação Francisco de Campos (Reforma Francisco de Campos). No que se refere ao ensino de idiomas estrangeiros, a Reforma proibiu seu ensino aos menores de quatorze anos, fechou as escolas bilíngues mantidas pelas comunidades de imigrantes, destruiu materiais didáticos e chegou até a prender professores de línguas estrangeiras (LASECA, 2008, p. 54).

Esta situação de exclusão dos idiomas estrangeiros no sistema educativo brasileiro se alteraria com a Reforma sob a gestão de Gustavo Capanema⁵⁶ como Ministro da Educação, ainda sob o governo de Getúlio Vargas, consolidada na Lei Orgânica de Educação Secundária de 9 de abril de 1942, também conhecida como Reforma Capanema. Além de estabelecer a divisão da Educação Secundária em ginásio (quatro anos iniciais) e colegial (três anos finais), o aluno teria dois tipos de colegial a optar: o curso científico (que oferecia uma formação de tecnólogo em ciências) e o clássico (formação intelectual). No que tange ao ensino das línguas estrangeiras, a Reforma Capanema instituiu a obrigatoriedade do ensino do latim, francês e inglês em todas as escolas públicas desde o ginásio. No primeiro ano do colegial, seria também oferecido o ensino do espanhol. Na opção do colegial clássico, o aluno teria, além das línguas modernas mencionadas, a oferta de grego (LASECA, 2008, p. 56). Apesar de introduzir métodos avançados no ensino de idiomas, em seus vinte anos de duração a realidade estrutural do sistema educativo brasileiro impediu a Reforma Capanema de alcançar seus objetivos de consolidar o domínio de todos estes idiomas (clássicos e modernos) à maioria das escolas. Não obstante, representou um primeiro contato com estes idiomas para grande parcela da população estudantil do país (LASECA, 2008, p. 57).

Em 20 de dezembro de 1961, após 13 anos de tramitação do projeto inicial, foi publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), sob o governo de João Goulart. Foi mantida a estrutura tradicional do ensino. Sua vantagem talvez estivesse no fato de não ter prescrito um currículo fixo e rígido para todo o território nacional em cada nível e ramo, permitindo que cada unidade da Federação (estados e distrito federal) definisse a oferta de línguas estrangeiras e sua estrutura na grade curricular obrigatória ou optativa.

O sistema continuou a ser organizado segundo a legislação anterior, da seguinte forma:

1) ensino pré-primário: composto de escolas maternas e jardins de infância; 2) ensino primário:

⁵⁶ Gustavo Capanema acompanhou grande parte do primeiro governo de Getúlio Vargas. Foi nomeado para substituir Francisco Campos no Ministério da Educação e Saúde Pública em julho de 1934, data do início do Governo Constitucional de Vargas, e permaneceu no cargo até o final do Estado Novo, em outubro de 1945. Diferentemente de seu antecessor, no entanto, foi adepto de “novos conceitos de política educacional e sanitária” (DRUMMOND apud XAVIER, 2003, p. 132) – exemplo disso, sem dúvida, foi a participação de Carlos Drummond de Andrade em sua gestão: segundo Xavier, o poeta havia sido “Oficial de Gabinete de Gustavo Capanema desde 1930, quando este era Secretário e interventor em Minas Gerais”, tendo desempenhado essa mesma função ao lado do ministro durante todo o seu governo (2003, op. cit., p. 386); ademais, Capanema também foi o responsável pela escolha de um grupo de arquitetos então jovens e revolucionários, liderados por Lucio Costa e Oscar Niemeyer, para a execução do projeto do edifício sede do Ministério da Educação no Rio de Janeiro, em 1936, atualmente conhecido como Edifício Capanema.

obrigatório a partir dos sete anos de idade, sendo ministrado, no mínimo, em quatro séries anuais; 3) ensino médio: dividido em dois ciclos, o ginásial (quatro anos) e o colegial (três anos ou mais), abrangendo os cursos secundário, técnico e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário. O ensino normal foi definido como tendo por finalidade a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares, assim como o desenvolvimento dos conhecimentos e técnicas relativos à educação da infância; 4) ensino superior: a lei manteve as linhas gerais da reforma Francisco Campos, que atribuía às faculdades de Filosofia, Ciências e Letras o papel central na objetivação da ideia universitária (BRASIL, 1961).

A LDB de 1961 estabelecia que as matérias obrigatórias são determinadas pelo Conselho Federal da Educação, as matérias complementares pelos Conselhos Estaduais da Educação, e as matérias optativas pelos centros escolares. As matérias obrigatórias determinadas pelo Conselho Federal da Educação foram Português, Matemática, Geografia, História e Ciências. Ou seja, a oferta do ensino de línguas estrangeiras seria relegada à condição de optativa ou complementar, a depender da decisão de cada Conselho Estadual da Educação e dos centros escolares. Com a consolidação do inglês como língua dominante no cenário internacional, a consequência prática desta delegação para as entidades subnacionais da escolha da oferta do idioma estrangeiro foi que esta língua foi a escolhida na ampla maioria das escolas brasileiras a partir de então.

A nova LDB de 1971 (Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 – promulgada durante o regime militar) foi praticamente uma continuação da LDB de 1961 e não alterou a situação de marginalidade do ensino de idiomas estrangeiros no Brasil. A consequência direta das LDBs de 1961 e 1971 foi que a prática totalidade dos alunos brasileiros não tiveram contato com o ensino da língua espanhola desde os anos 1960, apesar dos esforços empreendidos nos vinte anos anteriores (durante a vigência da Reforma Capanema), e a oferta do idioma estrangeiro nos centros escolares foi dominada pelo inglês e, em muito menor medida, pelo francês (DAHER, 2006, p. 07).

Frente a este cenário de exclusão quase completa do espanhol do sistema educativo brasileiro, e com a prerrogativa dos estados de implementar a oferta de outros idiomas em suas redes de ensino, durante os anos 1980 começaram a formar-se as primeiras associações estaduais de professores de espanhol com vistas a representar este segmento profissional e pressionar seus respectivos estados a considerarem a inclusão do espanhol nos currículos oficiais. A Associação de Professores de Espanhol do Estado do Rio de Janeiro (APEERJ) foi

a primeira deste tipo, criada em 1981, sendo seguida pela criação da Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo (APEESP) em 1983, e da Associação de Professores de Espanhol do Estado do Paraná (APEEPR) em 1985. Atualmente, existem associações semelhantes em todos os estados e no distrito federal (LASECA, 2008, p. 58).⁵⁷

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 20 de dezembro de 1996 (Lei Nº 9.394/1996), representou um pequeno avanço para a oferta de outros idiomas estrangeiros (para além do inglês) na rede de ensino brasileiro. Com relação ao Ensino Fundamental, o artigo 26, parágrafo 5º, estabelece que:

Na parte diversificada do currículo se incluirá, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de ao menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição (BRASIL, 1996).

Na prática, este artigo legitima ainda a predominância do idioma inglês, amplamente escolhido pelos centros escolares como a língua a ser ofertada no Ensino Fundamental. O fato de que esta escolha deve ser pautada “dentro das possibilidades da instituição” torna esta opção muito mais acessível para a vasta maioria das escolas brasileiras, ainda carentes de professores de outras línguas estrangeiras modernas para suprir uma demanda nacional.

Quanto ao ensino de línguas estrangeiras no Ensino Médio, a LDB de 1996 estabelece em seu artigo 36, parágrafo 3º que:

Será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, optativa, dentro das possibilidades da instituição (BRASIL, 1996).

Este ponto da Lei é fundamental para a introdução de uma segunda língua estrangeira no sistema educativo brasileiro, ainda que de forma optativa e “dentro das possibilidades da instituição”. Conforma-se, assim, um importante campo para o crescimento do espanhol. Como veremos mais adiante, a década de 1990 consiste em um período decisivo para o aumento da relevância do conhecimento do espanhol pelos brasileiros por diversos motivos (conformação do Mercosul, entrada massiva de investimentos privados espanhóis, acesso às esferas culturais possibilitadas pelo idioma). A possibilidade aberta pela LDB de 1996 (atualmente vigente) de que os centros escolares pudessem ao menos oferecer o ensino do espanhol como disciplina optativa abria o espaço legal para que esta língua se expandisse no sistema educativo público

⁵⁷ Ver Quadro 21 - Associações de Professores de Espanhol no Brasil.

brasileiro, uma vez que sua expansão na rede de ensino regular privada e no sistema paraeducativo (escolas de idiomas e Centros de Estudos de Línguas) já era considerável. Sua oferta era, todavia, ainda relegada à decisão dos estados e dos centros escolares, não sendo prevista especificamente pela legislação federal.

Finalmente, é importante destacar que esta seção não contempla a totalidade dos antecedentes históricos sobre a presença da língua espanhola nas diversas legislações educativas, de âmbito nacional ou estaduais. Para a pesquisa sobre períodos anteriores, recomenda-se fontes como Celada e González (2000), Picanço (2003), Soto (2004), Daher (2006), Paraquett (2006), Freitas, Barreto e Maresma (2006), Freitas e Barreto (2007; 2008) e Freitas, Barreto e Vargens (2009), Laseca (2008) e Rodrigues (2010).

No que se refere à presença do espanhol no sistema educativo brasileiro, portanto, percebemos que esta foi praticamente ausente na maior parte da história do país. A Reforma Capanema (1942) representou um esforço na expansão de diversas línguas clássicas e modernas (entre elas o espanhol) no ensino público, porém não alcançou os objetivos almejados e deixou de vigorar com a promulgação da LDB de 1961, que praticamente extinguiu o ensino do espanhol na rede pública, situação continuada pela LDB de 1971. Os anos 1980 testemunharam o surgimento das associações de professores de espanhol, que passaram a reivindicar a oferta desta língua em seus respectivos estados. A intensificação dos processos de integração do Brasil com os vizinhos latino-americanos resultou na concretização do Mercosul através do Tratado de Assunção assinado em 1991, o que incentivou novos projetos para implantação do espanhol no sistema educativo brasileiro. A renovada demanda pelo idioma espanhol no Brasil, somada à atuação das associações de professores de espanhol, e as possibilidades abertas pela LDB de 1996, culminariam no projeto de lei que estabelece a obrigatoriedade do ensino do espanhol no sistema educativo brasileiro, a chamada “Lei do Espanhol”, promulgada em 5 de agosto de 2005.

4.2 Projetos de Leis sobre a implantação do ensino do espanhol no Brasil

Com a sanção presidencial da Lei Nº 11.161, em 5 de agosto de 2005, a chamada “Lei do Espanhol” representou, pela primeira vez, o sucesso de um projeto de lei que estabelecia a obrigatoriedade do ensino da língua espanhola no sistema educativo brasileiro. O fato toma ainda maior relevância quando colocado sob a perspectiva histórica de projetos de leis semelhantes que tramitaram na Câmara dos Deputados e no Senado Federal. No portal de ambas

as instituições, é possível localizar 19 projetos de leis na Câmara dos Deputados sobre o idioma espanhol no sistema educativo brasileiro, e outros 7 projetos no Senado com o mesmo tema.

Estudo realizado por Rodrigues (2010) aportou o quadro a seguir sintetizando os principais dados de cada um desses projetos apresentados desde 1958 à Câmara dos Deputados, contendo o número do projeto de lei, a ementa, a data de sua apresentação, o autor do projeto, bem como a data e resultado de seu último trâmite.

Quadro 17 - Projetos de Leis relativos ao ensino do espanhol na Câmara dos Deputados

	Nº do PL	Data de apresentação	Autor da Proposição / Partido (Estado)	Data do último trâmite
1	4606	15/10/1958	Poder Executivo	15/04/1971, arquivado
	Ementa: Altera o Decreto-lei 4244, de 09 de abril de 1942, no que se refere ao aprendizado do idioma espanhol nos dois ciclos do ensino secundário.			
	4589	29/11/1977	Dep. Daniel Silva / PP (RJ)	02/03/1979, arquivado
2	Ementa: Inclui, nos currículos plenos dos estabelecimentos de ensino de primeiro e segundo graus, o estudo do idioma espanhol.			
	6547	13/08/1982	Dep. Airtton Soares / PT (SP)	02/02/1983, arquivado
3	Ementa: Modifica a redação do “caput” do Artigo Sétimo da Lei 5692, de 11 de agosto de 1971, que “Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de primeiro e segundo graus, e dá outras providências”.			
	Explicação: Incluindo o estudo do idioma espanhol nos currículos.			
	396	12/04/1983	Dep. Antonio Pontes / PDS (AP)	15/09/1985, arquivado
4	Ementa: Altera a redação do Artigo Sétimo da Lei 5692, de 11 de agosto de 1971, que fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de primeiro e segundo graus, e dá outras providências.			
	Explicação: Incluindo o estudo do idioma espanhol nos currículos.			

	447	12/04/1983	Dep. Francisco Dias / PMDB (SP)	01/02/1987, arquivado
5	Ementa: Acrescenta um Parágrafo ao Artigo Sétimo da Lei 5692, de 11 de agosto de 1971, que fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de primeiro e segundo graus, e dá outras providências.			
	Explicação: Incluindo no currículo escolar, em caráter de livre escolha do estudante, um dos idiomas: espanhol, italiano, francês, alemão e inglês.			
	867	05/05/1983	Dep. Israel Dias Novaes / PMDB (SP)	28/11/1983, arquivado
6	Ementa: Inclui, no currículo pleno dos estabelecimentos de ensino de segundo grau, o idioma espanhol.			
	2150	27/04/1989	Dep. Osvaldo Sobrinho / PTB (MT)	13/05/1993, prejudicado pela aprovação de substitutivo ao PL 1258/88 (LDB)
7	Ementa: Fixa as Diretrizes e Bases da educação nacional. *			

* De acordo com o Capítulo III, Artigo 42, inclui o ensino de Língua Espanhola no núcleo comum obrigatório em âmbito nacional para o Ensino Médio ou de 2º Grau.			
2195	28/04/1989	Dep. Tadeu França / PDT (PR)	02/02/1991, arquivado
8	<p>Ementa: Dispõe sobre a obrigatoriedade da pluralidade do ensino de línguas estrangeiras nos currículos das escolas públicas de primeiro e segundo graus.</p> <p>Explicação da Ementa: Dando opção ao aluno de escolher um ou dois idiomas, seja a língua inglesa, francesa, espanhola, italiana ou alemã.</p>		
3811	10/10/1989	Dep. Antonio Carlos Konder Reis / PDS (SC)	13/05/1993, prejudicado pela aprovação de substitutivo ao PL 1258/88 (LDB)
9	<p>Ementa: Dispõe sobre o ensino das línguas alemã, espanhola e italiana em estabelecimentos de primeiro e segundo graus*</p> <p>* Restrito à região sul do país.</p>		

10	5791	10/10/1990	Dep. Omar Sabino / PDS (AC)	02/02/1991, arquivado
	Ementa: Dispõe sobre a inclusão do idioma espanhol, nos currículos do ensino do segundo grau, e dá outras providências.			
11	2277	21/11/1991	Dep. Carlos Cardinal / PDT (RS)	11/11/1993, arquivado
	<p>Ementa: Dispõe sobre o ensino de língua estrangeira moderna no ensino fundamental e médio, e dá outras providências*</p> <p>* A proposição menciona “uma língua estrangeira moderna como disciplina obrigatória” para o 1º e o 2º graus, mas especifica que os Estados brasileiros que fazem fronteira com o Mercosul – RS, SC, PR e MS – “deverão incluir o ensino da língua espanhola nos currículos escolares, sem prejuízo do ensino de outras línguas estrangeiras modernas”.</p>			
12	3998	08/07/1993	Dep. Jones Santos Neves / PL (ES)	02/02/1995, arquivado
	<p>Ementa: Dispõe sobre a qualidade de vida pela educação e dá outras providências.</p> <p>Explicação da Ementa: Obrigando o ensino do idioma espanhol, dentre outras providências.</p>			
13	4004	09/07/1993	Poder Executivo	10/03/2006, arquivado
	<p>Ementa: Torna obrigatória a inclusão do ensino de língua espanhola nos currículos plenos dos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus.</p> <p>Nova Ementa do Substitutivo do Senado: Dispõe sobre a obrigatoriedade da implantação da língua espanhola nos currículos plenos dos estabelecimentos de ensino médio. *</p> <p>Explicação da Ementa: Obrigando o ensino do idioma Espanhol.</p> <p>* Tal Substitutivo da Ementa original foi incorporado pelo Senado Federal em 08/09/1999.</p>			
14	425	04/05/1995	Dep. Franco Montoro / PSDB (SP)	24/05/1995, apensado ao PL 4004/93.

	Ementa: Dispõe sobre o ensino obrigatório da língua espanhola nos estabelecimentos de ensino de segundo grau.		
15	594	08/06/1995	Dep. Rita Camata / PMDB (ES) 25/08/1995, apensado ao PL 4004/93.
	Ementa: Faculta o ensino da língua espanhola nos currículos plenos dos estabelecimentos de ensino de primeiro e segundo graus.		

16	1105	18/10/1995	Dep. Agnelo Santos Queiroz Filho / PC do B (DF) 29/11/1995, devolvido ao autor
	Ementa: Dispõe sobre o ensino de espanhol nas escolas de segundo grau.		
17	3987	15/12/2000	Dep. Átila Lira / PSDB (PI) Transformado em norma jurídica
	Ementa: Dispõe sobre o ensino da língua espanhola.		
18	4621	09/05/2001	Dep. Enio Bacci / PDT (RS) 27/12/2002, arquivado
	Ementa: Determina a instalação de cursos de informática e de língua estrangeira, gratuitos, e dá outras providências.		
19	667	09/04/2007	Dep. Manoel Junior / PSB (PB) 04/10/2007, arquivado
	Ementa: Torna obrigatório o ensino de língua espanhola nas escolas da rede pública de ensino e dá outras providências.		

Fonte: RODRIGUES, 2010, p. 174-177.

A partir do quadro acima percebe-se que diversas tentativas de inclusão do espanhol no sistema educativo brasileiro terminaram arquivadas, com a exceção do PL 3.987/2000 que resultou na referida Lei N° 11.161/2005. Passemos, antes, à análise mais detalhada do PL 4.606/1958 e do PL 4.004/1993, que apesar de não resultarem em norma jurídica apresentaram justificativas importantes relativas à relevância da implementação do espanhol no sistema educativo brasileiro, inclusive aludindo ao compromisso brasileiro com a integração dos povos latino-americanos.

Quanto ao PL 4.606/1958, destaca o fato de haver sido proposto pelo então Presidente da República, Juscelino Kubitschek, em uma década em que a aproximação oficial entre todos os países das Américas estava em voga nos encontros políticos de alto nível no âmbito do movimento pan-americanista. A importância de se implantar o ensino do espanhol no Brasil como parte deste movimento aparece descrita na exposição dos motivos do projeto de lei pelo Poder Executivo, no qual se lê:

A equiparação do ensino do idioma espanhol ao inglês nas diversas séries e cursos do ensino secundário tal como prescreve o projeto anexo, impõe-se como corolário dos novos rumos dados ao pan-americanismo, em consequência da política adotada pelo Governo, eis que se trata do idioma falado pela maioria dos povos americanos. Em verdade, é uma resultante inafastável das amplas perspectivas que se abriram ao entrelaçamento das relações pan-americanas, através da atual política continental, de mais íntima aproximação dos países deste hemisfério (BRASIL, 1958).

A lei educativa em vigência quando este projeto foi apresentado era a Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-lei Nº 4.244, de 09 de abril de 1942 ou “Reforma Capanema”) que estabelecia o ensino do espanhol por um ano no segundo ciclo (colegial clássico), mencionada em seção anterior. Na exposição de motivos anexada pelo Ministério da Educação e Cultura em 16 de setembro de 1958, expõe-se que:

O maior estreitamento dos povos do continente americano reclama, no entanto, um estudo mais intenso do idioma espanhol no curso secundário e a sua inclusão como disciplina obrigatória no primeiro ciclo, a fim de ser dada maior difusão do seu ensino e tornar possível a plena consecução dos seus objetivos (BRASIL, 1958).

Percebe-se como principal motivo desta primeira proposta de 1958 o fato de que este é o idioma da maioria dos povos americanos vizinhos ao Brasil e com os quais o país vinha estreitando seus laços políticos no âmbito do movimento pan-americanista. Some-se a isto a insuficiência do tempo de oferta da disciplina na lei educativa então em vigor, de apenas um ano no segundo ciclo e a necessidade de que se ampliasse também para o primeiro ciclo. Após uma longa e inconclusiva tramitação no Congresso, o projeto seria finalmente arquivado em 1971, já com a vigência da nova LDB daquele ano e durante o regime militar.

No caso do PL 4.004/1993, este também passou por uma longa tramitação pela Câmara dos Deputados, passando por diversas Comissões e recebendo diversos recursos e emendas, sendo aprovado pelo plenário desta casa e retornando à Comissão de Educação, Cultura e Esporte, cujo Relator, Deputado Átila Lira (PSB), manifesta na Comunicação Parlamentar (15 de dezembro do ano 2000) sua intenção de apresentar um Projeto de Lei que converta a língua espanhola em obrigatória para a escola e de livre escolha para o aluno, dando “solução definitiva a uma questão que vem sendo debatida nesta Casa desde há cinco anos” (LASECA, 2008, p. 65).

Com relação a seu conteúdo, o projeto estava composto por quatro artigos onde se lê:

Art. 1º: a inclusão obrigatória do ensino da língua espanhola nos currículos plenos nos estabelecimentos de ensino do 1º e 2º graus;

Art. 2º: os Conselhos Estaduais da Educação fixarão, para os respectivos sistemas de ensino e tendo em vista as condições e peculiaridades sociais e culturais regionais, a amplitude e o conteúdo dos programas letivos;

Art. 3º: caberá também aos Conselhos Estaduais de Educação dispor sobre a gradual implantação do ensino da língua espanhola, a partir do ano letivo de 1994, considerando os aspectos pedagógicos e didáticos;

Art. 4º: Esta lei entra em vigor na data de sua publicação (BRASIL, 1993).

À primeira vista chama a atenção a brevidade da proposta de norma jurídica, contendo efetivamente apenas três artigos sobre a forma de implantação de uma língua estrangeira nos

currículos plenos de todos os estabelecimentos de Educação Básica do país. Devido à indefinição de questões importantes que não são expressamente colocadas na proposta, como a obrigação do aluno em cursar o idioma, a carga horária semanal ou se seria oferecida no horário regular, a mesma passou pelo longo processo de recursos e propostas de emendas mencionado acima.

No que tange à justificativa do projeto, esta faz referência à importância da integração latino-americana (agora com a novidade do Mercosul) e também da Comunidade Ibero-Americana de Nações (nesta incluídas as presenças de Portugal e Espanha). Assim, o chefe do Poder Executivo, Presidente Itamar Franco, se dirige ao Congresso Nacional em 6 de julho de 1993 nos seguintes termos:

Estudamos a história da nossa Pátria para saber quanto custou definir as nossas fronteiras dentro do continente sul-americano. Não menos laborioso tem sido o processo de integração do Brasil à comunidade cultural ibero-americana, porque as vicissitudes do comércio internacional e os meios de comunicação de massa nos aproximaram mais da Europa ou da América do Norte do que das nações co-irmãs da América Latina.

A organização das Conferências Ibero-Americanas e também o MERCOSUL são iniciativas voltadas para resgate do tempo perdido no processo de integração da Comunidade Ibero-Americana.

No que diz respeito ao Brasil, esforço maior deve ser feito porque é, no continente latino-americano, o único descendente da cultura ibérica de língua portuguesa.

Torna-se imperioso, portanto, proporcionar às gerações jovens do país a oportunidade do estudo da língua espanhola, objetivando habilitá-las à comunicação mais intensa com as dos países nossos vizinhos (BRASIL, 1993).

O fato de o Presidente da República mencionar expressamente o Mercosul e a Comunidade Ibero-Americana na justificativa do projeto de lei reflete a relevância que estes dois (então novos) organismos de integração ibero-americana representam para os esforços do Brasil em se aproximar dos vizinhos de língua espanhola. A política externa brasileira na década de 1990 estava fortemente pautada pela criação e fortalecimento do Mercosul, o que não surpreende que o mesmo fosse diretamente incluído na mensagem presidencial. Diretamente relacionada a esta tese, é a menção da importância das Conferências Ibero-Americanas e da Comunidade Ibero-Americana, que além das nações latino-americanas incluem também as nações europeias de língua e cultura ibérica, Portugal e Espanha, o que reflete o comprometimento brasileiro no mais alto nível com este projeto naquele momento.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 20 de dezembro de 1996, cujo conteúdo relativo ao ensino de línguas estrangeiras foi descrito na seção anterior, o PL 4.004/1993, que se encontrava em processo de tramitação no Congresso

Nacional, passava a ser incompatível com a nova legislação. Enquanto o PL faz referência à “obrigatoriedade da implantação da língua espanhola”, a LDB de 1996, promulgada três anos depois da apresentação daquele, previa o ensino no Ensino Médio de “uma língua estrangeira moderna, escolhida pela comunidade escolar”, ou seja, excluía a possibilidade de se impor necessariamente uma língua estrangeira específica como obrigatória, tal como previa o projeto de lei. Esta incompatibilidade entre o projeto de lei apresentado em 1993 e a redação do artigo sobre ensino de línguas estrangeiras na LDB de 1996 impossibilitaria sua aprovação tal como estava redigido. Foi então que o Relator da Comissão de Educação, Cultura e Esporte, Deputado Átila Lira (PSB), comunicou que um novo projeto sobre o tema deveria ser apresentado.

4.3 A Lei Nº 11.161/2005 (“Lei do Espanhol”): antecedentes, conteúdo e desafios à implementação

A longa tramitação do Projeto de Lei Nº 4.004/1993 e sua necessária adequação à LDB de 1996 representou o antecedente legislativo direto ao Projeto de Lei Nº 3.987/2000 proposto pelo Deputado Átila Lira (PSB), que finalmente resultou na Lei Ordinária Nº 11.161/2005, a assim chamada “Lei do Espanhol”. Façamos agora algumas considerações sobre este projeto.

O teor do Projeto de Lei foi aprovado praticamente sem alterações (apenas o Artigo 4º do projeto de lei passaria por uma alteração ortográfica ao tornar-se norma jurídica, substituindo-se “disponibilizar” por “tornar disponível”). Reproduzimos abaixo a íntegra do texto do projeto:

O Congresso Nacional decreta:

Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

§ 1º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta lei.

§ 2º É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries.

Art. 2º A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos.

Art. 3º Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola.

Art. 4º A rede privada poderá disponibilizar esta oferta através de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna.

Art. 5º Os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada.

Art. 6º A União, no âmbito da política nacional de educação, estimulará e apoiará os sistemas estaduais e do Distrito Federal na execução desta Lei.

Art. 7º Esta lei entra em vigor na data da sua publicação (BRASIL, 2000).

O PL aqui em questão se adequa à LDB de 1996 ao definir a obrigatoriedade da oferta do ensino da língua espanhola pelos estabelecimentos públicos, porém deixando aberta ao aluno a possibilidade de optar por cursá-la ou não. Dois pontos que geraram debate entre os parlamentares e tentativas de emenda foram que esta oferta fosse realizada no horário regular e sobre a implantação de Centros de Ensino de Língua Estrangeira.

Com relação ao Artigo 3º que estipula a implantação de Centros de Ensino de Língua Estrangeira, o Deputado João Matos (PMDB), Relator da Comissão de Educação, Cultura e Esporte por onde tramitava o PL, propõe uma emenda supressiva do mesmo artigo em seu voto de 18 de setembro de 2001 alegando que a criação dos mesmos caberia ao Poder Executivo (BRASIL, 2000, p. 16). No entanto, o parecer do Relator do PL na Comissão de Constituição, Justiça e Redação, Deputado Maurício Quintella Lessa (PSB), entende que a forma adotada no Artigo 3º não encerra vício de constitucionalidade por atribuir, indiretamente, responsabilidade ao Poder Executivo (quanto à criação dos Centros de Ensino de Língua Estrangeira), votando assim pela manutenção do artigo (BRASIL, 2000, p. 31).

Em 18 de novembro de 2003, o PL é aprovado pela Câmara dos Deputados e é então encaminhado para apreciação do Senado Federal. Nesta casa, o ponto questionado foi o Artigo 2º no PL que dispõe sobre a oferta da disciplina em horário regular das escolas, propondo emenda que suprimisse este artigo (20 de maio de 2004). De volta à apreciação da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados por força da proposta de emenda do Senado, o Relator da mesma, Deputado Paulo Rubem Santiago (PT), entendeu que a supressão daquele artigo comprometeria a implementação do PL, uma vez que os sistemas públicos de ensino teriam dificuldade em oferecer o ensino da língua espanhola fora do horário normal das aulas. Segundo seu voto em 9 de agosto de 2004:

A língua espanhola precisa integrar os currículos de todas as escolas públicas e privadas do país e o seu ensino ser efetuado nos horários regulares, facilitando o

aproveitamento do espaço físico, da presença diária dos alunos e professores e da riqueza e adequação do currículo às necessidades dos educandos (BRASIL, 2004).

Após votação na Comissão de Educação e Cultura e na Comissão de Justiça e Constitucionalidade da Câmara dos Deputados, a proposta de emenda do Senado que suprimiria o Artigo 2º foi finalmente rejeitada em 7 de julho de 2005, sendo o PL aprovado pelo plenário da Câmara dos Deputados em 18 de julho de 2005. O PL foi então encaminhado para sanção presidencial, ato este ocorrido em 5 de agosto de 2005 com sua conversão em Lei Ordinária Nº 11.161/ 2005, e publicado no Diário Oficial da União em 8 de agosto do mesmo ano.

O Artigo 1º da Lei aprovada constitui a grande novidade para a Educação Básica brasileira com a inclusão da oferta obrigatória da língua espanhola (porém com matrícula facultativa para o aluno), seguida por dois parágrafos igualmente relevantes para a delimitação desta inclusão. Sua redação significou uma maneira de adaptar-se a LDB de 1996 (artigos 26 e 36) que estabelece que deveria haver no currículo básico uma língua estrangeira de forma obrigatória, a ser escolhida pela comunidade escolar (em um contexto real em que a maioria das escolas escolhe o inglês). Com esta fórmula (oferta obrigatória, matrícula facultativa para o aluno), seria resolvido o cenário de quase exclusividade dado ao inglês na maioria das escolas sem tirar a autonomia de escolha da comunidade escolar, caso os alunos não optassem por cursar o espanhol. Tal como aponta Laseca (2008, p. 68), esse Artigo deixa claro que a matrícula na disciplina de espanhol não teria se tornado obrigatória nas escolas, como muitos no Brasil e na Espanha comentaram, mas que se trata, o que não é pouco, de que os alunos do Ensino Médio irão cursar uma língua estrangeira (tal como demanda a LDB de 1996) das que são oferecidas pela escola, e a escola deverá oferecer obrigatoriamente o espanhol, tal como estabelecido nesta Lei.

Aqui é preciso explicar a razão da inclusão das aspas quando nos referimos a “Lei do Espanhol”. A nosso ver, e em concordância com Laseca (2008, p. 68) e Rodrigues (2010, p.142-143), não se trata da imposição do espanhol como língua obrigatória para todos os alunos da rede do Ensino Básico brasileiro como o apelido pode sugerir. Tal como depreendemos de seu Artigo 1º, a oferta do espanhol deve ser obrigatória pelos centros da rede pública (apenas no Ensino Médio), sem restrição à oferta de outras línguas estrangeiras. Mas, uma vez que a matrícula dos alunos na disciplina de espanhol não seria obrigatória - e sim facultativa - na prática significa dizer que o espanhol passaria a ser uma opção (geralmente ao lado do dominante inglês) como língua estrangeira para os alunos entre 1º e 3º anos do Ensino Médio.

O parágrafo 1º do referido Artigo 1º estabeleceu o prazo de cinco anos para implantação da lei, ou seja, até agosto de 2010. A interpretação mais lógica que se pode fazer deste parágrafo é que até a data mencionada todos os centros escolares das redes públicas estaduais (responsáveis pela oferta do Ensino Médio) deveriam já oferecer o espanhol como opção de língua estrangeira. O que se viu, no entanto, foi que alguns Conselhos Estaduais de Educação interpretaram que o prazo dado pela lei fosse para que *começassem* os processos de regulamentação, resultando na não implantação efetiva da lei na maioria dos estados até a data estipulada. Foi o caso de Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais, por exemplo. Alguns estados como Mato Grosso e Mato Grosso do Sul regulamentaram a lei em 2006 e 2007, respectivamente (RODRIGUES, 2010, p. 146).

O Artigo 2º da Lei expressa a inclusão da oferta do espanhol necessariamente durante o horário regular das aulas dos alunos do Ensino Médio. Como vimos na análise da tramitação do Projeto de Lei, este ponto foi alvo de uma proposta de emenda supressiva por parte do Senado Federal, que acabou não progredindo na Câmara dos Deputados. A oferta do espanhol fora do horário regular, tal como foi justificado no voto do Deputado Paulo Rubem Santiago, dificultaria a presença diária dos alunos e professores, bem como a utilização dos espaços físicos. Laseca (2008, p. 69) aponta ainda que o Artigo menciona expressamente que a oferta em horário regular deve ser aplicada às “redes públicas de ensino”, definindo uma distinção com o sistema privado.

O Artigo 3º se refere ao ensino do espanhol pelos Centros de Ensino de Língua Estrangeira. Em alguns estados, como Paraná (desde 1983) e São Paulo (desde 1987), estes centros de língua estrangeira foram criados em grande medida para suprir a demanda pelo ensino do espanhol, em horário extracurricular, que não era contemplado pelas grades horárias regulares. A rede paulista, contando com 227 destes centros em 60 municípios, seria representativa para a consecução deste Artigo (SÃO PAULO, 2021).

O Artigo 4º traz como novidade, no âmbito legislativo sobre o sistema educativo brasileiro, o reconhecimento da diferenciação entre rede pública e rede privada de ensino no país. Neste caso, não só admite a importância de um amplo segmento privado a ponto de merecer atenção em um ponto específico da Lei, como também admite que a oferta de um conteúdo – aqui, a língua espanhola - seja ministrado de formas diferentes entre uma e outra. Tal como afirma Rodrigues (2010, p. 149), esta simples diferenciação já seria suficiente para instaurar uma polêmica sobre o debate entre “público vs. privado” na Educação.

Finalmente, os Artigos 5º e 6º reconhecem os Conselhos Estaduais de Educação como entidades responsáveis pela regulamentação da oferta do espanhol no Ensino Médio em seus respectivos estados (uma realidade desde a LDB de 1961, como visto na seção anterior) e também define o apoio da União para o cumprimento desta Lei. Trata-se, pois, de uma reafirmação do papel dos estados na oferta do Ensino Médio em todo o país, cenário já consolidado há muitas décadas. De qualquer forma, sendo esta uma lei federal, cujo sucesso em sua implementação recai sobre instituições (as Secretarias de Educação de cada estado) sobre as quais o Congresso Nacional não possui prerrogativa direta, percebe-se uma preocupação do legislador em reiterar as distintas responsabilidades quanto à aplicação da Lei.

Uma vez aprovada pelo Congresso Nacional, sancionada pelo Presidente da República, e publicada no Diário Oficial da União, iniciou-se a vigência desta lei e os órgãos públicos a ela vinculados, neste caso os Conselhos Estaduais de Educação, ficaram responsáveis por sua aplicação, de acordo com suas condições locais.

No entanto, o que se percebeu a partir da aprovação da “Lei do Espanhol”, foi uma reduzida implementação na prática pelos 26 estados e pelo Distrito Federal. Fatores como escassez de recursos das Secretarias de Educação estaduais, falta de professores e material didático específico foram apontados como obstáculos à plena incorporação do espanhol em todas as escolas de Ensino Médio na rede pública, como previa a lei. Para Laseca (2008), a contratação de novos professores de espanhol por meio de concurso público era o maior desafio das Secretarias de Educação, cujos orçamentos comprometidos com pessoal já oscilava entre 75% e 90% dependendo do estado⁵⁸.

Um dos pontos mais problemáticos para a total implementação da Lei teria sido a falta de professores qualificados para o ensino do espanhol. Durante o trâmite do projeto de lei, e mesmo depois de sua aprovação, muito discutiu-se sobre o número de novos professores necessários para suprir a demanda que a Lei criava. Para a Secretaria de Educação Básica do MEC, havia um déficit de 13.254 professores de espanhol no Brasil, no caso de aplicar uma carga de 20h/semana (BRASIL, 2007). Esse mesmo problema fora identificado previamente por Mario Miguel González, então Presidente da Associação Brasileira de Hispanistas:

De hecho, sea cual venga a ser la legislación que atienda específicamente a la enseñanza de la lengua española en Brasil, hay otros dos problemas que debemos enfrentar. El primero es la carencia de profesores de esa especialidad, carencia que no parece fácil resolver a corto plazo. La legislación brasileña prevé que, antes del año

⁵⁸ Alguns exemplos de gastos com pessoal da Secretaria da Educação, por estados: Mato Grosso (82,37%); Distrito Federal (92%); Ceará (77,73%); Pará (80%) (LASECA, 2008, p. 74).

2005, todos los profesores de la enseñanza fundamental y media tengan diploma universitario. Esto tropieza con dos problemas encadenados: el primero, la gran dificultad de acceso en Brasil a la enseñanza pública superior, dada la limitada oferta de vacantes que está lejos de atender a la enorme demanda que no deja de crecer en número muy superior al aumento de esa oferta. El segundo es el hecho de que, durante años y hasta hace muy poco, el español era ofrecido sólo en un número minoritario de universidades públicas, como ya se dijo; esto significa que no hay profesores de español suficientes en Brasil para atender a la demanda actual, menos aún para atender a la que produciría, por ejemplo, la implantación de la obligatoriedad de su estudio. Se ha calculado (tal vez con alguna exageración) en 200 000 el número de profesores que, en ese caso, harían falta. Aunque no se imponga la obligatoriedad del estudio del español, está claro que no hay profesores suficientes para atender a la demanda e, incluso, no se ve cómo formarlos a corto plazo, pues tal tarea depende fundamentalmente de iniciativas gubernamentales que amplíen las posibilidades de formación en las universidades públicas. Las privadas, por su costo, quedan fuera del alcance de la mayoría de los estudiantes brasileños. (GONZÁLEZ, 2001).

O então Diretor do Instituto Cervantes, César Antonio Molina, declarou na ocasião que seria necessário formar 230 mil professores de espanhol para atender a nova demanda criada pela Lei. O mesmo reconheceu que esta demanda estava acima das possibilidades do Instituto, porém que o mesmo se esforçaria em ajudar o Brasil em seu cumprimento com a abertura de sete novos centros no país⁵⁹. Aqui, é preciso reforçar que a função de formar professores do Ensino Básico no Brasil compete às instituições de ensino superior (IES) em cursos de licenciatura plena tal como estabelece o Artigo 62º da LDB de 1996⁶⁰. O interesse aqui demonstrado pelo Instituto Cervantes em contribuir na formação de professores de espanhol no Brasil choca, pois, com as prerrogativas legais das IES brasileiras, questão que geraria polêmica e embates como veremos no caso do projeto “OYE” firmado entre a Secretaria de Educação de São Paulo e o Instituto Cervantes (CRUZ, 2016, p. 354).

No âmbito multilateral, a importância da aprovação da Lei Nº 11.161/2005 foi reconhecida na Declaração Final da XV Cúpula Ibero-Americana de Chefes de Estado e de Governo realizada em Salamanca (Espanha) em 15 de outubro de 2005, tal como se expressa no ponto 13 do documento aprovado pela Cúpula, reproduzido a seguir:

Nos complace dejar constancia de la decisión de Brasil de establecer la lengua española como materia de oferta obligatoria en el currículo escolar de la enseñanza

59 EL PAIS. *El Instituto Cervantes formará a más de 230.000 profesores para que enseñen español en Brasil*. Disponível em: <https://elpais.com/cultura/2005/07/12/actualidad/1121119203_850215.html>. Acesso em 20 de julho de 2020.

60 Art. 62: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal”. (BRASIL, 1996).

secundaria del país. Esta medida contribuirá de manera muy positiva a la afirmación de los procesos de integración suramericana y latinoamericana, y favorecerá asimismo la consolidación del espacio iberoamericano. Manifestamos, igualmente, nuestra voluntad de impulsar la difusión de la lengua portuguesa en los países iberoamericanos de lengua española (SEGIB, 2005).

Ao longo dos cinco primeiros anos de vigência da Lei (2005-2010), o que se notou foi um considerável aumento dos cursos de Licenciatura em Letras Espanhol no Brasil, consequência direta do novo cenário de demanda por professores desta língua. Segundo o levantamento realizado pela *Consejería de Educación* da Embaixada da Espanha, 170 universidades brasileiras ofereciam o curso de Letras Espanhol em 2009, um ano antes do final do prazo para total implementação da Lei Nº 11.161. Os cursos estavam distribuídos pelas regiões brasileiras da seguinte forma: Centro-Oeste (16 cursos); Nordeste (28 cursos); Norte (11 cursos); Sudeste (73 cursos); Sul (42 cursos). (GALVÁN; ALONSO; TOFFOLI, 2009, p. 18).

Apesar deste histórico avanço para a aproximação cultural entre o Brasil e os países hispânicos, a obrigatoriedade da oferta do ensino da língua espanhola no Ensino Médio (Lei Nº 11.161, de 5 de agosto de 2005) foi revogada através da Medida Provisória Nº 746 de 22 de setembro de 2016, transformada em norma jurídica como Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Lei do Novo Ensino Médio), sancionada pelo Presidente Michel Temer. Esta lei estabelece em seu parágrafo 4º:

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2017).

A revogação da “Lei do Espanhol”, primeiro através da Medida Provisória Nº 746/2016, depois pela Lei Nº 13.415/2017 (Lei do Novo Ensino Médio), configurou um claro retrocesso na consolidação do ensino da língua espanhola no sistema educativo brasileiro, um processo que, como vimos, fora longo e ainda não estava totalmente implementado. No entanto, o parágrafo destacado acima possibilita aos estados ofertar o espanhol em suas redes de ensino como disciplina optativa, sem prejuízo da oferta da língua inglesa, tornada expressamente obrigatória pelo texto desta nova lei. Assim sendo, a possibilidade de inclusão do espanhol nas redes estaduais de ensino depende, na atualidade, da iniciativa das casas legislativas de cada um dos estados, livres que são para propor e aprovar legislações educativas sobre o Ensino Básico em seus territórios. Além disso, o conhecimento apurado que cada Secretaria de Educação possui sobre os recursos e demandas para a oferta da língua espanhola em seus

respectivos estados facilitaria a consulta direta para as reais possibilidades de sua implementação.

4.4 Projetos de leis para implantação do espanhol nas redes de ensino estaduais⁶¹

Os onze anos em que a Lei 11.161, de 5 de agosto de 2005 (BRASIL, 2005), conhecida como “Lei do Espanhol”, esteve em vigor foram suficientes para que alguns estados da federação adaptassem seus currículos escolares de forma a incluir a oferta de espanhol em suas grades regulares. Durante este tempo, houve também um notável crescimento da oferta de cursos de Licenciatura em Letras Espanhol que tem formado professores habilitados para suprir a demanda de profissionais que a lei gerou durante sua vigência. Alguns estados, como o Rio Grande do Sul, Paraíba, Rondônia e Minas Gerais, já haviam realizado concursos públicos referentes à contratação de professores de espanhol⁶². Todos estes resultados já concretizados para a implantação do espanhol na rede pública destes estados foram colocados em risco com a revogação da “Lei do Espanhol” em setembro de 2016.

De forma a preservar uma realidade em que o espanhol já estava devidamente incluído em suas grades curriculares, no caso de alguns estados, ou com a intenção de tornar efetiva sua inclusão, sem prejuízo da oferta da língua inglesa que a Lei Nº 13.415/2017 (Lei do Novo Ensino Médio), tornara obrigatória, e com a possibilidade aberta pelo parágrafo 4º do artigo 3º da mesma Lei para ofertar outras línguas estrangeiras, as Assembleias Legislativas estaduais passaram a contemplar projetos de lei (ou até de emenda constitucional, nos casos do Rio Grande do Sul, Pará e Rio de Janeiro) com o objetivo de oferecer o espanhol em suas redes de ensino. Na data em que este trabalho é apresentado, sete estados brasileiros possuem projetos em tramitação sobre a inclusão da língua espanhola nos currículos da Educação Básica (São Paulo, Rio de Janeiro, Pernambuco, Minas Gerais, Piauí, Pará e Ceará); em quatro já foram aprovados (Paraíba, Rondônia, Rio Grande do Sul e Goiás); e três estados tiveram seus projetos arquivados (Alagoas, Santa Catarina e Bahia). Há ainda três estados (Rio de Janeiro, Paraná e Amazonas), que possuem leis sobre o ensino do espanhol anteriores à revogação da Lei Nº 11.161/2005 pela Medida Provisória Nº 746/2016 (BRASIL, 2016), convertida em Lei Nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017). Ressalte-se, ainda, que podem haver mais estados onde tramitam

⁶¹ Uma versão preliminar desta seção foi apresentada no XI Congresso Brasileiro de Hispanistas, organizado pela Associação Brasileira de Hispanistas (ABH), em agosto de 2020.

⁶² O Rio de Janeiro realizara, em 1985, um concurso específico para professores de espanhol, abrindo precedentes para outros estados desde então (FREITAS, 2011, p. 11).

projetos de leis sobre a implantação do espanhol na rede de ensino, mas que não foram identificados através dos portais oficiais. É importante destacar que, devido ao recorte temporal utilizado (2017-2021), o presente estudo não contempla os antecedentes históricos sobre a presença da língua espanhola nas diversas legislações educativas, de âmbito nacional ou estaduais. Para a pesquisa sobre períodos anteriores, recomenda-se fontes como CELADA & GONZÁLEZ (2000), PIKANÇO (2003), SOTO (2004), DAHER (2006), PARAQUETT (2006), FREITAS, BARRETO E MARESMA (2006), FREITAS & BARRETO (2007; 2008), FREITAS, BARRETO & VARGENS (2009), LASECA (2008) e RODRIGUES (2010).

A relação dos dezesseis estados e seus respectivos projetos de lei, emendas constitucionais ou leis referentes à inclusão do espanhol na rede estadual de ensino é apresentada a seguir.

Quadro 18 – Projetos de Leis relativos ao ensino do espanhol nas Assembleias Legislativas Estaduais

Estado	Objeto	Número mínimo de horas semanais	Nº do Projeto, Lei ou Emenda Constitucional	Situação
Alagoas	Obrigatoriedade da oferta do espanhol no Ensino Médio	1	Projeto de Lei Nº 451/2017	Arquivado
Paraíba	Obrigatoriedade da oferta do espanhol no Ensino Médio, facultativa no Ensino Fundamental	1	Lei Nº 11.191, de 29 de agosto de 2018	Aprovado
Rondônia	Obrigatoriedade da oferta do espanhol no Ensino Médio, facultativa no Ensino Fundamental	1	Lei Nº 4.394, de 10 de outubro de 2018	Aprovado
Rio Grande do Sul	Obrigatoriedade da oferta do espanhol no Ensino Fundamental e Médio	Não especificado	PEC 270/2018, transformada em Emenda Constitucional Nº 74/2018	Aprovado
São Paulo	Obrigatoriedade da oferta do espanhol no Ensino Médio, facultativa no Ensino Fundamental	2	Projeto de Lei Nº 446 / 2018	Em trâmite
	Obrigatoriedade da oferta do espanhol no Ensino Médio		Projeto de Lei Nº 4.490/2018; PEC 53/2017;	Em trâmite: PL

Rio de Janeiro	Obrigatoriedade da oferta do espanhol em primeiro e segundo graus	2	Lei Nº 2447, de 16 de outubro de 1995; Constituição Estadual (Art. 317, §3º).	4.490/2018 e PEC 53/2017
Santa Catarina	Obrigatoriedade da oferta do espanhol no Ensino Fundamental e Médio	2	Projeto Lei Nº 23.8/2019, apensado ao Projeto Lei Complementar Nº 025.2/2018	Rejeitado e arquivado
Pernambuco	Obrigatoriedade da oferta do espanhol no Ensino Médio, facultativa no Ensino Fundamental	1	Projeto de Lei Nº 235/2019	Em trâmite
Minas Gerais	Obrigatoriedade da oferta do espanhol nas unidades em que houver profissionais habilitados a lecioná-la. Facultativa no Ensino Fundamental	Não especificado	Projeto de Lei Nº 1.064/2019	Em trâmite
Piauí	Obrigatoriedade da oferta do espanhol no Ensino Médio, facultativa no Ensino Fundamental	2	Projeto de Lei Nº 116/2019	Em trâmite
Pará	Obrigatoriedade da oferta do espanhol no Ensino Fundamental II e Médio	Não especificado	Projeto de Emenda Constitucional PEC 11/2019	Em trâmite
Ceará	Obrigatoriedade da oferta do espanhol no Ensino Médio	2	Projeto de Lei Nº 540/2019	Em trâmite
Goiás	Obrigatoriedade da oferta do espanhol no Ensino Fundamental e Médio	Não especificado	Projeto de Lei Complementar Nº05/2019	Aprovado
Paraná	Poder Executivo fica autorizado a incluir o ensino das disciplinas Inglês e/ou Espanhol nos períodos de 6ª a 8ª séries das Escolas Públicas	Não especificado	Lei Nº11.574/1996 e Lei Nº13.155/2001	Aprovadas
Amazonas	Obrigatoriedade da oferta do espanhol no Ensino Médio	Não especificado	Lei Nº 152/2013	Aprovado
Bahia	Obrigatoriedade da oferta do espanhol e do inglês no Ensino Fundamental e Médio	2	Projeto de Lei Nº14.451/2005	Arquivado

--	--	--	--	--

Fonte: Elaboração própria a partir dos sistemas de consulta das Assembleias Legislativas estaduais.

Mapa 2 – Projetos de Leis relativos ao ensino do espanhol nas Assembleias Legislativas Estaduais



	PL ou PEC aprovados
	PL ou PEC em trâmite
	PL arquivados

Elaboração própria. Fonte: Assembleias Legislativas estaduais.

Considerando-se a especificidade dos sistemas educativos de cada estado brasileiro, bem como a demanda e recursos para a oferta do espanhol em suas redes de ensino, é possível observar algumas semelhanças e diferenças presentes nos projetos de lei em questão, seja no tocante aos textos das proposições, às justificativas utilizadas e aos percursos processuais pelos quais passaram. Como se observa a partir das informações do quadro anterior, ordenado pela ordem de apresentação dos projetos nas respectivas Assembleias Legislativas, o caso do Rio Grande do Sul destoa por ser o único em que a implantação do espanhol nas escolas públicas se deu não por um projeto de lei, mas sim através de uma Emenda à Constituição do estado, aprovada por unanimidade pelos deputados daquele estado. Nos estados do Pará e Rio de

Janeiro, a proposta de implantação do espanhol também é via Proposta de Emenda Constitucional, mas estas ainda se encontram em trâmite.

Poucos meses após a promulgação da Lei do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2017) que revogou a obrigatoriedade da oferta do ensino do espanhol nas escolas públicas brasileiras de ensino médio, Alagoas foi o primeiro estado a considerar um projeto de lei sobre a implantação desta disciplina em sua grade curricular. Trata-se do Projeto de Lei Nº 451 apresentado em 9 de junho de 2017 pelo Deputado Ronaldo Medeiros (MDB), em articulação com a Associação de Professores do Estado de Alagoas. O texto é composto por seis artigos, constando que: assegura a oferta do espanhol na rede de ensino público juntamente com o inglês; a disciplina deve ser oferecida nos três anos do Ensino Médio com uma carga de uma hora semanal; estabelece o requisito de Licenciatura em Letras-Espanhol para os professores desta disciplina; o prazo de noventa dias a partir da aprovação da lei para que os estabelecimentos adequassem seus currículos; e o chamamento de concurso público para provimento das vagas advindas desta inclusão no prazo de 180 dias após a aprovação da lei (ALAGOAS, 2017).

A justificativa do projeto se pautou, entre outros pontos: na importância do conhecimento do espanhol para a ampliação dos horizontes culturais, sociais e acadêmicos dos alunos; a presença internacional da língua espanhola, mesmo em países onde não é a língua oficial; o entendimento da interculturalidade que o ensino desta língua propicia; ampliação das interações sociais em um mundo digital; o fomento ao pluralismo linguístico no estado; e a ampliação dos processos cognitivos dos alunos.

Segundo os registros da tramitação do PL 451/2017 no portal da Assembleia Legislativa de Alagoas, durante quase dois anos o PL tramitou internamente na Comissão de Constituição, Justiça e Redação, sem nunca receber um parecer final desta comissão. Com a mudança de legislatura em 2019, o PL acabou arquivado, de acordo com o Artigo 173 do Regimento Interno daquela casa.

A Paraíba foi o primeiro estado bem-sucedido na implantação do ensino do espanhol em sua rede pública após a revogação da “Lei do Espanhol”, com a promulgação da Lei Estadual Nº 11.191 em 29 de agosto de 2018 (PARAÍBA, 2018). O texto se assemelha ao que fora apresentado na Assembleia Legislativa de Alagoas, sendo também composto por seis artigos com os mesmos conteúdos daquele. Diferencia-se, contudo, ao não especificar um prazo para contratação de professores e adequação das grades curriculares, estabelecendo apenas que “o Governo do Estado incluirá, em seus concursos públicos vindouros para professores, vagas para profissionais de Língua Espanhola, atendendo adequadamente as demandas da Rede

Estadual de Ensino” e que “os sistemas de ensino e as unidades educacionais deverão adaptar seus currículos e grades curriculares para atendimento desta Lei a partir do ano letivo de 2019” (PARAÍBA, 2018).

Aqui é preciso destacar o papel de fundamental importância exercido pela articulação e esforços dos professores de espanhol da Paraíba, representados pela Associação de Professores de Espanhol do Estado da Paraíba (APEEPB), em todas as etapas de elaboração, tramitação e aprovação do projeto de lei na Assembleia Legislativa daquele estado. Assim, com os efeitos nocivos para o ensino do espanhol e para a profissão de professor desta disciplina, resultantes da Lei do Novo do Ensino Médio (Lei Nº 13.425/2017) e a revogação da Lei do Espanhol (Lei Nº 11.161/2005), e a partir do contato do professores da APEEPB com o Deputado Anísio Maia (PT) em agosto daquele mesmo ano, procedeu-se para a elaboração do projeto de lei que visasse a implantação do espanhol em todas as escolas da rede de ensino da Paraíba. Tiveram ainda como precedente importante a aprovação da primeira lei municipal para implantação do espanhol de Areial (PB) em 2017, por iniciativa popular impulsionada pelo professor Jair Ibiapino, presidente da APEEPB no período 2018-2020 (PAULINO, 2019, p. 99).

A participação da APEEPB foi determinante ao longo de todo o processo legislativo. É importante frisar que mesmo durante a vigência da Lei Nº 11.161/2005, sua implementação nunca foi totalmente cumprida na Paraíba (PAULINO, 2019, p. 113). Isto demonstra a importância de que os setores interessados, professores, alunos e a comunidade em geral, se mobilizassem em prol da manutenção, expansão e valorização do espanhol na rede de ensino estadual após a revogação. Em outras palavras, como aponta Neide T. Maia González:

[...] no es suficiente la promulgación de la ley para que de hecho se implante el español en nuestras escuelas de Enseñanza Media, especialmente las públicas; será necesario [...] mucho más, sobre todo un efectivo deseo político, nacido de intereses y necesidades nacionales y no ajenas, y que se traduzca en gestos firmes y legítimos, en buenas inversiones y en trabajo serio (GONZÁLEZ, 2009, p. 31).

Os professores e membros da APEEPB foram essenciais na própria elaboração do texto do Projeto de Lei Nº 1.509/17. Antes de apresentar o projeto na Assembleia, realizou-se uma audiência pública em julho de 2017 sobre sua relevância e conteúdo. Uma vez elaborado, o projeto foi apresentado na Assembleia Legislativa pelo deputado Anísio Maia (PT) em agosto de 2017. A partir daí tramitou-se pela Comissão de Constituição e Justiça e pela Comissão de Educação daquela casa, sendo aprovado em ambas e aguardando a votação em Plenário. Esta aconteceria no dia 20 de junho de 2018, mas os membros da APEEPB só foram informados no dia anterior. Ainda assim, a associação mobilizou os membros de todo o estado da Paraíba e

marcaram presença na Assembleia Legislativa em João Pessoa, onde o projeto foi aprovado por unanimidade.

Apesar desta aprovação pelo plenário da Assembleia Legislativa, o então governador da Paraíba (Ricardo Coutinho – PSB) vetou o projeto, afirmando que este era inconstitucional. Caberia então à Assembleia Legislativa, que poderia manter ou derrubar o veto do governador. Aqui, novamente, é importante ressaltar a importância da mobilização e pressão por parte da APEEPB, agora presidida pelo professor Jair Ibiapino, que nos narrou os acontecimentos até a votação final pela Assembleia Legislativa:

O projeto então volta para a Assembleia, que poderia manter ou derrubar o veto do governador. Nós, enquanto associação (eu já era presidente da APEEPB), começamos a mobilizar os sócios: todos ligando para os deputados. Era ano de eleição, e eles sabiam que se mantivessem o veto do governador Ricardo Coutinho nós falaríamos na mídia. Fizemos uma pressão popular. O projeto volta para o Plenário, a votação era em agosto. Nós fizemos uma mobilização e lotamos a Assembleia, com bandeiras, camisas, chamamos a mídia. Nós precisávamos de 21 votos para derrubar o veto do governador, obtivemos 26 votos (de um total de 37 deputados). Então o projeto se torna a Lei Nº 11.191/2018, a primeira lei de espanhol pós-Reforma do Ensino Médio. Com muita luta. (IBIAPINO, 2020, Apêndice F).

Podemos concluir que a primeira “Lei do Espanhol” estadual aprovada após a revogação da lei federal só se concretizou a partir da iniciativa e mobilização da comunidade que compunha a APEEPB. A elaboração cuidadosa do projeto de lei da Paraíba permitiu que seu texto fosse utilizado como base para propostas semelhantes em outros estados, como Rondônia, São Paulo e Minas Gerais, constituindo assim um precedente bem-sucedido de inclusão e valorização do espanhol no sistema educativo de alguns estados.

O estado em que foi apresentado o seguinte projeto de lei para a implantação do ensino do espanhol no Ensino Básico é Rondônia, onde o projeto também foi aprovado e transformado na Lei Nº 4.394 de 10 de outubro de 2018. Por iniciativa da Associação de Professores de Espanhol de Rondônia (APERRO), e apresentado pelo Deputado Anderson do Singeperon (PROS), a Lei apresenta sete artigos de conteúdo semelhante aos apresentados nas assembleias legislativas da Paraíba e Alagoas. Na justificativa do projeto, os propositores ressaltam a importância do ensino do idioma espanhol em Rondônia chamando particular atenção para sua localização geográfica, que compartilha uma fronteira de 3400 km com um vizinho de língua espanhola, a Bolívia (RONDÔNIA, 2018). Além disso, menciona também o pertencimento do Brasil ao Mercosul, sendo o único país do bloco que não possui o espanhol como idioma oficial. Neste sentido, cita a passagem referente a línguas estrangeiras dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ministério da Educação onde se expõe que:

Deve-se considerar também o papel do espanhol, cuja importância cresce em função do aumento das trocas econômicas entre as nações que integram o Mercado Comum do Sul (Mercosul). Esse é um fenômeno típico da história recente do Brasil que, apesar da proximidade geográfica com países de fala espanhola, se mantinha impermeável à penetração do espanhol (RONDÔNIA, 2018).

Ainda na justificativa do projeto, os propositores afirmam que a aprovação da Lei não implicava em aumento na folha de pagamento do Estado de Rondônia, uma vez que, em decorrência da Lei Nº 11.161/2005, o estado havia se adequado à inclusão do espanhol no currículo estadual e realizado concursos públicos para professores específicos para a nova disciplina, encontrando-se os mesmos já empossados e em exercício no momento da revogação da mencionada “Lei do Espanhol”. Percebe-se assim que, no caso de Rondônia, a lei estadual representa não uma inclusão, mas sim a manutenção do ensino do espanhol na rede pública. A justificativa criticou o retrocesso que a Lei do Novo Ensino Médio representou para o ensino do espanhol, nos seguintes termos:

A revogação da Lei que tornava o ensino do Espanhol obrigatório, Lei nº 11.161/2005, feriu a todos os professores formadores, professores em atuação na educação básica, estudantes de licenciaturas, em especial os do curso de Espanhol. Toda produção e dedicação de professores na pesquisa, ensino e extensão estão em risco. As expectativas de nossos estudantes de Letras-Espanhol estão certamente afetadas. A ruptura neste processo é uma ruptura com a nossa identidade latino-americana (RONDÔNIA, 2018).

A defesa da oferta do ensino do espanhol no Rio Grande do Sul é emblemática primeiro pelo estado ter originado o movimento Fica Espanhol, organizado por professores e alunos de espanhol de instituições federais de ensino superior gaúchas, em reação a revogação da “Lei do Espanhol” pela reforma do Ensino Médio. Em segundo lugar, o processo legislativo que implantou o espanhol na rede pública não se deu através de um projeto de lei ordinária tal como tem se dado nos demais estados, mas sim por uma Emenda à Constituição estadual (assim como já havia no Rio de Janeiro, desde a promulgação da Constituição, por ação direta da APEERJ à época), sendo aprovada por unanimidade pelos deputados estaduais.

O movimento *Fica Espanhol* surgiu a partir do grupo formado por docentes em Língua Espanhola da UFRGS, junto com outros das Universidades Federais de Santa Maria, Pelotas, Rio Grande, Unipampa, Federal da Fronteira Sul, dos Institutos Federais e do Colégio de Aplicação da UFRGS. Depois de buscarem sem sucesso o apoio de senadores e deputados federais para a revogação da Lei do Novo Ensino Médio, o grupo ganhou a atenção da Deputada Estadual Juliana Brizola (PDT). Em março de 2018, a deputada apresentou a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 270/2018 determinando que o ensino do idioma conste como

disciplina de oferta obrigatória nos currículos das escolas de Ensino Fundamental e Médio do Rio Grande do Sul, mas sendo optativa para o aluno.

Com relação à forma da proposição tramitada e finalmente aprovada pela Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul visando a implantação do espanhol na rede pública de ensino, destaca-se o fato de que foi através da Emenda Constitucional Nº 270/2108. De autoria da Deputada Juliana Brizola (PDT) e mais 36 deputados, a Proposta de Emenda Constitucional foi aprovada naquela casa em 3 de outubro de 2018 pela unanimidade dos votos a favor. Seu texto inclui um parágrafo ao artigo 209 da Constituição estadual instituindo a oferta obrigatória do idioma espanhol nos níveis fundamental e médio na rede pública de ensino daquele estado. O texto na íntegra da Emenda Constitucional nº 270/2018 e atualmente em vigor é o seguinte:

Art. 1º. Fica acrescentado o § 3º ao art. 209 da Constituição do Estado do Rio Grande do Sul, com a seguinte redação:

“Art. 209.
 § 3º O ensino da língua espanhola, de matrícula facultativa, constituirá disciplina obrigatória das escolas públicas de ensino fundamental e médio.”
 Art. 2º Esta Emenda Constitucional entra em vigor na data de sua publicação (RIO GRANDE DO SUL, 2018).

O impacto da legislação gaúcha pode ser considerado ainda mais permanente do que a dos demais estados que implantaram a obrigatoriedade da oferta do espanhol por consolidá-lo na carta magna do estado, sendo superior às leis ordinárias e necessitando uma maioria de votos qualificada e com quórum mínimo para ser alterada. Novamente, é importante lembrar que o Rio de Janeiro também possui artigo semelhante em sua Constituição estadual, como veremos adiante.

Quanto à justificativa da PEC 270/2018, o projeto gaúcho apresentou a relevância da (re)implantação da obrigatoriedade da oferta do espanhol tanto pelo viés educacional como pelo viés econômico. A justificativa apontou que, com a promulgação da Lei Nº 11.161/2005, muitos cursos e licenciaturas de Letras Espanhol foram criados nas instituições de ensino superior do estado, visando suprir a demanda por professores de espanhol que a lei produzira. São citados especificamente as novas universidades e institutos federais que foram criados neste período, que já ofereciam os cursos de Letras Espanhol: Unipampa, Universidade da Fronteira Sul, Instituto Federal do Rio Grande do Sul câmpus Restinga, entre outras. Destacou-se também a incorporação de centenas de professores de espanhol na rede pública de ensino do estado no período em que a Lei do Espanhol esteve em vigor (RIO GRANDE DO SUL, 2018).

No que tange à justificativa do valor econômico do idioma espanhol, o projeto sintetizou alguns motivos concretos que fazem do ensino deste idioma especialmente importante para o Rio Grande do Sul:

O Brasil faz fronteira com sete países que têm o espanhol como língua oficial;
 O Estado do Rio Grande do Sul faz fronteira com dois desses sete países;
 O Estado do Rio Grande do Sul tem cerca de 27 cidades que fazem fronteira com o Uruguai e com a Argentina;
 O espanhol é língua oficial em 21 países;
 O espanhol é, em termos demográficos, a segunda língua mais falada no mundo (5,85% da população mundial), ficando apenas atrás do mandarim (14,1% da população mundial);
 O espanhol é a segunda língua mais utilizada na comunicação internacional, tanto para fins diplomáticos quanto para fins comerciais;
 As línguas oficiais do Mercosul são o português, o espanhol e o guarani (RIO GRANDE DO SUL, 2018).

Destacou-se, ainda, o fato de que dos dez países que mais importam produtos do Rio Grande do Sul, quatro possuem o espanhol como língua oficial:

Tabela 2 - Países de destino das exportações do Rio Grande do Sul (2018)

COLOCAÇÃO	PAÍS	LÍNGUA
1º	China	Chinês (Mandarim)
2º	Argentina	Espanhol
3º	Estados Unidos	Inglês
4º	Chile	Espanhol
5º	Paraguai	Espanhol
6º	Rússia	Russo
7º	Coreia do Sul	Coreano
8º	Bélgica	Holandês / Francês
9º	Uruguai	Espanhol
10º	Alemanha	Alemão

Fonte: Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul, PEC 270/2018.

A partir do quadro acima é possível perceber a importância dos países do Mercosul para as relações comerciais do Rio Grande do Sul. Neste sentido, o ensino do espanhol nas escolas do estado é assim relacionado na justificativa da proposta de emenda à Constituição estadual:

Por último, ao apresentar aos meus pares o debate sobre a ampliação do espaço das línguas estrangeiras na escola pública, com atenção especial para a língua espanhola, em virtude da fronteira e, conseqüentemente, da proximidade com a Argentina e o Uruguai, das relações estabelecidas através do Mercosul e pelo mercado produtor de bens e serviços com nosso Estado, reafirmo a defesa da ampliação de nosso sistema de ensino de forma cada vez mais inclusiva e plural, com escuta atenta das demandas

da comunidade escolar, da forma mais democrática possível (RIO GRANDE DO SUL, 2018).

O caso do estado de São Paulo se diferencia dos anteriores pois aqui a Lei Nº 11.161/2005 não havia sido implementada em sua totalidade no prazo de cinco anos, como estabelecia no texto. Até agosto de 2010, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo ainda não havia convocado concurso público para prover as escolas dos professores necessários para a nova disciplina. Sobre a atuação da Secretaria no sentido de implementação da Lei e sobre os estudos realizados para definir a quantidade de professores de espanhol necessários, Edilson da Silva Cruz (2016) aponta que:

A Comissão de especialistas endereçou uma Carta à SEE em 5 de dezembro de 2006, com o intuito de esclarecer qual a verdadeira demanda por docentes de espanhol no estado de São Paulo “para poder dimensionar corretamente o alcance do conjunto de medidas e para garantir o bom desenvolvimento dos projetos”. A resposta da SEE, encaminhada em 27 de janeiro de 2007, trazia dados referentes à quantidade de escolas de ensinos fundamental e médio, o oferecimento de espanhol nos Centros de Estudos de Línguas (CEL) do estado e a formação dos professores aí atuantes. A partir destes dados, a comissão de especialistas pôde dimensionar algumas propostas: considerando as 3.769 escolas de Ensino Médio, nas quais atuavam 18.098 docentes, calculou-se que, caso o espanhol fosse incluído na grade nos três anos do Ensino Médio com a carga horária de duas aulas semanais, seriam necessários formar não mais que 9.000 docentes até 2010 sendo que, naquele momento, 1.441 docentes habilitados em espanhol atuavam na rede estadual, seja nos Centros de Línguas, ou ministrando aulas de outras disciplinas (CRUZ, 2016, p. 129).

A revogação da “Lei do Espanhol” em 2016 provocou, também no estado de São Paulo, a reação da comunidade escolar e de professores de espanhol que se mobilizaram em torno do movimento *Fica Espanhol* (também presente em outros estados). Neste cenário, a Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo (APEESP), com o apoio da Deputada Estadual Leci Brandão (PCdoB), apresentaram à Assembleia Legislativa em 26 de junho de 2018 o Projeto de Lei Nº 446/2018 que prevê a obrigatoriedade do ensino da disciplina de Língua Espanhola no currículo do ensino médio da rede estadual de ensino, ao lado da Língua Inglesa. Aqui é preciso destacar o papel que a APEESP desempenhou nos encaminhamentos deste projeto, que já estava em contato com a deputada mesmo antes da revogação da “Lei do Espanhol” (LIMA, 2018, p. 72).

O texto do projeto contém sete artigos que se assemelham em sua forma e conteúdo àqueles apresentados nas Assembleias Legislativas de Paraíba e Rondônia (ambos aprovados em agosto e outubro de 2018, respectivamente). A novidade do projeto paulista consiste, no entanto, na carga horária semanal para a oferta obrigatória da Língua Espanhola (ainda que facultativa para o aluno). As “Leis do Espanhol” da Paraíba e Rondônia estabeleceram a

obrigatoriedade da oferta do espanhol com carga horária de uma hora-aula por semana, em cada ano do Ensino Médio. Já o Artigo 1º, parágrafo 3º, do PL 446/2018 que tramita na Assembleia Legislativa de São Paulo, prevê a oferta da disciplina com, no mínimo, a carga horária de duas horas-aula semanais em cada ano letivo (SÃO PAULO, 2018).

A justificativa do projeto apresentado à Assembleia Legislativa faz uma pertinente retrospectiva dos vieses pelo qual passou a disciplina Língua Espanhola no sistema educativo brasileiro desde a Reforma Capanema (1942), passando pelas LDBs de 1961, 1971 e 1996, até a aprovação e vigência da Lei Nº 11.161/2005 e sua revogação pela MP 746/2016 e pela Lei Nº 13.451/2017. O texto prossegue explicando que a obrigatoriedade apenas do inglês nas escolas brasileiras “prejudica os valores do plurilinguismo, tão importantes para a sociedade brasileira atual, onde o conhecimento de diversas línguas é não apenas uma demanda do mercado de trabalho como também um elemento essencial para o diálogo com as grandes comunidades de imigrantes do país” (SÃO PAULO, 2018).

Quanto à presença de imigrantes de língua espanhola, o projeto de lei paulista apresenta dados do Sistema Nacional de Cadastramento e Registro de Estrangeiros (2017), produzidos pela Polícia Federal e colhidos pela APEESP, em que se verifica que do total de imigrantes no Brasil mais da metade (51,6%) se encontra no estado de São Paulo, sendo a maioria destes (65,5% ou 368.188) concentrados na capital paulista. Segundo estimativas do Consulado da Bolívia em São Paulo, existem cerca de 100 mil bolivianos (documentados e não-documentados) vivendo atualmente no estado.

A justificativa do projeto apresenta, ainda, a importante informação sobre a escolha do espanhol como disciplina de língua estrangeira pela maioria dos candidatos ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). De forma concisa, este ponto é assim exposto na justificativa do PL:

Segundo os microdados do ENEM 2016, últimos dados estatísticos fornecidos pelo INEP/MEC sobre o Exame Nacional do Ensino Médio, cerca de 60% dos candidatos que prestam esse exame escolhem o Espanhol como língua estrangeira. No entanto, nacionalmente, o desempenho dos alunos que escolhem Inglês é melhor, sendo que a média de acertos na prova de Língua Inglesa é de 45% e a de Espanhol é de 34%. Desta forma, além dos motivos elencados anteriormente, esse dado nos mostra a importância do investimento em uma educação plurilinguística e conforme os anseios e necessidades da nossa sociedade (SÃO PAULO, 2018).

O PL faz ainda a referência sobre a necessidade do ensino do espanhol no Brasil, em geral, e no estado de São Paulo, em particular, em função da integração latino-americana. Neste sentido, menciona o papel exercido pelo Mercosul, e os compromissos assumidos pelo Brasil

em seu tratado constitutivo e Protocolo de Intenções de promover o conhecimento da língua e cultura dos demais estados membros. Não obstante, o PL reforça em sua justificativa o papel crucial da integração latino-americana para a política externa brasileira, que estabelece em seu Artigo 4º, parágrafo único que:

A República Federativa do Brasil buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações (BRASIL, 1988).

Sobre a tramitação do PL 446/2018, é possível observar pelo portal da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo que o mesmo recebeu o parecer favorável do Relator da Comissão de Constituição, Justiça e Redação (CCJR), Deputado Fernando Cury (Partido Cidadania), e o mesmo foi então aprovado por dita comissão na data de 23 de outubro de 2018. O conteúdo do parecer ressalta a importância do ensino do espanhol no Brasil devido à sua localização geográfica, rodeado por países de língua espanhola, e também pelas oportunidades laborais que o conhecimento do espanhol representa para os alunos do Ensino Médio paulista. Reconhecendo a relevância do projeto, o parecer aprovado pela CCJR concluiu que não há impedimento jurídico ou constitucional para a continuidade de seu trâmite. A partir de então, o PL foi então distribuído à Comissão de Educação e Cultura onde recebeu voto favorável do Relator Deputado Carlos Giannazi (PSOL). No entanto, o projeto encontra-se fora de pauta desde 16 de outubro de 2019, após pedido de vista do Deputado Mauro Bragato (PSDB).

No Rio de Janeiro, os Deputados Estaduais Waldeck Carneiro (PT) – também autor da PEC 53/2017 - e Tia Ju (PRB), apresentaram na Assembleia Legislativa do estado o Projeto de Lei Nº 4.490 em 23 de novembro de 2018. Este projeto não cria uma nova Lei visando o ensino obrigatório do espanhol no sistema educativo do estado, mas altera a redação do Artigo 21 da Lei Nº 4.528/2005 sobre a oferta de línguas estrangeiras na rede de ensino. Por diferenciar-se na forma dos projetos de lei até aqui apresentados, reproduzimos a íntegra de seu texto a seguir:

Art. 1º - O Art. 21 da Lei nº 4.528, de 28 de março de 2005, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 21 – (...):

RESOLVE:

V – na parte diversificada, será incluído, a partir do 6º ano até o 9º ano do ensino fundamental, o ensino obrigatório de, pelo menos, uma língua estrangeira moderna;

VI - na parte diversificada, serão incluídas, obrigatoriamente, ao longo de todos os anos do ensino médio, duas línguas estrangeiras modernas, sendo a língua inglesa de caráter obrigatório e a língua espanhola dotada de caráter preferencial, como segunda língua estrangeira moderna, nos termos do § 3º do Art. 317 da Constituição do Estado do Rio de Janeiro.

a) A disciplina Língua Espanhola terá carga horária de, no mínimo, duas horas-aula semanais, em cada ano letivo.

b) As aulas de Língua Espanhola serão ministradas no horário regular do turno escolar.

Art. 2º - Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação (RIO DE JANEIRO, 2018).

Se aprovada, a lei do Rio de Janeiro, que já incluía o espanhol, altera a legislação estadual de forma a oferecer duas línguas estrangeiras modernas na parte diversificada do currículo do Ensino Médio, sendo a Língua Inglesa de caráter obrigatório (tal como estabelece a Lei do novo Ensino Médio), e a Língua Espanhola “dotada de caráter preferencial, como segunda língua estrangeira moderna”. Esta fórmula permitirá que as escolas fluminenses ofereçam, além da Língua Inglesa também a Língua Espanhola, sem prejuízo da escolha de outras línguas estrangeiras modernas, uma vez que o texto deixa claro que a oferta do espanhol como segunda língua será de caráter “preferencial”. Tal abertura aos centros escolares representa, além da ampliação dos horizontes linguísticos dos alunos, que ganham a oferta de uma segunda língua em horário regular, também uma forma respeitosa de não excluir a possibilidade de oferta de outras línguas modernas que não sejam o espanhol, reconhecendo também sua importância e mantendo abertas as portas a uma política plurilíngue no estado.

Na data de 30 de julho de 2019, a Comissão de Constituição e Justiça votou, por unanimidade, pela aprovação do parecer do Relator Deputado Luiz Paulo (PSDB) sobre a constitucionalidade do projeto. O parecer em questão entende a importância da oferta da Língua Espanhola como um elemento para o cumprimento da Constituição Federal é competente aos estados, nos seguintes termos:

O projeto de lei em análise ressalta que a língua espanhola é de grande importância para a busca pela integração da América Latina, preceito que consta no parágrafo único do artigo 4º da Constituição Federal, no capítulo dos Princípios Fundamentais.

O projeto é deveras oportuno e encontra amparo no artigo 24, inciso IX da Constituição Federal.

Art. 24 - Compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre:(...)

IX-educação, cultura e desporto.

Diante do exposto, apresento parecer ao Projeto de Lei nº 4490/2018, PELA CONSTITUCIONALIDADE.

É importante ressaltar que o parecer favorável da Comissão de Constituição e Justiça da ALERJ tomou como base o referido Artigo 4º, parágrafo único, da Constituição Federal como elemento decisivo para sua aprovação. Este ponto é também apresentado como relevante nas justificativas dos projetos de lei de São Paulo, Santa Catarina, Pernambuco e Ceará. A declaração expressa no parecer do Rio de Janeiro sobre esta relação de constitucionalidade e o caráter decisivo que tomou para sua aprovação pode gerar um precedente para a interpretação dos projetos de lei sobre a Língua Espanhola que tramitam (e outros que podem ser apresentados no futuro) nas assembleias legislativas de outros estados.

Seguindo para a Comissão de Educação, o projeto recebeu parecer favorável do Relator Deputado Flávio Serafini (PSOL) em 14 de agosto de 2019, sendo o mesmo aprovado por esta Comissão em votação de 28 de agosto de 2019. O projeto deveria então ser votado na Sessão Ordinária da Assembleia Legislativa no dia 3 de outubro de 2019, mas foi retirado da ordem do dia. Este é o último evento registrado na tramitação do projeto disponível no portal da ALERJ.

É importante destacar, ainda, que o Rio de Janeiro foi o primeiro estado a aprovar uma Lei estadual que torna obrigatória a inclusão da Língua Espanhola no currículo escolar (Lei Nº 2447, de 16 de outubro de 1995). Além do Projeto de Lei aqui apresentado, também tramita na Assembleia Legislativa do Estado a PEC 53/2017 (também de autoria do Deputado Waldeck Carneiro). Por sua relevância, reproduzimos a seguir o texto desta PEC:

Art. 1º: Fica alterado o artigo 317 da Constituição do Estado do Rio de Janeiro, que passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 317: Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental e o ensino médio, em complementação regional àqueles a serem fixados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de modo a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e latino-americanos.”

§ 1º : (...).

§ 2º: (...).

§ 3º: A Língua Espanhola passa a constar do núcleo obrigatório de disciplinas de todos os anos do ensino médio da rede estadual de ensino, tendo em vista, primordialmente, o que estabelece a Constituição da República, em seu artigo 4º, parágrafo único.

§ 4º: Serão introduzidas, como disciplinas obrigatórias, em todos os anos do ensino

médio, das redes pública e privada, em todo o território do Estado do Rio de Janeiro, as disciplinas de Sociologia e de Filosofia.

§ 5º: As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituem o componente curricular Arte, de caráter obrigatório, a ser assegurado em todos os anos do ensino médio, nas redes pública e privada, em todo o território do Estado do Rio de Janeiro.”

Art. 2º - Esta Emenda Constitucional entrará em vigor na data de sua publicação (RIO DE JANEIRO, 2017).

No estado de Santa Catarina, apesar da vizinhança com a Argentina e proximidade com Paraguai e Uruguai, todos países hispano-falantes e membros plenos do Mercosul, da grande quantidade de turistas oriundos de países de língua espanhola recebidos todos os anos, além dos conhecidos benefícios do conhecimento do idioma espanhol, o Projeto de Lei Complementar Nº 0025.5/2018 que estabelecia a oferta da disciplina Língua Espanhola juntamente com o inglês nas escolas do estado foi rejeitado pelo Relator da Comissão de Constituição e Justiça, Deputado Coronel Mocellin (PSL). O Relator solicitou diligência à Secretaria de Educação daquele estado e a resposta recebida é de que o projeto de lei continha vício de iniciativa, ao ser competência do Poder Executivo, e não do Legislativo, definir os conteúdos a ser ministrados nas escolas, em conformidade com a interação entre a comunidade, a família e a escola. Não obstante, argumentou ainda que devido à “presença de imigrantes italianos, portugueses, alemães e poloneses não há que se falar em obrigatoriedade do idioma espanhol” (SANTA CATARINA, 2018).

O PLC 0025.5/2018 foi apresentado pela Deputada Luciane Carminatti (PT) à Assembleia Legislativa de Santa Catarina em 16 de agosto de 2018 e o Relator da Comissão de Constituição e Justiça - Deputado Coronel Mocellin (PSL) - solicitou a referida diligência à Secretaria Estadual de Educação, em 26 de abril de 2019. Neste ínterim, a Deputada Paulinha (PDT) apresentou o Projeto de Lei 0023.8/2019 em 12 de março de 2019, visando a implantação da Língua Espanhola no currículo escolar do estado. Trata-se de duas proposições de caráter formalmente distinto, sendo uma delas um Projeto de Lei Complementar (PLC 0025.5/2018, apresentado pela Deputada Luciane Carminatti), e a outra um Projeto de Lei Ordinária (PL 0023.8/2019, apresentado pela Deputada Paulinha).

A justificativa do PL 0023.8/2019 destaca a importância de uma política plurilíngue no estado de Santa Catarina, os fluxos de migrantes de países de língua espanhola recebidos pelo Brasil, a sanção e posterior revogação da Lei Nº 11.161/2005 (e ameaça aos professores e cursos formadores de professores desta disciplina), os acordos multilaterais assumidos pelo Brasil com respeito ao ensino da língua espanhola (citando o exemplo concreto do Protocolo de Intenções

do Mercosul de 1991), o Artigo 4º parágrafo único da Constituição Federal, a escolha da Língua Espanhola como opção de língua estrangeira pela maioria dos candidatos no ENEM, e, por fim, da proximidade de Santa Catarina com países de língua espanhola (Argentina, Uruguai e Paraguai) (SANTA CATARINA, 2018).

Não obstante os motivos expostos na justificativa do projeto de lei, e a diferença na forma com relação ao projeto de lei complementar rejeitado pelo Relator Deputado Coronel Mocellin (PSL), o PL 0023.8/2019 foi considerado pela Comissão de Constituição e Justiça como de conteúdo similar ao PLC 0025.5/2018 sendo apensado àquele, e arquivado, em 01 de julho de 2019.

Em Pernambuco, foi apresentado o Projeto de Lei Nº 235/2019 pelo Deputado João Paulo (PCdoB), em 15 de maio de 2019. Segundo o portal da Assembleia Legislativa do estado, o PL encontra-se atualmente na Secretaria Geral da Mesa Diretora daquela casa (SEGMD). O texto da proposição estabelece a obrigatoriedade da oferta da Língua Espanhola nos três anos do Ensino Médio, junto com o inglês, e de oferta opcional no Ensino Fundamental II; carga horária de 1 hora-aula por semana, sendo preferível duas horas-aula por semana; o requisito para lecionar a disciplina será possuir a Licenciatura Plena em Letras-Espanhol; e, a partir da aprovação da lei, será estipulado prazo para que as unidades escolares adaptem seus currículos e para que o estado realize chamamento de concurso público de professores de espanhol (PERNAMBUCO, 2019).

Na justificativa da proposição é destacada a importância do estudo de espanhol para a ampliação dos horizontes de comunicação e de intercâmbio cultural, científico e acadêmico; a abertura de novos percursos de acesso a oportunidades culturais e laborais, de construção de conhecimento e de participação social. Para além dos benefícios para os alunos em aprender espanhol, o texto destaca os compromissos do Estado brasileiro em sua Constituição Federal (Artigo 4º, parágrafo único) e nos acordos de integração regional (Mercosul) em promover a aproximação das culturas latino-americanas, ponto este ainda ausente na área educativa da forma como hoje é estabelecida a Base Nacional Comum Curricular. No que tange à relevância do ensino do espanhol especificamente para o estado de Pernambuco, o projeto destaca o papel de receptor de turistas estrangeiros, sendo a maioria deles (62%, segundo *Latin American Business Stories*) de origem de países de língua espanhola (América do Sul, México e Espanha) (PERNAMBUCO, 2019).

Em Minas Gerais, o Projeto de Lei Nº 1.064/2019 reflete a preocupação dos docentes de língua espanhola que já estavam ministrando a disciplina em muitas escolas do estado e têm

seus empregos em risco com a Lei Nº13.415/2017 (Lei do Novo Ensino Médio), reunidos em torno da Associação de Professores de Espanhol de Minas Gerais (APEMG). Ainda que a Lei Nº 11.161/2005 não tenha sido implementada na totalidade das escolas do estado, algumas medidas em sua direção foram tomadas durante sua vigência: foi realizado concurso público para professores de espanhol no ano de 2012; aumento do número de vagas para professores formadores em universidades públicas; incorporação do Espanhol ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – em edital de 2011; reconhecimento da legitimidade da Comissão Permanente de Acompanhamento da Implantação do Espanhol no Sistema Educativo Brasileiro (Copesbra) pelo Ministério da Educação; Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) inclui as línguas estrangeiras no PNBE do professor; inclusão, em 2010, das línguas estrangeiras modernas inglês e espanhol no Exame Nacional do Ensino Médio (CARVALHO, 2017, p. 552).

Com a revogação da Lei Nº 11.161/2005, a APEMG, com o apoio de docentes de espanhol de diversas instituições do estado como UFMG (Região Metropolitana), UNIMONTES (Norte de Minas), UFVJM (Vale do Jequitinhonha e Mucuri), IF Sudeste MG (Campo das Vertentes), UFJF e UFV (Zona da Mata), UNIFAL-MG (Sul e Sudoeste de Minas), UFTM e UFU (Triângulo Mineiro) organizaram seu próprio movimento *Fica Espanhol*, mobilizando estudantes, professores, a sociedade em geral e os representantes na Assembleia Legislativa do estado em defesa da manutenção do espanhol na rede pública de ensino. A colaboração entre APEMG e o Deputado Léo Portela (PL), com respaldo do movimento *Fica Espanhol*, culminou assim na apresentação do Projeto de Lei Nº 1.064/2019 na Assembleia Legislativa em 06 de setembro de 2019 (MINAS GERAIS, 2019).

O texto do projeto consta de quatro artigos e reflete, em primeiro lugar, a adequação com as Leis 9.394/1996 (LDB da Educação) e Lei 13.415/2017 (Lei do Novo Ensino Médio), incluindo a oferta de uma segunda língua estrangeira - preferencialmente, Língua Espanhola – de caráter optativo para o aluno, ao lado da oferta obrigatória do inglês. O texto do Projeto de Lei Nº 1.064/2019, na íntegra, é o seguinte:

Art. 1º – Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino, conforme dispõe o § 4º do art. 35-A da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, incluído pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

Parágrafo único – A oferta de Língua Espanhola será obrigatória nas unidades de ensino em que houver profissionais habilitados a lecioná-la.

Art. 2º – A oferta da Língua Espanhola ficará facultativa no ensino fundamental, dentro da parte diversificada do currículo.

Art. 3º – Os profissionais habilitados que poderão lecionar esta disciplina deverão possuir licenciatura plena em Letras Espanhol ou em Letras Português/Espanhol ou diploma de Letras com pós-graduação em Espanhol.

Parágrafo único – No caso de o estado possuir, no seu quadro efetivo, profissionais licenciados em língua espanhola ou em conclusão de curso de Letras Espanhol ou Letras Português/Espanhol, estes poderão ser aproveitados na rede estadual para lecionar a disciplina de Língua Espanhola.

Art. 4º – O Governo do Estado incluirá, em seus concursos públicos vindouros para professores, vagas para profissionais de Língua Espanhola, atendendo adequadamente às demandas da Rede Estadual de Ensino (MINAS GERAIS, 2019).

É preciso aqui destacar o ponto estabelecido pelo parágrafo único do Artigo 1º. A menção expressa sobre a obrigatoriedade da oferta do espanhol nas unidades onde já existem profissionais habilitados não é casual. Na justificativa do projeto, os propositores calculam que havia cerca de 200 professores de espanhol já em exercício na rede estadual de ensino de Minas Gerais, resultado das medidas até então tomadas para implantação da Lei Nº 11.161/2005. Estes professores têm seus empregos ameaçados com a revogação da Lei do Espanhol, um risco que este ponto da Lei estadual mineira, se aprovada, busca evitar.

Não obstante a necessidade de garantir a segurança laboral dos professores de espanhol já em exercício em Minas Gerais, a justificativa do projeto se debruça também sobre o valor econômico que o idioma espanhol representa para o estado. O projeto cita dados do Instituto Espanhol de Comércio Exterior (ICEX) que apresenta uma intensa relação de importações e exportações de manufaturas de fundição, borracha, plástico e alumínio, além de maquinários entre a Espanha e o estado de Minas Gerais. Destacou-se também a presença de companhias aéreas como Avianca (Colômbia) e Copa Airlines (Panamá), conectando diretamente o aeroporto internacional de Confins com importantes cidades de língua espanhola como Buenos Aires, Bogotá e Cidade do Panamá. Finalmente, a justificativa do projeto ressalta a importância do conhecimento do espanhol para o setor do turismo, apontando que dos 20 países com maior emissão de turistas para o Brasil, 50% são de nações hispano-falantes, especialmente Argentina, Chile, Paraguai, Uruguai, Colômbia e Espanha, segundo o Anuário Estatístico de Turismo (2018). Entre esses turistas, boa parte dos que chegam ao Brasil o fazem por Minas Gerais, proveniente de países como Argentina e Colômbia (MINAS GERAIS, 2019).

No estado do Piauí, o Projeto de Lei Nº 116/2019 foi apresentado em 10 de junho de 2019 à Assembleia Legislativa daquele estado, em proposta do Deputado Fábio Novo (PT). O

texto traz seis artigos referentes à implantação e implementação do ensino da língua espanhola na rede estadual pública e privada, sendo semelhante em conteúdo aos projetos da Paraíba, Rondônia e São Paulo, assemelhando-se mais a este último por especificar a carga horária mínima de 2 horas semanais.

A justificativa do PL N° 116/2019 destaca os prejuízos que a Lei N° 13.415/2017 (Lei do Novo Ensino Médio) representou à política plurilíngue ao eliminar a obrigatoriedade da oferta da língua espanhola no sistema de ensino. Destaca, ainda, que tal retrocesso confronta os tratados internacionais assumidos pelo Brasil no âmbito do Mercosul, entre os quais está o Protocolo de Intenções (1991), e o acordo de difusão do ensino do espanhol e do português nos Estados Membros. Menciona, também, o compromisso do Estado brasileiro com a integração cultural dos povos latino-americanos, consolidado no Artigo 4° da Constituição Federal. No contexto estadual, destaca a existência de 1.860 profissionais formados em Língua Espanhola no Piauí, desde a formatura da primeira turma em 2002 pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Os cursos de Língua Espanhola no estado são oferecidos, além desta instituição, também pela UFPI, IFPI, Unopar, Cruzeiro do Sul, Anhanguera, Estácio de Sá, Uniasselvi, Unissau e Univeritas (PIAÚÍ, 2019). Algo inédito do Projeto de Lei do Piauí que atualmente tramita na Assembleia Legislativa, entre os demais casos analisados, é que este inclui integralmente projetos de lei aprovados sobre a implantação do espanhol de três outros estados: Rondônia, Amazonas e Rio Grande do Sul.

Em 21 de outubro de 2019, o PL N° 116/2019 recebeu o parecer favorável da Comissão de Constituição e Justiça (CCJ) da Assembleia Legislativa do Estado do Piauí (ALEPI). Segundo o portal da ALEPI, esta foi a última tramitação do projeto, que aguarda o próximo encaminhamento naquela casa legislativa.

No Pará, diferenciando-se da maioria dos projetos aqui analisados, e seguindo o caso de aprovação de Emenda Constitucional do Rio Grande do Sul, a via escolhida para a implantação do ensino do espanhol foi a de um Projeto de Emenda Constitucional, a PEC N°11/2019, apresentado à Assembleia Legislativa pelo Deputado Dirceu ten Caten (PT) em 03 de setembro de 2019. Por tratar-se de um Projeto de Emenda Constitucional, trata-se de um texto curto, porém de implicações jurídicas mais duradouras que um Projeto de Lei, e acrescenta o seguinte Artigo à Constituição estadual:

Art. 277-A O ensino da língua espanhola será incluído nos currículos escolares dos anos finais do Ensino Fundamental e em todo o Ensino Médio, constituindo-se em disciplina obrigatória no âmbito do Estado do Pará (PARÁ, 2019).

A justificativa do projeto paraense aborda a importância do idioma espanhol para a comunicação com os países vizinhos da América do Sul e América Central, para as exigências e oportunidades abertas pelo processo de globalização, como língua do Mercosul e da Organização das Nações Unidas (ONU), e o retrocesso representado pela Lei Nº 13.415/2017 para o plurilinguismo no Brasil. O projeto destaca a participação da Associação Paraense de Alunos e Professores de Língua Espanhola (APAPLE), e de professores de instituições específicas como da Universidade Federal do Pará (UFPA) e do Instituto Federal do Pará (IFPA), na elaboração do documento, demonstrando novamente o papel fundamental da mobilização local dos hispanistas para iniciar e levar adiante projetos como os que aqui analisamos. Em trecho integrante da justificativa do Projeto, a APAPLE ratifica:

A necessidade e a importância das instituições escolares paraenses se destacarem no cenário nacional por um ensino pautado pela pluralidade linguística. Considerando as diferentes migrações aqui acolhidas e, em especial, a localização geográfica, o acordo regional como o Mercosul e os demais interesses político-econômicos do estado com os países vizinhos, propomos a inclusão de um artigo que trate da oferta obrigatória da língua espanhola nas escolas públicas, de matrícula facultativa por parte dos alunos (PARÁ, 2019).

Segundo o portal da Assembleia Legislativa do Estado do Pará (ALEPA), em 18 de setembro de 2019 o projeto foi enviado à Comissão de Constituição e Justiça (CCJ) daquela casa, onde aguarda votação, sendo este o último registro de tramitação do projeto.

No Ceará, o projeto de lei Nº 540/2019 foi apresentado à Assembleia Legislativa em 01 de outubro de 2019 pelo Deputado Queiroz Filho (PDT). Seu texto contém quatro artigos cujo conteúdo institui a obrigatoriedade da oferta do espanhol nos três anos do Ensino Médio, que esta seja feita no horário regular das aulas, com carga mínima de duas horas-aula por semana e que os professores deverão ser formados em cursos de Licenciatura Plena em Letras Espanhol ou Letras Português e Espanhol (CEARÁ, 2019).

No que se refere à sua justificativa, o projeto cearense aborda: a importância do contato com mais de uma língua estrangeira durante o processo formativo dos alunos; os dados sobre o número de falantes de espanhol no mundo; o compromisso brasileiro com o Mercosul e com a integração latino-americana; e o retrocesso que a Lei da Reforma do Ensino Médio (2017) representou nestes aspectos ao instituir a obrigatoriedade de apenas uma língua estrangeira nos currículos escolares (o inglês). No cenário de formação de professores de espanhol no estado, a justificativa do projeto destaca o papel da Universidade Federal do Ceará (UFC) como a instituição com maior oferta de cursos de formação inicial de professores de espanhol nas

regiões Norte e Nordeste. Destaca ainda que a licenciatura em Língua Espanhola foi criada na UFC em 1994. Desde então foram criados dois novos cursos: em 2008, a licenciatura em Língua Espanhola a distância, oferecidos em dez municípios do interior do estado; e, em 2010, a licenciatura em Língua Espanhola no período noturno, em Fortaleza. Finalmente, a justificativa ressalta a importância do conhecimento de outros idiomas no Ceará sendo este estado a terceira maior porta de entrada de turistas europeus ao Brasil, e com o maior índice de volume de atividades turísticas do país (CEARÁ, 2019).

Finalmente, o último estado até este momento a testemunhar uma iniciativa legislativa para implantação do espanhol na rede de estadual de ensino é Goiás. Neste estado, após a revogação da Lei Nº 11.161/2005, os professores de língua espanhola se mobilizaram desde agosto de 2018 em torno do movimento *Fica Espanhol - Goiás*, composto por professores e alunos da Universidade Federal de Goiás e outras instituições do estado. O movimento encontrou o respaldo do Deputado Estadual Virmondes Cruvinel (Cidadania), que juntos elaboraram o Projeto de Lei Complementar Nº 05, apresentado à Assembleia Legislativa do Estado de Goiás em 09 de outubro de 2019. O projeto visa alterar o texto do parágrafo 1º do artigo 35 da Lei Complementar nº. 26, de 28 de dezembro de 1998 que passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 35. §1º a) O ensino obrigatório de, pelos menos, duas línguas estrangeiras modernas, inglês e espanhol, para o ensino fundamental e médio, nas instituições públicas e privadas, bem como de outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição, a ser escolhida pela comunidade escolar (GOIÁS, 2019).

A justificativa do projeto destaca o contexto geográfico em que o Brasil faz fronteira com sete países de língua espanhola, tornando o conhecimento desta como fundamental para o bom relacionamento com cidadãos dos países vizinhos. Menciona, ainda, a importância do idioma inglês como língua de comunicação mundial, mas chama a atenção ao fato de que a oferta do espanhol como outra opção de língua estrangeira não exclui a obrigatoriedade do ensino do inglês, tal como determina a Lei Federal 9.394/1996 (GOIÁS, 2019). Este é um ponto importante a ser destacado às demais assembleias legislativas do país, uma vez que o debate sobre a inclusão da oferta da língua espanhola não deve se confundir como exclusão da inglesa, nem busca retirar sua reconhecida importância como veículo mundial de comunicação. O projeto foi aprovado por unanimidade pelo plenário da ALEGO em 23 de junho de 2021 e aguarda sanção do governador.

A análise dos textos, justificativas e desdobramentos dos projetos de lei sobre a implantação do espanhol na rede pública de ensino desses dezesseis estados nos permite

estabelecer alguns pontos de convergência e diferenças entre eles. Como se pode depreender dos projetos, seja no âmbito federal ou estadual, as justificativas de suas proposições ressaltam pontos como: as oportunidades laborais que o conhecimento do espanhol proporciona; o peso demográfico do espanhol no mundo (2º idioma com maior número de falantes nativos, atrás apenas do chinês/mandarim); a quantidade de países onde é a língua oficial; é a língua mais escolhida como opção de Língua Estrangeira entre os candidatos do ENEM; o compromisso do Brasil com a promoção da cultura dos povos latino-americanos assumido na Constituição Federal (Artigo 4º, parágrafo único) e no Mercosul (Protocolo de Intenções); a ampliação do número de professores de espanhol e de cursos formadores de professores no Brasil desde a aprovação da Lei Nº 11.161/2005.

A presença de tantos elementos em comum afirmando a importância da oferta do ensino do espanhol na rede pública dos diferentes estados nos permite chegar a algumas conclusões. Em primeiro lugar, é preciso ressaltar o papel das diversas associações estaduais de professores de espanhol que foram preponderantes na elaboração e apoio aos projetos de leis na maioria dos estados analisados. Além disso, desde a revogação da Lei Nº 11.161/2005, a organização da sociedade civil em torno dos diversos movimentos *Fica Espanhol* que surgiram, seguindo o exemplo do Rio Grande do Sul, também foi um fator de crucial importância para pressionar as respectivas assembleias legislativas estaduais pela implantação do espanhol nas escolas públicas, após ser frustrada sua realização pela esfera federal. Em segundo lugar, é possível identificar diferentes níveis de demandas e recursos para a oferta do ensino do espanhol dependendo do estado analisado. Ainda que todos os projetos destaquem a importância da ampliação dos horizontes linguísticos dos alunos, alguns estados apresentaram fatores específicos para que fosse priorizado o ensino do espanhol como segunda língua estrangeira (obrigatória ou preferencial). Os projetos de Rondônia e Paraíba, que já tiveram suas “Leis do Espanhol” aprovadas, apontaram para o fato de que a Lei Nº 11.161/2005 já vinha sendo implementada nesses estados, com a consequente adaptação dos currículos escolares e incorporação de professores de espanhol, já em exercício quando da revogação da Lei. O mesmo argumento é também apresentado na justificativa do Projeto de Lei Nº 1.064/2019 de Minas Gerais, onde o texto do projeto de lei estabelece expressamente que “a oferta de Língua Espanhola será obrigatória nas unidades de ensino em que houver profissionais habilitados a lecioná-la”.

Apesar da semelhança em grande parte dos projetos de lei dos diversos estados, tanto em relação aos textos-base como em relação às justificativas, observa-se também algumas

diferenças entre os mesmos. A primeira delas consiste no nível educativo a que os diversos projetos de lei buscam implantar a oferta do ensino do espanhol. O ponto em comum a todos é a implantação do espanhol nos três anos do Ensino Médio. Alguns deles, no entanto, estabelecem ainda a possibilidade de inclusão da disciplina também no Ensino Fundamental, sendo facultativa sua inclusão neste nível pelo centro escolar (caso dos projetos de lei de Paraíba, Rondônia, São Paulo e Pernambuco). O projeto de lei de Minas Gerais se diferencia neste ponto, pois em seu texto se estabelece a obrigatoriedade da oferta de uma segunda língua no Ensino Médio, “preferencialmente” o espanhol, e inclui a obrigatoriedade do espanhol como segunda língua nas escolas onde já existem professores da disciplina em exercício. O projeto mineiro prevê, também, a oferta facultativa do espanhol no Ensino Fundamental, dentro da parte diversificada do currículo. Os projetos de lei de Alagoas, Rio de Janeiro e Ceará preveem a obrigatoriedade da oferta do espanhol apenas para o Ensino Médio. E, finalmente, as proposições do Rio Grande do Sul e Santa Catarina visam a inclusão da oferta do espanhol tanto no Ensino Médio como no Ensino Fundamental, sendo a Proposta gaúcha aprovada e atualmente em vigor, e a de Santa Catarina, como vimos, rejeitada pela Comissão de Constituição e Justiça da ALESC.

Com relação ao número de horas-aula de espanhol por semana que os currículos escolares devem adotar, os projetos de lei dos diferentes estados diferenciam-se em uma hora (Alagoas, Paraíba, Rondônia e Pernambuco), duas horas (São Paulo, Rio de Janeiro, Santa Catarina, Piauí e Ceará) ou não é especificado no texto do projeto (Rio Grande do Sul e Minas Gerais). Este último caso implica que a definição do número de horas-aula fica a cargo da Secretaria de Educação desses estados, ainda que sob a fiscalização de uma Frente Parlamentar para a implementação da PEC 74/2018, no caso do Rio Grande do Sul. É importante ressaltar que, apesar da diferença de horas-aula previstas em uns e outros projetos, todos eles convergem no sentido de que a disciplina deve ser oferecida no horário regular (e não no contraturno), aproveitando assim os espaços físicos e a presença dos alunos.

De modo a concluir esta seção, convém fazer um breve balanço da atual tramitação dos projetos de leis nas assembleias legislativas de seus respectivos estados. Dos dezesseis projetos analisados, sete encontram-se atualmente em tramitação: São Paulo, Rio de Janeiro, Pernambuco, Ceará, Minas Gerais, Piauí e Pará. O projeto de São Paulo já foi aprovado pela Comissão de Constituição e Justiça (CCJ) e deve ser votado pela Comissão de Educação, porém foi retirado de pauta por pedido de vista do Deputado Mauro Bragato (PSDB). No Rio de Janeiro, o projeto já recebeu parecer favorável da CCJ e também da Comissão de Educação.

Atualmente aguarda votação pelo plenário da ALERJ, mas também foi retirado de pauta. Em Pernambuco, o projeto encontra-se ainda na Secretaria Geral da Mesa Diretora da assembleia legislativa. Em Goiás, o projeto já foi aprovado pela CCJ, e aguarda votação na Comissão de Educação. No Piauí, o projeto já recebeu o parecer favorável da CCJ e aguarda o próximo encaminhamento na Assembleia Legislativa. No Ceará, Minas Gerais e Pará, o projeto ainda não tramitou por nenhuma comissão.

Dos projetos arquivados, foram analisados os estados de Alagoas, Santa Catarina e Bahia. Em Alagoas, devido à mudança de legislatura de 2018 para 2019, o projeto foi arquivado, e pode voltar a tramitar caso um deputado (a) da nova legislatura assim o solicite. Já em Santa Catarina, o projeto foi efetivamente rejeitado pelo Relator da Comissão de Constituição e Justiça (Deputado Coronel Mocellin - PSL), sob a justificativa de que a prerrogativa de definir os currículos escolares do estado cabe à Secretaria da Educação e não à Assembleia Legislativa. Na Bahia, o PL 14.451/2005 foi arquivado 4 vezes em função da troca de legislatura: em 2007, em 2011, em 2015 e em 2019⁶³.

Finalmente, os projetos estaduais com trâmites bem-sucedidos em suas respectivas assembleias legislativas são os da Paraíba, Rondônia, Rio Grande do Sul e Goiás, onde já se transformaram em norma jurídica e devem ser implementados a partir deste ano letivo de 2020 (em Goiás, apenas aguarda a sanção do governador). Devemos mencionar, ainda, as leis estaduais do Amazonas e Paraná, aprovadas com anterioridade à revogação da “Lei do Espanhol” em 2016.

No caso do Amazonas, trata-se da Lei Nº 145 de 21 de maio de 2013. Neste estado, a lei aprovada em 2013 e ainda em vigor estabelece, em seu Artigo 1º, a obrigatoriedade da oferta da língua espanhola na rede de ensino estadual tanto pública como privada. No Artigo 2º, fica determinado que o exercício da docência desta disciplina é exclusividade dos formados em cursos de licenciatura plena em Letras-Espanhol. Devemos destacar, ainda, que a lei do Amazonas foi aprovada com o intuito de se normatizar, a nível estadual, a implementação da Lei Federal Nº 11.161/2005, principalmente no tocante aos requisitos para a docência na disciplina de língua espanhola, tal como é possível verificar na súmula da lei.

No Paraná, existem atualmente duas leis em vigor sobre o ensino do espanhol na rede de ensino estadual: a Lei Nº 11.574 de 05 de novembro de 1996; e a Lei Nº 13.155 de 23 de maio de 2001. Trata-se, portanto, de leis aprovadas antes mesmo da Lei Federal Nº

⁶³ Arquivamento previsto pelo Artigo 122 do Regimento Interno da Assembleia Legislativa do Estado da Bahia.

11.161/2005, mas que não chegaram a ser implementadas pelo órgão do poder executivo responsável por sua execução, a Secretaria de Educação Estadual. A Associação de Professores de Espanhol do Estado do Paraná (APEEPR), vem buscando ante o governo estadual que o ensino do espanhol se torne efetivo no estado⁶⁴.

A partir da análise destas dezesseis leis ou projetos de leis sobre a implantação do espanhol nas redes de ensino públicas estaduais, levando em consideração os textos, justificativas e tramitações das proposições, percebemos a sintonia que existe nas causas, anseios e determinação das associações de professores de espanhol dos diversos estados, que reagiram a nível local com o objetivo de contornar o retrocesso representado pela revogação da Lei Nº 11.161/2005. Cabe agora aos legisladores estaduais, e também à sociedade interessada nesta importante pauta de Educação, acompanhar os projetos que atualmente estão em tramitação, prestando especial atenção aos projetos que foram arquivados (Alagoas, Santa Catarina e Bahia), e também aos que foram aprovados (Amazonas, Paraíba, Rondônia, Rio Grande do Sul, Paraná e Goiás), exercendo assim uma pressão coerente e justificada sobre os responsáveis pela legislação e execução sobre a política educacional de seus estados.

4.5 Hispanismo no Brasil

Como pudemos observar pelas diversas movimentações em torno da defesa da manutenção do ensino do espanhol no Brasil, todos os estados onde atualmente tramitam ou tiveram aprovadas “Leis do espanhol” contaram com a atuação determinante da comunidade de professores e estudiosos da língua espanhola e das culturas hispânicas, ora reunidos em torno de associações estaduais de professores de espanhol, ora em torno de movimentos como o *Fica Espanho*, ou por meio de ambos. Esta seção apresentará, de forma concisa, as principais associações de hispanistas organizadas pela sociedade civil brasileira, que exercem um papel fundamental em prol do ensino e da difusão da língua espanhola no Brasil.

O estudo institucionalizado da língua, literatura e cultura espanhola e hispano-americana no Brasil se remonta à fundação das primeiras universidades na década de 1930, sendo parte integrante na oferta de cursos de Letras Neolatinas da Universidade de São Paulo desde 1934, da Universidade Federal do Rio de Janeiro e da Universidade Federal Fluminense (LASECA, 2008, p. 03). Ao longo das décadas, os professores e pesquisadores do hispanismo no Brasil

⁶⁴ Ver Apêndice G - Entrevista com Gilson Rodrigo Woginski, presidente da Associação de Professores de Espanhol do Estado da Paraná (APEEPR), concedida em 02 de julho de 2020.

passaram a se organizar em torno a associações de professores e de hispanistas em prol da defesa e promoção da língua espanhola em seus respectivos estados. Tais associações constituem uma importante base de apoio aos docentes, para inclusão do ensino do idioma espanhol nas legislações estaduais, organização de eventos, criação de redes de contato, manutenção de publicações, etc. A Diplomacia Cultural da Espanha, seja através da *Consejería de Educación*, seja através do Portal del Hispanismo do Instituto Cervantes, mantém o apoio a todas estas atividades, quando assim desejado pelas associações⁶⁵.

A organização mais abrangente na congregação dos hispanistas no Brasil é a Associação Brasileira de Hispanistas (ABH), fundada em 11 de outubro de 2000, durante o I Congresso Brasileiro de Hispanistas realizado na Universidade Federal Fluminense (UFF). A ideia de criação da ABH surgiu a partir de um grupo de professores e pesquisadores hispanistas brasileiros informalmente reunidos no *XIII Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas* (AIH) realizado em Madri, de 06 a 11 de julho de 1998. A proposta partiu de professores como Livia de Freitas Reis, Lygia Rodrigues Vianna Peres, Magnólia Brasil Barbosa do Nascimento, Marcia Paraquett, todas da UFF; Antonio Roberto Esteves e Heloísa Costa Milton, da UNESP-Assis; Maria Augusta da Costa Vieira, María de la Concepción Piñero Valverde, Mario Miguel González e Valeria De Marco, da USP⁶⁶.

Como relata o professor Mario González, um dos idealizadores e primeiro presidente da ABH (2000-2004), nas atas do *II Congreso Internacional de la Lengua Española*,⁶⁷ era patente o aumento dos participantes brasileiros nos Congressos da *Asociación Internacional de Hispanistas* (AIH) ao longo dos anos 1990, o que demonstrava a plausibilidade da criação de uma associação brasileira de hispanistas. Segundo González:

Esto comenzó a quedar más claro al aumentar progresivamente el número de participantes brasileños en los congresos de la Asociación Internacional de Hispanistas. De un único investigador brasileño presente en el VIII Congreso, realizado en 1983 en la Brown University (EE.UU.), se llegó, en 1998, a contar con la participación de diez representantes de Brasil en el XIII Congreso, realizado en Madrid en 1998. Durante el desarrollo de este último surgió entre algunos de los allí presentes — profesores de la Universidad Federal Fluminense, de la Universidad Estadual Paulista y de la Universidad de São Paulo — la idea de crear una Asociación Brasileña de Hispanistas que nuclease a los investigadores brasileños del hispanismo. (GONZÁLEZ, 2001, p. 08).

⁶⁵ INSTITUTO CERVANTES. Portal del Hispanismo. Asociaciones. Disponível em: <<https://hispanismo.cervantes.es/asociaciones>> Acesso 25 de julho de 2020.

⁶⁶ ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE HISPANISTAS. Histórico. Disponível em: <<https://www.hispanistas.org.br/historico/>> Acesso em 20 de agosto de 2020.

⁶⁷ *II Congreso Internacional de la Lengua Española* (II CILE). Realizado em Valladolid (Espanha), em outubro de 2001.

Na esteira desta percepção, aquele grupo de hispanistas brasileiros reunidos no Congresso da AIH em Madri em 1998, desenvolveu a criação da Associação Brasileira de Hispanistas. Ainda segundo González (2001), a ideia passou a se desenvolver ao longo do ano seguinte, buscando congregação através da internet os hispanistas brasileiros de todas as partes do país:

La idea fue presentada en el acto de clausura del VIII Congreso Brasileño de Profesores de Español, realizado en Vitória a fines de agosto y comienzos de setiembre de 1999. Acto seguido, a través de la Internet, se comenzó la tarea de registrar los nombres de los interesados en la creación de la futura ABH. El resultado, a lo largo de un año, fue sorprendente si consideramos que se exigía que se tratase de portadores de título de doctorado o maestría o, por lo menos de alumnos de cursos de posgrado stricto sensu. A fines de setiembre de 2000, se registraba la adhesión de un total de 155 investigadores de Brasil —56 de ellos con diploma de doctor— vinculados a 51 instituciones nacionales de enseñanza superior, distribuidos en 10 estados brasileños, así como el apoyo de nueve hispanistas del extranjero: cuatro de España (residentes en São Paulo), dos de Argentina, uno de los EE.UU., uno de Escocia y uno de Israel (GONZÁLEZ, 2001, p. 08).

A própria trajetória do professor Mario González é fundamental para compreender o desenvolvimento do hispanismo no Brasil, de forma geral, e por ser ele o fundador de duas importantes associações: a já mencionada ABH no ano 2000; e a Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo (APEESP), em 1983. Seu empenho na defesa da língua e cultura espanhola e hispano-americana fica patente pelo reconhecimento que a comunidade de hispanistas brasileiros atribui a este professor, a cujo nome é prestada homenagem do Prêmio “Mario González” da Associação Brasileira de Hispanistas. Sua atuação nestas frentes em prol do hispanismo foi também objeto de homenagem com a obra “Hispanismo à Brasileira”, na qual assim é descrito seu papel na criação das associações:

Exemplo dessa linha de pensamento foi sua atuação fundamental na criação e atuação em duas Associações que reúnem tanto profissionais da Educação na área dos estudos hispânicos quanto pesquisadores em um âmbito mais acadêmico. Tanto a APEESP – Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo – quanto a ABH – Associação Brasileira de Hispanistas –, foram criadas graças a seu empenho pessoal e sua capacidade de agregação e de liderança. No âmbito dessas associações, o professor Mario González militou durante três décadas, defendendo suas ideias com grande energia. Em ambas organizou ou incentivou congressos e encontros, para discutir temas relacionados com a implantação do ensino do espanhol no país ou com a pesquisa nos estudos hispânicos (ESTEVEZ; NASCIMENTO, 2014, p. 22-23).

O I Congresso Brasileiro de Hispanistas contou com a presença de mais de 200 participantes e foram apresentadas 173 comunicações. O congresso recebeu o apoio de diversas

instituições brasileiras – de várias universidades, e da CAPES e da FAPESP, especialmente – e espanholas, como o Instituto Cervantes e a *Consejería de Educación* da Embaixada da Espanha. Graças a esse apoio, foi possível contar com a presença de vários convidados: os professores espanhóis Julio Rodríguez Puértolas (UAM) e Ángel López García, o professor e escritor guatemalteco Arturo Arias e a professora brasileira Eneida María de Souza (UFMG) (GONZÁLEZ, 2001, p. 08). González oferece ainda um importante relato acerca da criação da ABH no seguinte trecho:

La creación de la ABH significa la culminación de un proceso derivado de una paulatina pero constante evolución en Brasil de los estudios en el campo del hispanismo. Clara muestra del reconocimiento internacional de esa evolución nos parece ser la reciente elección, durante el XIV Congreso Internacional de Hispanistas realizado en Nueva York, de la profesora Maria Augusta da Costa Vieira, docente de Literatura Española en la Universidad de São Paulo, para el cargo de vocal de la Junta Directiva de la Asociación Internacional de Hispanistas (GONZÁLEZ, 2001, p. 08).


É importante apontar aqui, pela relação com o escopo desta tese, a presença das instituições da Diplomacia Cultural espanhola como apoiadoras destas primeiras iniciativas de institucionalização do hispanismo brasileiro. O apoio do Instituto Cervantes e da Embaixada da Espanha no Brasil a este que foi o primeiro evento que congregou os hispanistas de todo o Brasil, e em cuja programação incluiu a criação da ABH, marca a presença da Espanha em um momento tão simbólico do hispanismo brasileiro. Como destaca Mario González, a realização do I Congresso Brasileiro de Hispanistas daria espaço para a criação da ABH, em um evento que contou com o apoio da Embaixada da Espanha na publicação de seus anais:

La Asociación Brasileña de Hispanistas fue fundada durante la asamblea que cerró el congreso y que contó con la presencia de 81 participantes. En su transcurso se aprobaron el estatuto y el reglamento interno de la ABH, se declaró ésta oficialmente fundada, se eligió la primera Comisión Directiva y el primer Consejo Consultivo. Finalmente, se definió la ciudad de São Paulo como sede del II Congreso Brasileño de Hispanistas, a realizarse en el año 2002, del 8 al 11 de octubre. Las informaciones sobre la ABH pueden obtenerse en la página web de la Asociación, instalada en la revista electrónica *Hispanista*, editada en Niterói: <http://www.hispanista.com.br/>. *Las actas del congreso se encuentran en vías de publicación gracias al apoyo del gobierno español a través de su Embajada en Brasil* (GONZÁLEZ, 2001, p. 08. Grifo nosso).

Na Ilustração abaixo, observa-se o cartaz deste I Congresso Brasileiro de Hispanistas, em que o apoio da Embaixada da Espanha e do Instituto Cervantes a que se refere González é divulgado junto com as instituições brasileiras.

Ilustração 1 – Cartaz do I Congresso Brasileiro de Hispanistas (2000)

I CONGRESSO BRASILEIRO DE HISPANISTAS




8, 9, 10 e 11 de Outubro de 2000

INSTITUTO DE LETRAS
UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
NITERÓI - RJ

Endereço Para Correspondência:

Secretaria do I Congresso Brasileiro de Hispanistas
Universidade Federal Fluminense
Instituto de Letras - Campus do Gragoatá
Av. Visconde de Rio Branco S/N - Bloco C - Sala 414
São Domingos - Niterói - RJ - CEP: 24210 - 200
E-mail: g10vff@vix.br
Tel: (0XX 21) 717-4082 - Fax: (0XX 21) 820-0942
Mais Detalhes de Informação: <http://www.abh.org.br/g10vff>

A P O I O



Fonte: TREVISAN; CASTALDO; THOMAZ, 2014.

Atualmente, a ABH congrega hispanistas de todo o Brasil, apóia as ações de defesa e promoção dos estudos hispânicos, mantém publicações como a revista “Abehache”, e realiza a

cada dois anos o Congresso Brasileiro de Hispanistas. No âmbito da defesa do ensino do idioma espanhol, e relacionado às legislações referentes ao ensino do espanhol que analisamos até aqui, a ABH emitiu prontamente o Manifesto de Repúdio à MP Nº 746 de 22 de setembro de 2016 que revogava a Lei Nº 11.161/2005 (“Lei do Espanhol”). Neste ponto, a ABH reforça a importância do ensino do espanhol no Brasil e os prejuízos que a mencionada Medida Provisória representava, tal como é descrito no seguinte trecho do Manifesto:

Do ponto de vista das políticas de integração, entendemos que ao definir em seu Art. 36, §8º (MP746/2016), que "os currículos de ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol", esta MP contraria o postulado na Lei 11.161/2005, que institui a oferta obrigatória de língua espanhola no ensino básico. Deste modo, não se valoriza nosso país como um espaço cultural latino-americano. O ensino da língua espanhola nos dá a oportunidade de nos aproximarmos de nossas fronteiras, forjando uma concepção de Brasil integrado linguística-política-econômica e historicamente, propiciando ao estudante além de conhecer e entender melhor o contexto continental em que nos encontramos, fortalecer uma concepção intercultural necessária a esta integração, pela qual também nos compreendemos como brasileiros. (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE HISPANISTAS, 2016, p. 01).

A ABH mantém, desde 2011, a Revista *Abehache*, uma publicação semestral que, segundo sua apresentação:

Busca oferecer um espaço de debate que atualize permanentemente a reflexão sobre as manifestações linguísticas, literárias, artísticas, políticas, históricas e sociais do universo cultural hispânico assumindo, especialmente, a complexidade que esse campo do conhecimento comporta, não somente pela heterogeneidade inerente ao seu objeto de estudo, mas, sobretudo, pela peculiar perspectiva de análise que pressupõe pensar o hispanismo no Brasil. (ABEHACHE, 2020).

Até 2021, foram publicados vinte números da “*Abehache*”, que incluiu também dossiês especiais como “ABH: 20 anos” (2021, n.20), “O espanhol e as outras línguas na produção de conhecimento e nas práticas literárias e de tradução” (2019, n. 16), “Outros hispanismos” (2019, n.15), “Migrações” (2018, n.14), “Políticas no mundo hispânico” (2018, n.13), “Relações étnico-raciais no mundo hispânico” (2017, n.11) e “Uma década da Lei Nº 11.161/2005” (2016, n.10).

Finalmente, devemos destacar a organização e realização pela ABH do Congresso Brasileiro de Hispanistas, de caráter bianual, que teve sua 11ª edição em agosto de 2020 e constitui o maior evento do hispanismo brasileiro. Desde o I Congresso Brasileiro de Hispanistas realizado na Universidade Federal Fluminense, no qual foi fundada oficialmente a Associação Brasileira de Hispanistas, a ABH manteve a organização dos congressos seguintes

que se realizou em quase todas as regiões do Brasil (exceto, até o momento, na região Norte), tal como se observa no Quadro a seguir.

Quadro 20 – Congresso Brasileiro de Hispanistas (2000-2020)

Congresso Brasileiro de Hispanistas		
Ano	Edição	Local
2000	I Congresso Brasileiro de Hispanistas	Universidade Federal Fluminense (UFF)
2002	II Congresso Brasileiro de Hispanistas	Universidade de São Paulo (USP)
2004	III Congresso Brasileiro de Hispanistas	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
2006	IV Congresso Brasileiro de Hispanistas	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
2008	V Congresso Brasileiro de Hispanistas	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
2010	VI Congresso Brasileiro de Hispanistas	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) e Universidade Anhanguera (UNIDERP)
2012	VII Congresso Brasileiro de Hispanistas	Universidade Federal da Bahia (UFBA)
2014	VIII Congresso Brasileiro de Hispanistas	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
2016	IX Congresso Brasileiro de Hispanistas	Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) e Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)
2018	X Congresso Brasileiro de Hispanistas	Universidade Federal de Sergipe (UFS)
2020	XI Congresso Brasileiro de Hispanistas	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Fonte: elaboração própria, a partir da página da ABH.

A existência de uma associação de hispanistas a nível nacional do porte da ABH é da maior importância quando se trata da articulação dos estudiosos desta área de todo o Brasil, e serve como uma articuladora institucional que promove eventos, mantém publicações periódicas e atua na defesa e promoção da pesquisa e ensino dos estudos hispânicos em todo o território brasileiro. Sua importância fica evidente no seguinte trecho de Mario González:

El fortalecimiento de los lazos de los hispanistas en Brasil significa la posibilidad de que se intensifiquen los intercambios en el país y con el extranjero de los proyectos y resultados de investigaciones realizadas por brasileños. Entendemos que la peculiar configuración que hace del Brasil, al mismo tiempo, un país próximo y distante con respecto a las realidades culturales abarcadas por el hispanismo viene permitiendo el especial y promisor desarrollo de esas investigaciones (GONZÁLEZ, 2001, p. 08).

O fortalecimento e institucionalização do hispanismo brasileiro passa, inevitavelmente, pela fundação e atuação da ABH. Através dos vínculos gerados entre hispanistas de todo o Brasil, da organização dos Congressos Brasileiros de Hispanistas, das premiações outorgadas através do Prêmio “Mario González”, da divulgação de trabalhos através da Revista *Abehache*, e por sua função difusora e congregadora dos principais acontecimentos relacionados à língua

espanhola em território brasileiro, a ABH é uma associação imprescindível para a compreensão da organização do hispanismo no Brasil.

Sendo a ABH a associação hispanista a nível nacional, deve-se destacar que o ensino da língua espanhola no Ensino Básico é atribuição das Unidades da Federação (estados) e municípios. Assim sendo, passaremos agora ao papel exercido pelas associações estaduais de professores de espanhol e do Distrito Federal na defesa e promoção do idioma espanhol.

A primeira delas a ser criada foi a Associação de Professores de Espanhol do Estado do Rio de Janeiro (APEERJ), em 1981, seguida pela Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo (APEESP), em 1983. A década de 1980 representou um período de expansão do número de professores de espanhol, hispanistas e associações de professores de espanhol por todo o Brasil. Após a criação das primeiras associações do Rio de Janeiro e São Paulo, seguiram-se: Paraná (1985), Santa Catarina (1986), Distrito Federal (1987), Bahia (1987), Minas Gerais (1988), Pernambuco (1989), Amazonas (1989), Espírito Santo (1989), Paraíba (1989), Ceará (1990), Goiás (1991 - atualmente inativa), Mato Grosso (1996), Sergipe (1999), Rio Grande do Sul (2001), Roraima (2001 – atualmente inativa), Pará (2003), Rondônia (2003), Alagoas (2004), Piauí (2005), Acre (2005), Maranhão (2005), Tocantins (2008), Rio Grande do Norte (2010), Amapá (2012 – atualmente inativa) e Mato Grosso do Sul (2016). A relação de todas as associações de professores de espanhol, com os respectivos nomes completos, siglas e anos de fundação pode ser observada no Quadro a seguir.

Quadro 21 – Associações de Professores de Espanhol no Brasil

Associações de Professores de Espanhol no Brasil			
Estado	Nome da Associação	Sigla	Ano de fundação
RJ	Associação de Professores de Espanhol do Estado do Rio de Janeiro	APEERJ	1981
SP	Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo	APEESP	1983
PR	Associação de Professores de Espanhol do Estado do Paraná	APEEPR	1985
SC	Associação de Professores de Espanhol do Estado de Santa Catarina	APEESC	1986
DF	Associação de Professores de Espanhol do Distrito Federal	APEEDF	1987
BA	Associação de Professores de Espanhol do Estado da Bahia	APEEBA	1987
MG	Associação de Professores de Espanhol do Estado de Minas Gerais	APEMG	1988
PE	Associação de Professores de Espanhol do Estado de Pernambuco	APEEPE	1989
AM	Associação de Professores de Espanhol do Estado do Amazonas	APE-AM	1989
ES	Associação de Professores de Espanhol do Estado do Espírito Santo	APEES	1989
PB	Associação de Professores de Espanhol do Estado da Paraíba	APEEPB	1989
CE	Associação de Professores de Espanhol do Estado do Ceará	APEECE	1990
GO	Associação de Professores de Espanhol do Estado de Goiás	ASSPROEGO	1991
MT	Associação Matogrossense de Professores de Língua Espanhola	AMPLE	1996
SE	Associação Sergipana de Professores de Espanhol	ASPE	1999
RS	Conselho Riograndense de Professores de Espanhol	CORPE	2001
RR	Associação de Professores e Falantes da Língua Espanhola do Estado de Roraima	APROFEER	2001
PA	Associação Paraense de Alunos e Professores de Língua Espanhola	APAPLE	2003
RO	Associação de Professores de Espanhol do Estado de Rondônia	APERÓ	2003
AL	Associação Alagoana de Professores de Espanhol	APEEAL	2004
PI	Associação de Professores de Espanhol do Estado do Piauí	APEEPI	2005
AC	Associação de Professores de Espanhol do Estado do Acre	APEEAC	2005
MA	Associação de Professores de Espanhol do Estado do Maranhão	APEEMA	2005
TO	Associação de Professores de Língua Espanhola do Tocantins	APLETO	2008
RN	Associação de Professores de Espanhol como Língua Estrangeira do Rio Grande do Norte	APELERN	2010
AP	Associação de Professores de Espanhol do Estado do Amapá	APEEAP	2012
MS	Associação de Professores de Espanhol do Estado do Mato Grosso do Sul	APEEMS	2016

Elaboração própria. Fontes: associações de professores de espanhol.

A existência e atuação das associações de professores de espanhol a nível estadual é fundamental para a defesa do ensino do idioma espanhol nas escolas, uma vez que o Ensino Básico é competência dos estados e municípios, tal como estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 9.394/96. Assim sendo, é importante destacar que estas associações exerceram um papel imprescindível durante a vigência da Lei Nº 11.161/2005 (“Lei do Espanhol”) e, além disto, são as grandes responsáveis pela articulação em torno a projetos de leis estaduais para a implantação do ensino do espanhol, após a revogação da “Lei do Espanhol” em 2016. Neste

sentido, as leis e projetos de leis que tramitam ou tramitaram nas assembleias legislativas estaduais contaram com a fundamental participação das associações de seus respectivos estados desde 2017. A partir da análise dos textos e justificativas das leis e projetos de leis dos dezesseis estados analisados na seção anterior, percebe-se a participação das associações de professores de espanhol desde a elaboração dos documentos, até o acompanhamento atento da tramitação dos mesmos. Com a exceção do Rio Grande do Sul e Goiás, onde os professores de espanhol se articularam por meio de movimento próprio de forma a contornar a inatividade da associação, os demais estados possuem associações atuantes que exercem papéis essenciais para a implantação do espanhol nos sistemas de ensino de seus respectivos estados: APEEAL, APEEPB, APERO, APEESP, APEERJ, APEESC, APEEPE, APEMG, APEEPI, APAPLE, APEECE, APEEPR, APE-AM e APEEBA.

O conjunto das associações estaduais de professores de espanhol é congregado por meio da Secretaria Nacional das Associações de Professores de Espanhol do Brasil (SENACAPE). Além de coordenar os esforços das associações de professores de espanhol em atuação no Brasil, uma das principais funções da SENACAPE é a co-organização do Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol (CBPE), juntamente com a associação de professores de espanhol do estado anfitrião. Realizado desde 1986 em diferentes estados brasileiros com o objetivo de reunir os professores de espanhol de todo o país, o CBPE encontra-se em sua 19ª edição e oferece palestras, apresentações de trabalhos, intercâmbio de técnicas de ensino do espanhol, lançamento de livros, mesas-redondas e espaço para o Encontro Nacional de Representantes das Associações de Professores de Espanhol (ERAPES). Em muitas edições, o CBPE contou com o apoio oficial da Embaixada da Espanha por meio de sua *Consejería de Educación* (LIMA 2020, Apêndice I; MANCILLA, 2020, Apêndice H).

Para Francisco Moreno-Fernández, atual diretor do *Observatorio del Español* do Instituto Cervantes na Universidade de Harvard, e primeiro diretor do Instituto Cervantes no Brasil (São Paulo, 1998-2001), o papel dos professores brasileiros de espanhol, e das associações de professores de espanhol, é fundamental para a difusão da língua e pela defesa de seu ensino no sistema educativo brasileiro:

En lo que se refiere al profesorado, es difícil tener una idea cierta del número de profesores que actualmente trabajan en Brasil en el sistema educativo oficial. De hecho, ni siquiera el Ministerio de Educación dispone de una información fidedigna. La Asociación de Profesores de Español de São Paulo, que cuenta con unos 800 asociados, calcula que sólo en este Estado deben de ser unos 3 500 profesores (no sabemos de qué niveles). Es posible que la cifra de profesores se sitúe entre los 15 000 y los 20 000 en todo Brasil, pero el cálculo puede estar lejos de la realidad. Sea como fuere, lo cierto es que las asociaciones de profesores tienen una fuerza cada vez mayor

y que algunas de ellas organizan actividades de formación y difusión de la lengua y la cultura muy dignas de alabanza. La actividad más sobresaliente de estas asociaciones son los congresos de profesores brasileños de español, que se organizan cada dos años y tienen un carácter itinerante (MORENO- FERNÁNDEZ, 2000, p. 06).

Após observar a presença e atuação de associações de professores de espanhol em todos os estados brasileiros e no Distrito Federal, congregados em torno da SENACAPE e dos Congressos Brasileiros de Professores de Espanhol; da Associação Brasileira de Hispanistas e sua permanente ação no incentivo e divulgação das produções dos hispanistas brasileiros; e da constante defesa do ensino do idioma espanhol no Brasil por parte de todas essas instituições, podemos inferir que o hispanismo no Brasil desenvolveu-se e consolidou-se ao longo das últimas décadas de maneira a alcançar todo o território nacional e construir uma história que resultou em grandes trabalhos, eventos e novas gerações de hispanistas, hoje organizados em torno das associações e também nas universidades, que mantêm o compromisso de estudar, ensinar e promover a língua espanhola no Brasil. Percebeu-se, também, que a Diplomacia Cultural espanhola, seja por meio do Instituto Cervantes e, notavelmente, por meio da *Consejería de Educación* da Embaixada da Espanha no Brasil, manteve o apoio ao desenvolvimento do hispanismo brasileiro, registrado em diversas edições do Congresso Brasileiro de Hispanistas e do Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol, bem como no apoio à publicação de trabalhos sobre temas do hispanismo, oferecendo ainda cursos de aperfeiçoamento didático e centros de recursos para professores e alunos. É perceptível que o hispanismo brasileiro conta há vários anos com organização própria e profissionais qualificados. Tal organização não exclui que parcerias e atividades de cooperação possam ser mantidas com os órgãos da Diplomacia Cultural espanhola, como de fato ocorre e tem ocorrido no período analisado.

Parte 2

A Diplomacia Cultural da Espanha no Brasil

CAPÍTULO 5

A Diplomacia Cultural da Espanha e a promoção do idioma espanhol no Brasil

A língua é um meio de comunicação e também a expressão de uma cultura; é um componente da identidade cultural e nacional.

É mais fácil, e mais barato, para países com línguas dominantes exportar suas culturas.

John M. Mitchell

A ação da Diplomacia Cultural espanhola em território brasileiro se destaca no âmbito das relações bilaterais entre o Brasil e a Espanha, e constitui um elemento-chave para a difusão do *soft power* daquele país. A promoção da cultura espanhola, representada em suas mais diversas formas de expressão, é realizada no Brasil por meio de órgãos oficiais do governo espanhol como o Instituto Cervantes, a Agência Espanhola de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento (AECID) e a Ação Cultural Espanhola (AC/E), além de atividades e programas desenvolvidos pela *Consejería de Educación* do *Ministerio de Educación y Formación Profesional* vinculados à Embaixada da Espanha no Brasil. Há ainda a presença de atores privados (empresas, fundações e institutos) e subnacionais, como as Comunidades Autônomas da Espanha que também atuam no âmbito cultural no Brasil.

O Brasil, maior país da América Latina em termos de população, economia e território, rodeado por vizinhos de língua espanhola e com fortes vínculos históricos com a Península Ibérica, é um objetivo prioritário da Diplomacia Cultural da Espanha desde a institucionalização deste setor no governo espanhol. A criação do Mercado Comum do Sul (Mercosul) e a abertura brasileira a capitais estrangeiros nos anos 1990, coincidiu com o processo de internacionalização das empresas espanholas, que se instalaram no Brasil e tornaram a Espanha seu segundo maior investidor estrangeiro (apenas atrás dos Estados Unidos) ou mesmo o maior investidor nos anos 1997-2000 (AYLLÓN, 2007; CASILDA BÉJAR, 2002).

A interdependência econômica que se estabeleceu entre Brasil e Espanha no âmbito dos investimentos externos diretos era incompatível com o desconhecimento mútuo das culturas de ambos países. O Estado espanhol se incumbiu da tarefa de diminuir o abismo de incompreensão

da cultura hispânica no Brasil, e também de aproveitar o crescente interesse dos brasileiros pela língua espanhola gerado com o desenvolvimento do Mercosul, por um lado, e pela presença massiva dos capitais espanhóis em importantes setores da economia brasileira, por outro. A revisão da literatura aponta que a interdependência econômica entre Brasil e Espanha o fator primordial que gerou a atuação dos governos para promover a mútua compreensão cultural em suas mais diversas expressões (língua, artes, patrimônio, estilo de vida, etc.) e não o contrário (AYLLÓN, 2007; ULDEMOLINS e ZAMORANO, 2016; DEL VALLE e VILLA, 2005).

Antes de nos debruçarmos sobre a presença da Diplomacia Cultural da Espanha no caso específico do Brasil, o presente Capítulo apresenta a evolução do processo de institucionalização dos principais órgãos de Diplomacia Cultural no âmbito da Administração pública espanhola. Para tanto, foram observadas as evoluções institucionais da AECID, Instituto Cervantes, e AC/E no amplo período de formação e consolidação destes órgãos (criados respectivamente em 1988, 1991 e 2010), que conformaram suas atuais estruturas e modelos de atuação internacional. A interrelação entre estes órgãos constitui um entramado complexo de diversos agentes da Administração espanhola como o Ministério de Assuntos Exteriores, Ministério da Educação, Ministério da Cultura e Ministério da Fazenda na elaboração das ações culturais no exterior, gerando um obstáculo à uma análise unificada da Diplomacia Cultural espanhola e exigindo a segmentação da análise órgão a órgão aqui utilizada.

Em seguida, pela importância quase emblemática que representa o ano de 1992 para a projeção da imagem internacional da Espanha, e pelas referências que são feitas a este ano como grande vitrine da imagem da Espanha no mundo, uma seção é dedicada a apresentar os eventos e atividades culturais comemorativas da efeméride dos 500 anos de Descobrimto da América, além dos Jogos Olímpicos de Barcelona, a Exposição Universal em Sevilha e Madri como Capital Europeia da Cultura, que representaram um impulso de proporções mundiais à projeção da imagem da Espanha e do *soft power* espanhol.

Após esta apresentação das instituições de Diplomacia Cultural espanhola e da grande projeção internacional proporcionada pelos eventos de 1992, a seção seguinte se dedica ao contexto das relações bilaterais Espanha-Brasil nos anos 1990, uma década em que o Brasil se tornou foco de enormes investimentos privados, estreitamento de relações diplomáticas, e finalmente, da atuação da Diplomacia Cultural espanhola.

Retomando os capítulos anteriores que apresentam o valor internacional do idioma espanhol, bem como a história da combatida presença do espanhol no sistema educativo

brasileiro, as próximas seções abordam a participação da Diplomacia Cultural espanhola na promoção do ensino e uso do espanhol do Brasil. Para tanto, são identificados dois órgãos especialmente empenhados na promoção deste que é o recurso de *soft power* mais valioso da Espanha no Brasil: o idioma espanhol. O primeiro a ser analisado é a *Consejería de Educación* da Embaixada da Espanha no Brasil, órgão que representa o *Ministerio de Educación y Formación Profesional*, possui uma estrutura diversificada e realiza importantes atividades de caráter permanente para a promoção da língua e cultura espanholas no país.

5.1 A institucionalização da Diplomacia Cultural da Espanha

A Diplomacia Cultural da Espanha consolida-se como um eixo estratégico da política externa espanhola com a criação do Instituto Cervantes em 1991, órgão responsável pela difusão da língua e cultura espanholas no exterior e submetido ao Ministério de Assuntos Exteriores e Cooperação em estreita colaboração com o Ministério da Educação, Cultura e Esporte. É preciso ter em mente que outros atores dos setores público e privado possuem programas e iniciativas de promoção da cultura espanhola, o que aumenta a sua projeção no exterior ao mesmo tempo que dissemina visões descentralizadas daquelas que estão institucionalizadas pelos órgãos oficiais do governo de Madri.

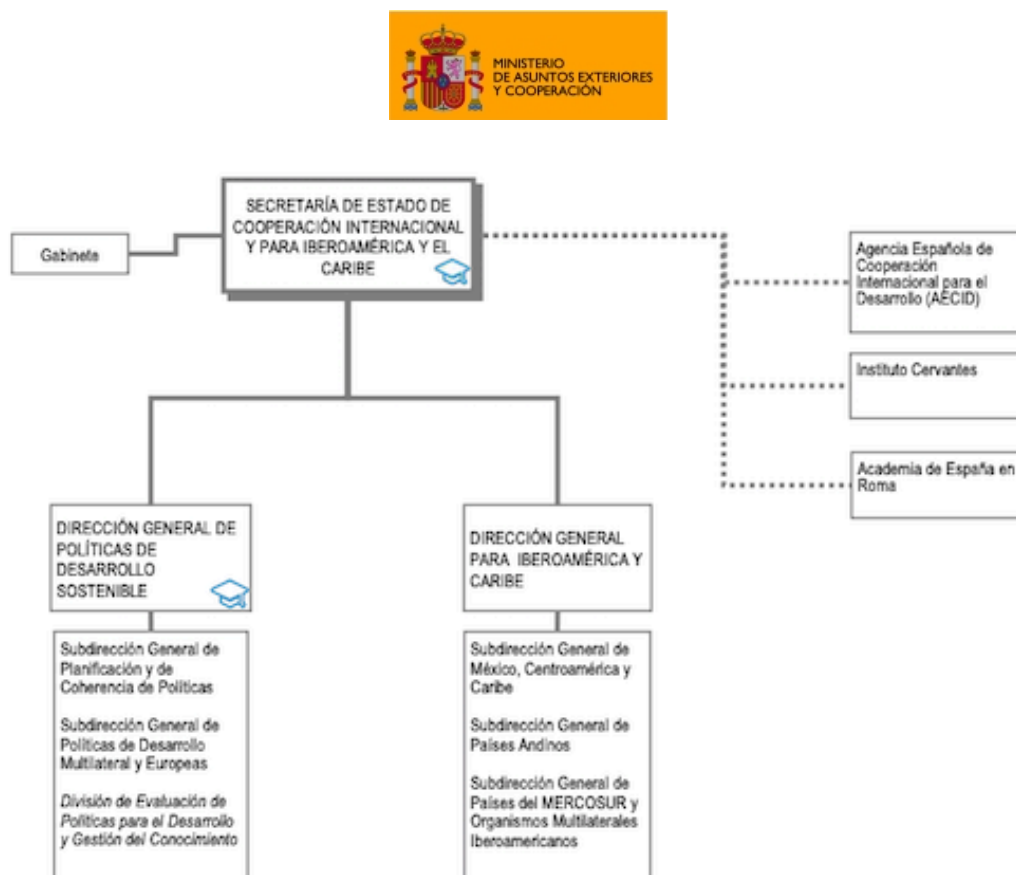
O quadro e organograma a seguir ilustram estes atores que promovem a cultura espanhola no exterior (Quadro 22) e sua organização dentro do Ministério de Assuntos Exteriores (Organograma 3):

Quadro 22 - Ação externa espanhola no campo cultural

Níveis		Políticas de ação cultural no exterior	Promoção da internacionalização da economia e das indústrias culturais
Setor público	Administração estatal	Instituto Cervantes; AECID; AC/E	ICEX; ICAA; INAEM; DGPICL; AC/E;
	Administrações autonômicas	Intitutos culturais, linguísticos e delegações autonômicas no exterior	Agências autonômicas de promoção e internacionalização econômicas
Setor privado	Empresas privadas	Fundações de grandes empresas	Empresas e indústrias culturais

Fonte: BADILLO, 2014, p. 53. Tradução nossa.

Organograma 3 –Secretaria de Estado de Cooperação Internacional e para Ibero-América e Caribe (SECIPI), do Ministério de Assuntos Exteriores e Cooperação (MAEC)



Fonte: ESPANHA. Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación (2020).

Atendo-se ao escopo desta tese, o aprofundamento da análise se fará sobre a atuação da Administração Estatal da Espanha no Brasil. Isto não significa, contudo, desconsiderar o trabalho realizado pelas administrações autonômicas e empresas privadas na promoção da cultura espanhola no exterior, mas sim de focar a pesquisa nos atores estatais que atuam no contexto brasileiro para o período em questão. De forma a exemplificar a promoção da cultura espanhola no Brasil, são analisados em maior profundidade os seguintes órgãos-chave: Instituto Cervantes, *Consejería de Educación* (Embaixada da Espanha no Brasil), Agência Espanhola de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento (AECID) e Ação Cultural Espanhola (AC/E).

No âmbito da promoção do idioma espanhol, o Instituto Cervantes conta com uma rede de 86 centros em 45 países (INSTITUTO CERVANTES, 2019, p. 13). A promoção do idioma

espanhol acarreta não apenas uma projeção de *soft power* no âmbito da política externa espanhola, mas também no plano econômico, para as diversas indústrias relacionadas à língua e à cultura espanholas, que geram aproximadamente 15% do PIB espanhol e empregam cerca de um milhão de pessoas. Espinosa e Badillo lembram que outros institutos culturais europeus começaram suas funções com anterioridade ao espanhol (British Council em 1934 ou Alliance Française em 1883) e alguns possuem maior orçamento⁶⁸ e mais unidades no exterior⁶⁹, sendo o Instituto Cervantes o quarto e oitavo maior da Europa nestes quesitos, respectivamente (ESPINOSA; BADILLO, 2017, p. 05)⁷⁰.

A Diplomacia Cultural espanhola está marcada por seus laços estreitos com o mundo ibero-americano e hispano-falante, que tem seu encontro governamental de mais alto nível nas Cúpulas Ibero-Americanas de Chefes de Estado e de Governo, realizadas desde 1991. A partir destas Cúpulas, se forma a Comunidade Ibero-Americana de Nações, que compreende os 19 países americanos de língua portuguesa e espanhola, mais Portugal, Espanha e Andorra, e possui organismos internacionais como a Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, Ciência e Cultura (OEI) e a Secretaria Geral Ibero-Americana (SEGIB). Tratam-se de organizações internacionais que funcionam como mecanismos de cooperação multilateral em que a Espanha participa em programas nos campos da Cultura e Educação com os demais Estados Membros, inclusive com o Brasil, país com que mantém diversos projetos de cooperação desta natureza⁷¹.

A Diplomacia Cultural espanhola teve um desenvolvimento contemporâneo à transição do país ao regime democrático, a partir da reconfiguração da política externa franquista – de tipo centralista e monocultural – e dotando-se de uma estrutura progressivamente mais robusta que transformou e diversificou seu modelo de projeção cultural. Em 1977, é criado pela primeira vez no país o Ministério da Cultura, que manterá esta denominação até sua fusão com o Ministério da Educação, em 1996 (BADILLO, 2014, p. 17). Este avanço institucional permitirá articular uma estratégia de promoção das mais diversas formas de expressão cultural

⁶⁸ Orçamentos dos institutos culturais europeus (em milhões de euros): British Council (Reino Unido) = 1.168; Instituto Camões (Portugal) = 316; Goethe-Institut (Alemanha) = 310; Instituto Cervantes (Espanha) = 115 (ESPINOSA; BADILLO, 2017, p. 05).

⁶⁹ Unidades dos institutos culturais europeus: Alliance Française (França) = 819; Società Dante Alighieri (Itália) = 423; Institut Français (215); British Council (Reino Unido) = 191; Goethe-Institut (Alemanha) = 159; Instituto Camões (Portugal) = 124; Instituto Italiano di Cultura (Itália) = 83; Instituto Cervantes (Espanha) = 77 (ESPINOSA; BADILLO, 2017, p. 05).

⁷⁰ A presença global e no Brasil do Instituto Cervantes é analisada detalhadamente no Capítulo 6 – “O Instituto Cervantes no Brasil”.

⁷¹ Ver Capítulo 8 - “Cooperação Cultural na Comunidade Ibero-Americana de Nações”.

em todo o país - desde a preservação do vasto patrimônio cultural material e imaterial presente em seus museus, bibliotecas e lugares históricos até a organização de festivais culturais, de cinema, literatura, dança e exposições de arte em geral – com o suporte do sistema educacional do país com expressão internacional como são as universidades, centros e agências de fomento à pesquisa. Aqui é preciso destacar que a Espanha é o terceiro país com maior número de bens incluídos na lista de Patrimônio Cultural da Humanidade da UNESCO, atrás somente da Itália e da China. No total, o país soma 49 bens declarados Patrimônio Mundial da Humanidade e outros 13 reconhecidos como Patrimônio Imaterial, além de ser o país com o maior número de Cátedras UNESCO em suas universidades – 65 em total (UNESCO, 2017, p. 02).

No que tange à Diplomacia Cultural voltada ao Brasil, as atividades e recursos utilizados nem sempre foram tão expressivos como nas últimas duas décadas. Como aponta Bruno Ayllón Pino, até meados dos anos 1980, a agenda bilateral no âmbito cultural se restringia a problemas derivados da convalidação de diplomas e títulos, concessão de bolsas de estudo, assinatura de convênios universitários, a renegociação do Acordo Cultural de 1960 e do acordo de coprodução cinematográfica (AYLLÓN, 2007, p. 173).

A própria estrutura institucional dos órgãos de governo da Espanha relacionados com a Diplomacia Cultural passariam por transformações ao longo dos anos 1980 que, em conjunto com uma nova conjuntura internacional e regional para Brasil e Espanha, privilegiaram o estreitamento das relações entre ambos países, sendo intensificadas a partir de 1991. Em 1985, foi criada a Secretaria de Estado para a Cooperação Internacional e para Ibero-América (SECIPI), integrada ao Ministério de Assuntos Exteriores. A nova Secretaria de Estado seria responsável pela cooperação técnica, econômica e cultural, com especial ênfase na região ibero-americana (GÓMEZ-ESCALONILLA, 2014, p. 35). A priorização da cooperação internacional na política externa da Espanha democrática culminaria na criação da Agência Espanhola para Cooperação Internacional (AECI) em 1988, com um desenho que pretendia dotar de sentido prático as privilegiadas relações com a Ibero-América e superar as reticências americanas das tendências retóricas e paternalistas das políticas espanholas anteriores (GÓMEZ-ESCALONILLA, 2014, p. 35).

É importante ressaltar que os objetivos e os meios de que dispõe a Espanha no cenário internacional a levam necessariamente a cooperar com outros países para alcançar seus objetivos de política externa. Pelas dimensões de recursos de poder duro (*hard power*) que detém, a Espanha se apresenta como uma potência média, cuja diplomacia defende o fortalecimento do multilateralismo. Isto explica o decidido apoio do país ao projeto de

integração europeia e seu comprometimento com a ONU, por exemplo. Seja porque seus objetivos são universalistas e, portanto, identificáveis por outros, ou pelo valor da língua espanhola, de sua diversidade cultural, da experiência democrática e de luta contra o terrorismo, a Diplomacia Pública espanhola se baseia em valores e experiências internas que conferem ao país uma imagem moderna, democrática e culturalmente atrativa (NOYA, 2006, p. 31). Esta relação entre potências médias e a propensão à utilização da Diplomacia Cultural e do *soft power* como forma de marcar presença no cenário internacional é uma constante também identificada em países como Canadá, Noruega e Coréia do Sul (NYE, 2004, p. 10). No caso espanhol, o compromisso com o multilateralismo é constatado também em sua ativa participação nos diversos fóruns e agências da Organização das Nações Unidas, na iniciativa de criar a Aliança das Civilizações (2005), no âmbito da União Europeia, e, de forma diretamente relacionada com esta tese, sua aposta nas relações multilaterais com a América Latina, através da Comunidade Ibero-Americana de Nações (ARENAL, 2007, p. 34).

A última década do século XX e a primeira do século XXI foram cruciais para a consolidação da projeção internacional da imagem da Espanha. Por um lado, o ano de 1992 potencializou a projeção de uma nova Espanha, moderna e democrática, com a celebração de efemérides em que a história da Espanha se tornou universal (V Centenário do Descobrimento da América) e a realização de grandes eventos internacionais (Exposição Universal de Sevilha, Jogos Olímpicos de Barcelona e Madri como Capital Europeia da Cultura).

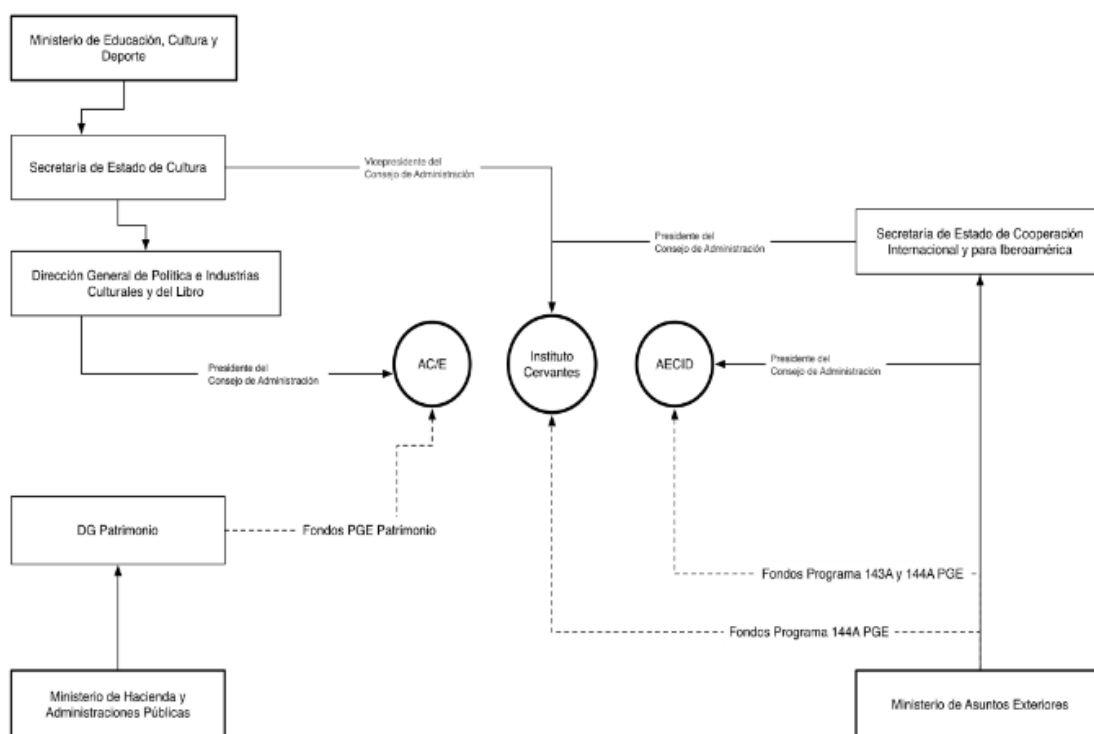
No campo econômico, a década de 1990 testemunhou uma acentuada internacionalização das empresas espanholas, que se lançaram principalmente aos mercados da América Latina, em decorrência dos amplos processos de privatização que realizavam os governos de caráter neoliberal da região (CASILDA BÉJAR, 2002). Finalmente, foi também a década de criação e consolidação das instituições de Diplomacia Cultural a que nos referimos, notadamente pela criação do Instituto Cervantes em 1991, e sua firme expansão nas décadas seguintes. Gómez-Escalonilla oferece uma sucinta descrição sobre este período da institucionalização da Diplomacia Cultural espanhola:

En los años finales del siglo XX y sobre todo en la primera década del XXI la acción cultural exterior ha recibido un nuevo impulso, en paralelo a una proyección exterior del país que ha ganado en presencia, diversidad y complejidad. El panorama institucional se ha hecho más tupido, con una malla de organismos y agentes, públicos y privados, que intervienen con mayor o menor intensidad en las relaciones culturales internacionales. Análogamente, su radio de actuación se ha ampliado a todos los continentes, a la par que se apuesta por una cooperación extendida que abarca ámbitos cada vez más dilatados – desde la enseñanza y el arte al intercambio científico, de los asuntos medioambientales a la lucha contra la pobreza -, todo ello conjugado con un

mayor compromiso en los organismos internacionales multilaterales. (GÓMEZ-ESCALONILLA, 2014, p. 36).

A partir da análise da institucionalização da Diplomacia Cultural espanhola é possível constatar que esta é implementada de forma quase independente por algumas instituições-chave em seus âmbitos de atuação: Instituto Cervantes na promoção da língua e da cultura espanholas; AECID na execução de projetos culturais com impacto no desenvolvimento; e a AC/E, que facilita a disseminação da produção cultural espanhola no exterior. Nesta segunda parte da tese, são apresentadas as origens, estruturas institucionais e as principais atividades destes órgãos; bem como a evolução e a intensidade de sua presença no Brasil, analisando estruturas, projetos, tratados bilaterais de cooperação cultural e número de pessoas impactadas ao longo das duas últimas décadas. Esta forma segmentária de analisar a Diplomacia Cultural espanhola (órgão por órgão) mostrou-se a mais objetiva para compreender a dimensão desta política externa, uma vez que, como aponta Emilio Lamo de Espinosa, seu maior traço distintivo é a repartição de competências da promoção cultural entre uma rede de instituições públicas (ESPINOSA, 2017, p. 13). Esta segmentação da análise não exige o pesquisador de compreendê-las dentro do marco maior da política externa espanhola, uma vez que estes órgãos respondem diretamente ao Ministério de Assuntos Exteriores (casos do Instituto Cervantes e AECID), ou participam de forma coordenada com este (AC/E). O gráfico a seguir ilustra a divisão das competências ministeriais do governo espanhol entre as três instituições-chave de sua Diplomacia Cultural:

Organograma 4 – Relações inter-ministeriais no Instituto Cervantes, AECID e AC/E



Fonte: BADILLO, 2014, p. 35.

Sobre estas relações interministeriais que compõem a Diplomacia Cultural espanhola, é importante notar que existe uma preocupação de maior articulação e de uma orientação mais coordenada no governo espanhol e em suas instituições de promoção cultural no exterior. Neste sentido, destaca-se o Plano Nacional de Ação Cultural Exterior (PACE), de caráter bienal, que visa a coordenação entre o Ministério de Assuntos Exteriores e o Ministério da Cultura no âmbito da promoção da cultura espanhola no exterior. O seguinte trecho extraído do primeiro PACE (2009) demonstra o reconhecimento da importância da cultura para a política externa espanhola, suas maiores conquistas nas décadas anteriores, e a necessidade de uma melhor coordenação entre o Ministério de Assuntos Exteriores e o da Cultura:

Conviene ser conscientes de que este Plan forma parte de un proceso de crecimiento de nuestra acción cultural exterior en las últimas décadas, en el que pueden señalarse jalones como la creación del Instituto Cervantes en 1991, en un momento de clara efervescencia en la reconstrucción de la imagen de España en el mundo, con acontecimientos como la Exposición Universal de Sevilla o los Juegos Olímpicos de Barcelona. Cabe resaltar, también, el papel protagonista desempeñado por España en iniciativas multilaterales, tales como la Agenda Cultural Europea de la UE, que subraya la diversidad cultural europea como un activo importante de su proyección en un mundo inmaterial y basado en el conocimiento, la Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales de la UNESCO, como

instrumento para el diálogo intercultural como reto de primera magnitud para un orden mundial basado en la paz, o la Carta Cultural Iberoamericana, que establece marcos regionales específicos de cooperación cultural. Este proceso ha ido acompañado de un trabajo constante tanto de la sociedad civil como de las instituciones públicas con competencias en el ámbito de la acción cultural exterior. El Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación (MAEC) y el Ministerio de Cultura (MCU), instituciones que propiciamos este documento, somos conscientes de que, en estos momentos, la sociedad en general y, en particular, los sectores que componen el mundo de la cultura reclaman una acción más eficiente y coordinada del Estado en esta materia (ESPANHA, 2009, p. 05).

Aqui é importante destacar que os conceitos de Diplomacia Pública, Diplomacia Cultural e *soft power* (“*poder blando*”) utilizados nesta tese são expressamente citados pelo Ministério de Assuntos Exteriores espanhol como marco teórico em que os órgãos de promoção da cultura espanhola se referenciam ao estabelecer seus objetivos, métodos, áreas de atuação e recursos dispensados. Este alinhamento terminológico pode ser percebido na seguinte passagem do Plan Nacional de Acción Cultural Exterior:

La acción cultural exterior se enmarca hoy dentro del concepto de diplomacia pública, de la que ha sido tradicionalmente considerada una importante subcategoría la «diplomacia cultural». Esta expresión, que ha venido consolidándose en los últimos años, incluye la suma de todas las actividades de comunicación exterior dirigidas a élites o líderes de opinión, pero también a la opinión pública general que, a largo plazo, tiene como objetivo influir de manera positiva en la imagen y en la percepción de un país. Vinculada al concepto de «poder blando», la diplomacia pública tiene, en principio, resultados intangibles pero que pueden ser sin duda determinantes en la proyección internacional de un país. La diplomacia pública se entiende así como complementaria de la diplomacia tradicional, aquella que se ejerce de gobierno a gobierno, y tiene cada vez una mayor relevancia por la interdependencia existente entre las sociedades contemporáneas y por el mayor acceso a la información. Este «poder blando» –pero poder, al fin y al cabo– debe hoy entenderse, más que como una «politización de la cultura», como la utilización de la cultura para crear el marco idóneo de unas relaciones políticas internacionales basadas en el respeto mutuo, el diálogo y la interrelación. (ESPANHA, 2009, p. 06).

Após uma paralisação entre 2015 e 2019 devido à crise econômica e aos cortes orçamentários ocorridos na Espanha, o governo espanhol relançou o PACE para o biênio 2020-2022, que deverá seguir os mesmos critérios de coordenação entre os Ministérios de Assuntos Exteriores e de Cultura, articular a promoção de atividades culturais entre o Instituto Cervantes, AECID e AC/E, tais como eventos comemorativos (V Centenário da primeira viagem de circunavegação da Terra por Magalhães/Elcano; V Centenário da fundação das cidades de Havana e do Panamá; 80 anos do exílio republicano espanhol). Para atingir os novos objetivos do PACE, o mesmo recebeu uma dotação financeira de 157 milhões de euros⁷².

⁷² España Exterior. *El gobierno recupera el plan de acción cultural exterior dotado de 157 millones de euros*. Disponível em: <<https://www.espanaexterior.com/el-gobierno-recupera-el-plan-de-accion-cultural-exterior-dotado-con-157-millones-de-euros/>> Acesso em 11 de abril de 2020.

Acerca do orçamento dedicado pelo governo espanhol à promoção da cultura no exterior, existe um item específico nos *Presupuestos Generales del Estado* (PGE): o programa 144A. O gráfico a seguir ilustra sua evolução de 2005 até 2014, apresentando a estagnação e redução orçamentária nos anos da crise econômica (2008-2013). A redução mais drástica no orçamento dedicado à promoção da cultura espanhola no exterior foi a queda de 2012 (quando o orçamento foi de quase 133 milhões de euros) para 2013 (quando foram cortados quase 23 milhões de euros, encolhendo para pouco mais de 109 milhões de euros). Esta redução orçamentária será refletida na atuação do Instituto Cervantes no Brasil, que sofrerá com a redução na oferta de cursos, alunos, professores e atividades culturais⁷³.

Gráfico 7 – Evolução do orçamento dedicado à promoção da cultura espanhola no exterior (item 144A) nos *Presupuestos Generales del Estado* (PGE), 2005-2014.



Fonte: BADILLO, 2014, p. 28.

Dentro dos esforços de coordenação entre as instituições de Diplomacia Cultural representados pelo PACE, cabe destacar também o ciclo de seminários ocorridos entre fevereiro e novembro de 2019 na sede do Instituto Cervantes com o título “Uma visão atual da Diplomacia Cultural”, que reuniu os diretores das três instituições estatais da Diplomacia

⁷³ Ver Capítulo 6 – “O Instituto Cervantes no Brasil”.

Cultural espanhola (Instituto Cervantes, AECID e AC/E) e também da Fundação Carolina, contando ainda com a presença do professor Emilio Lamo de Espinosa, presidente do Real Instituto Elcano. O seminário promoveu a reflexão e debate acerca dos recursos, estratégias e possibilidades de cada uma destas instituições, buscando aproximar suas atividades aos conceitos de *soft power*, marca-país e Diplomacia Cultural⁷⁴. Por sua estreita relação com esta tese, reproduzimos o seguinte trecho acerca do seminário, extraído da *Memoria Instituto Cervantes 2018-2019*:

El programa del seminario “Una visión actual de la diplomacia cultural” tiene el propósito de facilitar una cartografía nítida y precisa de los desafíos y también de los recursos, las estrategias, las nociones y las posibilidades de la práctica española de la diplomacia cultural. Este ciclo de conferencias se plantea como un ejercicio de reflexión, organizado por el Instituto Cervantes en colaboración con la Cátedra de Diplomacia Cultural del Instituto Europeo de Estudios Internacionales. Hasta el momento se han celebrado las sesiones “Poder blando, marca país, relaciones culturales y diplomacia cultural”, con Emilio Lamo de Espinosa, presidente de la Fundación Real Instituto Elcano; “La colaboración entre instituciones gubernamentales como clave para la consolidación de una diplomacia cultural ambiciosa y de éxito”, con Luis García Montero, director del Instituto Cervantes; Ibán García del Blanco, presidente ejecutivo de AC/E; Miguel Albero, director de relaciones culturales de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), y José Antonio Sanahuja, director de la Fundación Carolina; “Experiencias y estrategias en el desarrollo de la diplomacia cultural”, con Anne Louyot, consejera de cooperación y de acción cultural y directora general del Instituto Francés en España; Andy Mackay, director del British Council en España; Reinhard Maiworm, director del Instituto Goethe en España y Stanislav Škoda, director del Centro Checo en Madrid. La actividad finaliza en noviembre de 2019 (INSTITUTO CERVANTES, 2019, p. 65).

A realização do Seminário “*Poder blando, marca país, relaciones culturales y diplomacia cultural*” reunindo os mais relevantes atores da Diplomacia Cultural espanhola (Instituto Cervantes, AECID, AC/E e Fundação Carolina) é exemplo do esforço no sentido de alinhar a atuação destas instituições que, ainda que possuam funções semelhantes para a promoção da cultura e imagem da Espanha no exterior, existem de forma independente, autônoma e não raramente com ações e projetos dispersos e desconectados uns dos outros. Para Lamo de Espinosa (2017, p. 11), um dos grandes objetivos da Diplomacia Cultural espanhola deve ser a busca por uma coordenação eficaz e permanente entre estas instituições, no sentido de executar suas atividades de forma harmoniosa e visando os objetivos comuns da projeção internacional da cultura espanhola, onde antes reinavam a “improvisação e os reinos de taifas”⁷⁵

⁷⁴ O registro audiovisual do seminário pode ser encontrado no canal do Instituto Cervantes. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=M3uU2NcW76I&list=WL&index=14&t=1052s>> Acesso em 11 de agosto de 2021.

⁷⁵ O termo “taifa”, no contexto da história ibérica, refere-se a um principado muçulmano independente, um emirato ou pequeno reino existente na Espanha muçulmana (Al-Andalus) após o o derrocamento do califã Hixam II

(GÓMEZ-ESCALONILLA, 2014, p. 35). A observação da divisão de objetivos e atuação das diferentes instituições da Diplomacia Cultural espanhola e os principais problemas dela decorrentes é apontada a seguir:

Hasta fecha reciente se continuaba sin creer en el potencial de la cultura como un factor estratégico de nuestras relaciones internacionales. Tal impresión se obtiene tras cotejar buena parte de los informes sobre la materia elaborados en los últimos años. El grado de coincidencia resulta notable en la identificación de algunos elementos con sensible margen de mejora, que han lastrado la actuación en este ámbito: coordinación deficiente y dispersión de esfuerzos; necesidad de cauces fluidos entre políticas culturales interiores y concentración geográfica en zonas sensibles de la política exterior; imprecisión del encaje entre política cultural exterior y política de cooperación al desarrollo; insuficiencia de personal especializado y de recursos junto a una asociación de la imagen de España a valores estéticos, de creatividad o diversión, más que a otros relacionados con el conocimiento y la innovación científica. Todo ello podría sintetizarse en la carencia de una orientación política que vertebrase a Estado y sociedad en la definición y organización de esa acción cultural exterior (GÓMEZ-ESCALONILLA, 2014, p. 39).

Tendo em mente esta dispersão de funções e recursos no âmbito da promoção da cultura espanhola no exterior, é preciso analisar a Diplomacia Cultural da Espanha de forma também segmentada, instituição por instituição (Instituto Cervantes, AECID, AC/E e, também, Fundação Carolina), mas sem ignorar que todas se inserem nos objetivos de construção de uma “imagem de país” positiva da Espanha e de sua cultura no exterior, ou pela consolidação de *soft power* espanhol no exterior. Estes objetivos são mais evidentes nas composições dos órgãos decisores do Instituto Cervantes e AECID, onde predomina a ação orientativa do Ministério de Assuntos Exteriores, enquanto a AC/E mantém o peso decisivo de suas linhas de atuação no Ministério da Cultura, como identificamos no Organograma 4 (Inter-relações ministeriais no Instituto Cervantes, AECID e AC/E).

A existência de múltiplos órgãos orientados à mesma função de promover a cultura espanhola no exterior é apontada por Lamo de Espinosa como uma herança das diversas reestruturações ministeriais das décadas passadas, o que ainda pesa como obstáculo para que a Diplomacia Cultural espanhola constitua um autêntico “modelo” estruturado, unificado e com objetivos claros e contundentes a longo prazo. Para Espinosa (2017, p. 13), o traço distintivo do atual modelo cultural exterior espanhol é a repartição de competências entre uma rede de instituições públicas estatais, autonômicas e locais (mais de trinta, se consideradas as regionais e locais), às que ainda se acrescentam organizações privadas e fundações de empresas que

(dinastia omíada) e a abolição do Califado de Córdoba em 1031. O termo deriva da expressão árabe *muluk at-ta'waif*, “os reis das facções” (simplificada em *ta'waif*, donde a facção, o reino). Em espanhol, é utilizado metaforicamente como expressão para denotar divisão, concorrência e diluição de poderes e autoridade.

atuam no âmbito cultural fora da Espanha⁷⁶. Como exemplo da sobreposição de funções a que nos referimos: a AC/E promove a internacionalização da produção cultural espanhola, ação também realizada nos centros do Instituto Cervantes; a AECID mantém um programa de bolsas de atração de estudantes latino-americanos, atividade análoga à realizada pela Fundação Carolina; o Instituto Cervantes é responsável pela difusão e ensino da língua espanhola, função também exercida pela *Consejería de Educación* nas Embaixadas da Espanha e pelos *lectorados* da AECID em universidades estrangeiras.

Considerando esta fragmentação das funções da promoção da cultura espanhola no exterior, Lamo de Espinosa argumenta que, na atualidade, a Espanha carece de um modelo sistematizado e centralizado de Diplomacia Cultural, e que a repartição de funções de ação cultural exterior parece mais a consequência de um processo inacabado resultante das diversas reestruturações ministeriais, do que fruto de uma planificação estratégica das políticas de ação cultural exterior:

No parece existir, por tanto, un modelo. El reparto funcional de las áreas competenciales entre el MAEC y el MECD, entre AC/E, Instituto Cervantes y AECID, parece más la consecuencia de un proceso inacabado de constantes reestructuraciones parciales de los ministerios que el fruto de una planificación estratégica de las políticas públicas de acción cultural exterior. (ESPINOSA, 2017, p. 14).

Encontramo-nos, pois, diante de uma Diplomacia Cultural de estrutura complexa, de origem relativamente recente (o atual modelo começou a estruturar-se a partir de meados dos anos 1980 – enquanto outros países desenvolvidos a possui desde o século XIX ou primeira metade do século XX), dependente de relações interministeriais (Assuntos Exteriores, Educação e Cultura) e descentralizada em diferentes órgãos com atuações às vezes coincidentes (Instituto Cervantes, AECID, *Consejería de Educación*, AC/E, Fundação Carolina). Concordamos em que esta descentralização gera dispersão de recursos e energias que poderiam orientar-se a regiões e objetivos considerados como prioritários pelo governo espanhol, buscando uma Diplomacia Cultural harmônica e de atuação conjunta entre seus distintos órgãos. Estas iniciativas de alinhamento de recursos e estratégias interinstitucionais já são contempladas pelo Plano Nacional de Ação Cultural Exterior (PACE) e por iniciativas como os Seminários interinstitucionais sobre Diplomacia Cultural que vem sendo realizados desde 2017. A partir desta constatação da estrutura geral da Diplomacia Cultural espanhola, dedicaremos-

⁷⁶ Segundo estudo da Fundación Autor, em 2010 foram contabilizadas 11 instituições estatais espanholas com atividade cultural no exterior, e mais 25 instituições de caráter autonômico. (Galindo Villoria et al., 2009, In: ESPINOSA, 2017, p. 13).

nos agora aos órgãos identificados como mais significativos para a promoção da cultura espanhola no Brasil, bem como às singulares conquistas representadas pelo ano de 1992 à projeção da imagem internacional da Espanha.

5.2 1992: ano-chave para a projeção internacional da imagem da Espanha

Acompanhando a evolução institucional da política externa espanhola ao longo dos anos 1980, é possível identificar a culminação dos esforços da difusão da imagem da Espanha no exterior no “ano-talismã” de 1992. Trata-se de um ano de extrema importância para a projeção internacional da Espanha por diversos eventos e marcos comemorativos que tiveram lugar naquele ano. Principalmente, no que tange à consolidação de sua Diplomacia Cultural, é o primeiro ano de atuação do Instituto Cervantes (criado no ano anterior) e da consolidação da Comunidade Ibero-Americana de Nações durante a segunda Cúpula Ibero-Americana de Chefes de Estado e de Governo, em Madri.

Sob a presidência de Felipe González, a Espanha havia se afirmado como um país europeu democrático e moderno, aderindo formalmente à Comunidade Econômica Europeia em 1986, comemorando a primeira década de sua Constituição democrática em 1988 e preparando, articulada com a comunidade de países ibero-americanos, grandes celebrações para o simbólico V Centenário do Descobrimento da América em 1992⁷⁷.

Em 1991 fora inaugurado o sistema de Cúpulas Ibero-Americanas de Chefes de Estado e de Governo (em Guadalajara, México), uma iniciativa de construção de uma comunidade internacional, impulsionada a princípio por Espanha e México, que atualmente executa diversos projetos de cooperação e da qual o Brasil é um membro ativo. A segunda Cúpula, realizada em Madri em 1992, coincidiu com os grandes eventos comemorativos do V Centenário do Descobrimento da América que a Espanha sediou. O Brasil foi o terceiro país anfitrião do grande encontro da Comunidade Ibero-Americana ao sediar a Terceira Cúpula em Salvador (Bahia) em 1993. Como consequência das Cúpulas de Bávaro (2002), Santa Cruz de la Sierra (2003) e São José da Costa Rica (2004), foi instituída na Cúpula de Salamanca (2005) a Secretaria Geral Ibero-Americana (SEGIB), organização internacional com sede em Madri que reúne os 22 países membros da Comunidade Ibero-Americana de Nações e gestiona desde então

⁷⁷ O ano de 1992 seria crucial para a projeção internacional da Espanha pois representava a lembrança dos quinhentos anos da chegada de Cristóvão Colombo ao continente americano, ocorrida em 12 de outubro de 1492.

projetos de cooperação nas áreas de cultura, conhecimento científico e coesão social (ARENAL, 2005, p. 14).

Devido à importância simbólica da efeméride da chegada de Colombo às Américas, o governo espanhol criou a Comissão Nacional para a Comemoração do V Centenário do Descobrimento da América já em 1981, com o objetivo de organizar as contratações públicas, concessões e convênios com outros países que possibilitaram a série de realizações comemorativas que foram desde a publicação de livros, produções cinematográficas, congressos acadêmicos, coordenação entre museus e instituições culturais americanistas (Instituto de Cooperação Cultural Ibero-Americana, Arquivo Geral das Índias, Museu da América, Biblioteca Nacional, etc..) com o objetivo de reforçar os laços históricos e culturais entre a Espanha e os países ibero-americanos (ALONSO, 1988, p. 291).

Some-se a esta importante efeméride a realização na Espanha em 1992 de grandes eventos internacionais que são a Exposição Universal de Sevilha (“Expo 92”), os Jogos Olímpicos de Barcelona e Madri como Capital Europeia da Cultura, que atraíram não apenas a atenção da mídia mundial, como também visitantes de todo o mundo para o país ibérico.

Para Javier Tusell, as comemorações do V Centenário representaram para a Espanha uma oportunidade única (“e quase irrepetível”) de apresentar os elementos mais vigorosos da cultura espanhola, inevitavelmente associados à própria história da Espanha pelo contexto que a efeméride produzia:

El Quinto Centenario del Descubrimiento de América (o, si se quiere, del encuentro entre dos civilizaciones) conmemora, ante todo y sobre todo, un acontecimiento cultural. Eso quiere decir, en primer lugar, que se refiere no a cualquier tipo de acontecimiento, ni tampoco a un futuro, sino a un hecho del pasado. Por tanto, parece evidente que se debiera insistir en el tratamiento cultural de la efeméride, al margen que se procure también darle una dimensión relativa a su impacto sobre el presente y el futuro de la Humanidad (TUSELL, 1991, p. 80).

Pode-se dizer que com a chegada da democracia - e, mais concretamente, com a criação do Instituto Cervantes e da Comunidade Ibero-Americana de Nações em 1991 - a estrutura institucional da Diplomacia Cultural espanhola ganhou projeção a nível mundial. O ano de 1992, coincidindo com o V Centenário do Descobrimento da América, contou já com a presença do Instituto Cervantes e da Comunidade Ibero-Americana, recém-criados. Ao longo de todo o ano de 1992, diversos setores da sociedade, governo e empresas espanholas organizaram eventos acadêmicos, culturais, esportivos e científicos de grande, médio e pequeno porte que marcaram a projeção da imagem da Espanha como um país moderno, democrático e culturalmente ativo a todo o mundo.

Dos grandes eventos, destacam-se a Exposição Universal de Sevilha e os Jogos Olímpicos de Barcelona, que deixaram um legado institucional e urbanístico para estas cidades, além de terem servido como grande vitrine da Espanha nos meses em que se realizaram. Pode-se ainda incluir como evento de grande magnitude as atividades relacionadas à Madri como Capital Europeia da Cultura, o que permitiu à capital espanhola receber atividades culturais como concertos musicais, peças de teatro, exposições e diversos espetáculos de rua. Além disso, estimulou a reforma e inauguração do Museu Municipal, Palacio Villahermosa e do Palacio de Linares. As cidades de Granada e Toledo também realizaram suas próprias programações de atividades culturais com os anos comemorativos de “Al Andalus 92” para a primeira, celebrando seu legado muçulmano, e “Sefarad 92” para a segunda, que fora o lar da maior comunidade de judeus da Espanha medieval.

No âmbito do V Centenário do Descobrimento da América, o governo da Espanha criou, já em 1981, a *Comisión Nacional para la Conmemoración del V Centenario del Descubrimiento de América*, composta por integrantes do governo, empresas e sociedade civil espanhóis, organizados em torno da *Sociedad Estatal de Ejecución de Programas conmemorativos del V Centenario*⁷⁸. A Comissão Nacional teve como objetivo a preparação, programação, organização e coordenação das atividades comemorativas dos 500 anos da viagem de Colombo à América. Estava composta de um Presidente, Vice-Presidente, Secretário Geral e pelos seguintes Conselheiros: Presidente do Instituto de Cooperación Iberoamericana (futura Agência Espanhola de Cooperação Internacional); Comissário Geral da Espanha para a Exposição Universal de Sevilha; quatro integrantes do Congresso de Deputados e quatro integrantes do Senado; Presidente da Junta Episcopal do V Centenário; Diretores Gerais de Relações Culturais e Cooperação Técnica Internacional do Ministério de Assuntos Exteriores; Diretores Gerais de Belas Artes e Arquivos do Ministério da Cultura; Diretor do Instituto de História e Cultura Naval; Diretor do Serviço Histórico Militar; representantes de cada um dos sindicatos majoritários; representante do Conselho Superior de Câmaras de Comércio; representante da Confederação Espanhola de Organizações Empresariais; Presidente da *Sociedad Estatal de Ejecución de Programas conmemorativos del V Centenario*. A Sociedad Estatal dispôs de autonomia para a execução dos projetos, isenções fiscais e prerrogativas de

⁷⁸ Real Decreto 735/1981 de 9 de maio de 1981. Constitución de una Comisión Nacional para la celebración del V Centenario del Descubrimiento de América. Disponível em: < <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1981-10475> > Acesso em 25 de julho de 2021.

arrecadação de fundos no setor privado. O capital inicial disposto no Real Decreto 488/1985 para a execução dos programas foi de 500 milhões de pesetas.⁷⁹

A Exposição Universal de Sevilha consistiu em um evento de enorme magnitude, com duração de 8 meses, inaugurada em 12 de abril e finalizada em 12 de outubro de 1992, efeméride do V Centenário do Descobrimento da América. Com um público de cerca de 15 milhões de visitantes oriundos de 112 países, a exposição bateu o recorde de visitas com uma média diária de 237.583 visitantes. O evento mundial deixaria para a cidade de Sevilha um legado material, uma área de 400.000 metros quadrados construídos, onde haviam estado os pavilhões dos 63 países e 8 organizações internacionais participantes⁸⁰, na área da Isla de la Cartuja. O evento contou ainda com a visita de 43 Chefes de Governo, 47 famílias reais, celebridades do mundo da música, das letras, do cinema, entre outros. Para organizar um evento destas proporções, o governo espanhol criou a Sociedade Estatal Expo 92, que arrecadou e utilizou 130 bilhões de pesetas (o equivalente atual a 800 milhões de euros). Além da estrutura da própria Exposição, a cidade construiu sete pontes novas sobre o rio Guadalquivir; aumentou sua rede de hotéis, hospitais, estradas, ferrovias, aeroporto, porto; e reformou palácios, igrejas, muralhas⁸¹. O pavilhão do Brasil recebeu como representante o poeta João Cabral de Melo Neto, que também serviu como diplomata na Espanha entre 1947 e 1967. (AYLLÓN, 2004, p. 619).

Os Jogos Olímpicos de Barcelona, que foram realizados entre 25 de julho e 9 de agosto de 1992, foram também uma grande vitrine mundial para uma Espanha ansiosa por mostrar sua imagem de país moderno, democrático e com capacidade organizativa. A intenção de consolidar uma imagem positiva é exposta no trecho a seguir:

Por lo que se refiere a España, el cambio de imagen tendría dos ejes principales: uno político y otro socio-cultural. Por una parte, los Juegos de Barcelona presentaban una nueva España política, una España democrática, que “pasaba página” a la larga dictadura de Franco, con una monarquía constitucional representativa de esta nueva etapa política. Por otra parte, era una gran oportunidad para cambiar los estereotipos negativos de la españolidad: atraso, machismo, improvisación, siesta, etc., para sustituirlos por una nueva imagen de modernidad, identificada con la buena organización de los Juegos, la preparación de sus atletas, y una familia real que rompía el protocolo con gestos de popularidad (MORAGAS, 2017, p. 05).

⁷⁹ Real Decreto 488/1985 de 10 de abril de 1985. *Normativa aplicable a la Comisión Nacional para la Conmemoración del V Centenario del Descubrimiento de América*. Disponível em: <<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1985-5908>> Acesso em 25 de julho de 2021.

⁸⁰ As Organizações Internacionais presentes na Exposição Universal de Sevilha foram: ONU, União Europeia, OEA, BID, OPAS, COI, Cruz Vermelha e Liga dos Estados Árabes.

⁸¹ ABC. *Las cifras del éxito*. Disponível em: <https://sevilla.abc.es/sevilla/sevi-cifras-exito-201204200000_noticia.html> Acesso em 30 de julho de 2021.

Neste sentido, as Olimpíadas de 1992 representaram um grande sucesso em termos de público, participação de delegações esportivas, legado urbanístico e projeção cultural. Com 3.021.740 entradas vendidas, o evento superou as expectativas de público e bateu o recorde com relação a todas as edições anteriores.⁸² Os Jogos contaram com a participação de 169 países, que competiram com 9.356 atletas, superando a edição anterior em 965 esportistas⁸³. Há de se destacar que estas foram as primeiras Olimpíadas após a dissolução da União Soviética em 1991, e estiveram presentes em Barcelona todos os países do antigo bloco socialista, ao contrário de edições anteriores que foram marcadas pelo boicote, ora de países do bloco capitalista, ora do bloco socialista.

Para além do êxito esportivo, outro legado reconhecido dos Jogos Olímpicos de Barcelona foi a remodelação urbanística pela qual passou a cidade desde o anúncio de que seria a sede olímpica pelo Comitê Olímpico Internacional, em 1986. Neste âmbito, Barcelona aproveitou a oportunidade que o evento mundial oferecia para ampliar sua rede de infraestrutura de modo a servir a seus habitantes após o encerramento do evento. Com relação a este ponto, Chris Kennet (2011) assim descreve o legado urbanístico dos Jogos:

De hecho, los cambios infraestructurales urbanos que se produjeron dentro y alrededor de la ciudad de Barcelona entre 1986 y 1992 pueden ser considerados como una de las transformaciones urbanas más ambiciosas de una ciudad en el periodo de posguerra. Entre ellas se incluían la construcción de nuevas infraestructuras de comunicación de gran envergadura (sistemas viales, metro, tren, ampliación del aeropuerto), la remodelación de la costa que abría la ciudad al mar Mediterráneo, la regeneración de parte del distrito de Poblenou y la construcción de una nueva zona residencial a través de la Villa Olímpica, las nuevas instalaciones deportivas de primera clase construidas en cuatro grupos alrededor de la ciudad y conectados por una nueva circunvalación de 100 kilómetros, y los numerosos proyectos de “embellecimiento” por toda la ciudad que aprovechaban su legado arquitectónico y artístico. El contexto urbano enormemente transformado en el que se llevaron a cabo los Juegos se convirtió en su historia de éxito real tanto a escala local como internacional, tal y como captó elocuentemente una cita del *The New York Times* el día de la ceremonia de clausura: “Los deportistas no tuvieron ninguna oportunidad. No importó lo bien que saltaran y corrieran y remarán, nunca pudieron dominar estos Juegos de verano. La ciudad ganó los Juegos. La gente de Cataluña ganó los Juegos” (KENNETH, 2011, p. 129).

⁸² INTERNATIONAL OLYMPIC COMMITTEE. Official Report of the Organizing Committee of the Games of the XXV Olympiad, Barcelona 1992, v. 2. P. 85 LA84 Foundation. Disponível em:

<<https://digital.la84.org/digital/collection/p17103coll8/id/34414/rec/3>> Acesso em 30 de julho de 2021.

⁸³ INTERNATIONAL OLYMPIC COMMITTEE. The games of the Olympiad Factsheet. 28 de outubro de 2013. Disponível em: <

https://stillmed.olympic.org/Documents/Reference_documents_Factsheets/The_Olympic_Summer_Games.pdf> Acesso em 30 de julho de 2021.

Não podemos deixar de relacionar os Jogos Olímpicos de Barcelona com a projeção das produções culturais, espanholas e catalãs, que ganharam visibilidade mundial durante o período de sua realização. Neste âmbito, fundamental para a compreensão do ano de 1992 como projeção do *soft power* a partir da atividade cultural, destacamos a organização do *Festival Olímpico de las Artes*, que teve lugar em Barcelona no verão daquele ano, com diversas atividades culturais paralelas ao evento esportivo. Moragas (2011, p. 109) destaca que mais de 200 atividades culturais foram realizadas entre junho e agosto de 1992, apresentadas a seguir:

Quadro 23 – *Festival Olímpico de las Artes* (Barcelona: junho a agosto de 1992)

Festival Olímpico de las Artes. Junio a agosto de 1992. Tipología de actividades

ÁREAS	APLICACIONES
Música	Conciertos (clásica y popular) Ópera
Danza	Múltiples actuaciones con participación de los principales grupos locales
Teatro	Grupos locales, algunos internacionales
Exposiciones	Olimpismo (no celebrada)* Tecnologías, vida, diseño, etc. Arte: medieval y contemporáneo
Manifestaciones folklóricas	Sardanas, torres humanas
Fiestas populares	Verbena de San Juan
Acciones culturales en la Villa Olímpica	No cumplidas
Varios	Filatélica Premios Barcelona
ESCENARIOS	ACTORES DE REFERENCIA
Grandes infraestructuras culturales renovadas (no cumplido) Espacios abiertos (emblemáticos) de la ciudad Espacios de reconocimiento internacional (referentes turísticos) Espacios olímpicos (excluidos para la OC)	Catalanes universales: músicos, pintores, arquitectos, escultores (Gaudí, Miró, etc.) Artistas internacionales de fama mundial
TEMÁTICAS PRIVILEGIADAS	TEMÁTICAS AUSENTES
Arte y deportes Medio ambiente Vanguardias del arte Diseño	Olimpismo Política Ciencia

Fuente: COOB'92 1993.

Fonte: MORAGAS, 2011, p. 109.

Vários acontecimentos culturais e eventos acadêmicos de grande importância foram realizados com o tema do V Centenário do Descobrimento nos anos prévios a 1992. Entre estes,

destacamos os seguintes: a UNESCO declarou como patrimônio cultural da humanidade a Catedral, Arquivo Geral das Índias e Alcázar (todos em Sevilha); produção do filme *El Dorado*, sob direção de Carlos Saura; o Ministério da Cultura espanhol entregou ao Arquivo Geral das Índias nove cartas de Cristóvão Colombo dirigidas aos Reis Católicos, datadas entre 1493 e 1503; realização em Madri da *Feria de Libros* entre 1987 e 1992 com uma seção dedicada a escritores de cada país hispano-americano; realização dos *Encuentros Universitarios de la Literatura Hispanoamericana*, organizados pela *Dirección General de Cooperación Cultural* do Ministério da Cultura espanhol, pelo então Instituto de Cooperación Iberoamericana, pela Junta de Andalucía e pela Diputación de Huelva (FERNÁNDEZ ALONSO, 1988, p. 299).

A conjugação de todos estes eventos na Espanha de 1992 constitui um importante marco de projeção da imagem do país no exterior e construção de *soft power*, como afirmou Tusell, de forma “quase irrepetível”. A “Expo 92” em Sevilha, os Jogos Olímpicos em Barcelona, Madri como Capital Europeia da Cultura, somados aos diversos congressos, comemorações e atividades culturais relacionadas ao V Centenário do Descobrimento da América proporcionaram à Espanha uma oportunidade única de apresentar-se não apenas como um país moderno e democrático, mas com uma cultura ativa e de alcance global. De forma a tornar esta projeção internacional mais permanente, a institucionalização da Diplomacia Cultural foi o direcionamento tomado nos anos 1990, justamente uma década em que o Brasil se tornou um país estratégico para a política externa espanhola.

5.3 Brasil: país estratégico para a Diplomacia Cultural espanhola

O Brasil se tornaria a partir de princípios dos anos 1990 um foco da atenção da Diplomacia Cultural espanhola, em um esforço para superar uma relação histórica de mútuo desconhecimento. Segundo Bruno Ayllón (2007, p. 174) e Martins e Moreira Garcia (2005, p. 111), a diferença de idiomas constituía um dos principais obstáculos que devia ser superado nas relações bilaterais. Apesar da suposta semelhança entre os idiomas espanhol e português, a língua era percebida pelos setores econômicos e empresariais como o primeiro empecilho para a aproximação destes países. Com a criação do Mercado Comum do Sul (Mercosul), o interesse brasileiro pelo ensino do idioma espanhol cresceu substancialmente a partir das oportunidades de negócios e viagens que se abriam com a aliança com os vizinhos hispano-falantes Argentina, Uruguai e Paraguai. Apenas alguns dias antes do início da Terceira Cúpula Ibero-Americana de Chefes de Estado e de Governo em Salvador (Bahia) em 1993, o então Presidente do Brasil

Itamar Franco encaminhou um projeto de lei ao Congresso Nacional para tornar obrigatório o ensino da língua espanhola no primeiro e segundo graus do ensino brasileiro (AYLLÓN, 2007, p. 175). Este projeto passaria por modificações, tirando sua obrigatoriedade (passou a ser obrigatória a sua oferta como segunda língua estrangeira, sendo facultativa ao aluno) e diminuindo sua amplitude (seria ofertado apenas no ensino secundário), resultando no Projeto de Lei 3.987/2000, aprovado pelo Congresso e ratificado pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva em julho de 2005 (DEL VALLE; VILLA, 2005, p. 205)⁸⁴.

Concomitantemente à abertura brasileira ao fluxo de capitais de empresas e bancos espanhóis nos anos 1990, houve uma profícua aproximação entre ambos países no âmbito cultural. Para que os negócios fluíssem mais naturalmente, e os governos pudessem encontrar um clima harmonioso para forjar alianças estratégicas mais substantivas, era necessário alcançar o consentimento da opinião pública de ambos os países, um desafio que passava necessariamente pela superação do mútuo desconhecimento cultural (MARTINS; MOREIRA GARCIA, 2005, p. 111). Assim, já durante os anos 1990, o ensino do espanhol no Brasil será uma prioridade para a Diplomacia Cultural da Espanha. Esta política de incentivo ao ensino do espanhol no Brasil se pautou em duas linhas de atuação: superar a carência de professores de língua espanhola no Brasil e apoiar os movimentos das comunidades educativas que defendem a inclusão do espanhol no sistema de ensino brasileiro (AYLLÓN, 2007, p. 175). A importância das relações bilaterais Brasil-Espanha nos anos 1990 tornou o Brasil um país-chave para a política externa da Espanha, uma realidade que se consolida e se mantém nas décadas posteriores. O editorial do jornal espanhol *El País* em ocasião da visita dos Reis da Espanha ao Brasil (julho do ano 2000) é expressão deste cenário:

El viaje de los reyes de España a Brasil se ha producido en pleno proceso de modernización del país más poblado y extenso de América Latina, que acaba de salir de una grave crisis económica. Su recuperación pasa por el crecimiento de la inversión privada, nacional y extranjera. La presencia de los reyes ha venido a reafirmar los crecientes lazos empresariales y culturales con un país de dimensión continental que es ya la octava economía del mundo. (...) Brasil se ha convertido en los tres últimos años en el mayor socio comercial de España en América Latina, y en los dos últimos ejercicios la inversión española directa sobrepasa los 10.000 millones de dólares. En poco tiempo, España ha pasado a ser el segundo inversor en Brasil, después de EEUU: algunas de las multinacionales españolas son punteras en la inversión en sectores como el de telecomunicaciones, banca, electricidad, y las perspectivas son crecientes a través de la privatización de empresas públicas (EL PAÍS, 14/7/2000).

⁸⁴ Ver Capítulo 4 - “O espanhol no sistema educativo brasileiro”, seção “4.3 A Lei Nº 11.161/2005 (“Lei do Espanhol”): antecedentes, conteúdo e desafios à implementação”.

Esta visita dos Reis da Espanha ao Brasil revelou não apenas o novo patamar de importância que Brasil e Espanha assumiam um para o outro, mas também a ligação que havia entre os esforços do governo da Espanha em promover a cultura espanhola no Brasil com a nova realidade em que as empresas espanholas como Telefónica, Banco Santander, Repsol, Endesa, Mapfre e Inditex faziam daquele país o segundo maior investidor estrangeiro no Brasil, apenas atrás dos Estados Unidos⁸⁵. O editorial do El País prossegue na exemplificação do grau de importância que se dava ao incremento das relações culturais entre ambos países como se nota no fragmento a seguir:

Pero en dos países pertenecientes a la comunidad latinoamericana las relaciones culturales adquieren un papel principal. Si los intercambios económicos son beneficiosos para dos socios como España y Brasil, no lo son menos los de carácter cultural. Recientemente, el presidente Cardoso fue galardonado con el Premio Príncipe de Asturias de Cooperación por su "empeño" en fomentar la enseñanza del español, además de "por su labor constante" en pro del fortalecimiento democrático en su país. No se escapa la importancia que representa para la expansión del castellano en el mundo que un país de 165 millones de habitantes como Brasil se decida a introducirlo como segunda lengua obligatoria en la enseñanza media. Dos países que durante mucho tiempo no se miraban han empezado a comprenderse en beneficio mutuo (EL PAÍS, 14/7/2000).

O interesse que a língua e cultura espanholas despertaram entre os brasileiros a partir dos anos 1990 é notável. O número de estudantes matriculados em cursos de espanhol no Brasil, apenas nos centros do Instituto Cervantes saltou de 183 em 2002 para 20.978 em 2012⁸⁶. Tal ascensão do prestígio da cultura espanhola foi observado pelo então embaixador da Espanha no Brasil, José Cordech, quando afirmou: *“Al llegar a Brasil, pensé que sólo iba a haber un embajador de España, pero hoy me doy cuenta de que existen más de 800, porque cada uno de vosotros sois otros tantos embajadores españoles”* (EL PAÍS, 24/9/2001). Este interesse, além de relacionar-se com o sucesso do Mercosul, se insere em um crescimento a nível mundial de busca pelo idioma espanhol. A nível mundial, as matrículas de cursos de espanhol nos centros do Instituto Cervantes passaram de 16.926 em 1992 para 142.794 em 2015 (INSTITUTO CERVANTES, 2017, p. 22).

Como se percebe, o incremento das relações bilaterais Brasil-Espanha nos anos 1990 foi alavancado pela entrada massiva de investimentos privados espanhóis, e colaborou para o crescimento do interesse do Brasil pelo idioma espanhol, interesse também favorecido pelo desenvolvimento do Mercosul. O idioma espanhol constitui um elemento de projeção cultural

⁸⁵ Ver Capítulo 2 - “A relevância do idioma espanhol no Brasil”, seção “2.2 Espanha: segundo maior investidor estrangeiro no Brasil”.

⁸⁶ Dados recebidos da Dirección Académica do Instituto Cervantes em maio de 2020. Ver Capítulo 6 - “O Instituto Cervantes no Brasil”, seção “6.2.3 Alunos do Instituto Cervantes no Brasil (2002-2019)”.

de primeira grandeza, para o qual o Instituto Cervantes constitui órgão próprio para sua execução. Ainda assim, não é o único instrumento da Diplomacia Cultural espanhola que se dedica a sua promoção, função esta também realizada pela *Consejería de Educación* com o suporte da Embaixada da Espanha no Brasil.

5.4 A Consejería de Educación da Espanha e a promoção do idioma espanhol no Brasil

Como visto nos capítulos anteriores, o idioma espanhol constitui um recurso valioso do *soft power* da Espanha. Logo, sua Diplomacia Cultural tem grande interesse em sua promoção ao redor do mundo, e no Brasil, em particular. No âmbito da Educação regular, de que se tratam as leis e projetos sobre a implantação da oferta do espanhol na rede de escolas públicas, compete aos órgãos públicos e instituições de ensino brasileiros as funções de legislar, implementar e formar profissionais habilitados para sua execução. Ainda assim, o *Ministerio de Educación* da Espanha possui no Brasil uma estrutura importante que participa indiretamente nestes processos através de cursos de aperfeiçoamento de professores, colaboração com as associações de professores de espanhol, apoio com recursos didáticos aos centros de formação de professores brasileiros, acordos com as Secretarias Estaduais de Educação, organização de atividades de difusão da língua e cultura espanholas, e mantendo colégios de titulação mista.

A presença do *Ministerio de Educación* da Espanha no Brasil remonta ao ano de 1978, com a criação do colégio hispano-brasileiro Miguel de Cervantes em São Paulo. Desde então, sua presença foi se incrementando de forma paulatina, tanto pelo número de localidades como de assessores e estrutura física. Hoje, a rede do *Ministerio de Educación* espanhol está presente nas principais cidades e estados brasileiros por meio de suas assessorias técnicas, centros de recursos e realização de eventos. Conta, para isto, com a *Consejería de Educación*, alocada na Embaixada da Espanha em Brasília, uma *Agregaduría de Educación* no Rio de Janeiro, Assessorias Técnicas em Brasília, São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte e Salvador, centros de recursos na Universidade de Brasília (UnB) e Universidade Federal da Bahia (UFBA) e dois colégios de titularidade mista ou de convênio (Colégio Miguel de Cervantes, em São Paulo, e Colégio Espanhol de Santa Maria, em Belo Horizonte) (ESPANHA, 2018, p. 109).

De forma sintética, e apresentando a composição mais atual da *Consejería de Educación* da Espanha no Brasil, o atual *Consejero de Educación*, Pedro Cortegoso Fernández, assim descreveu sua estrutura:

La Consejería tiene su sede en la Embajada en Brasilia. Orgánicamente es parte de la Embajada y está bajo el Embajador. Funcionalmente depende del Ministerio de Educación de España que es quien financia el presupuesto de la Consejería y designa a su personal. La estructura está formada por un Consejero, un Secretario General, los asesores técnicos docentes que son expertos en enseñanza del español y en la promoción de actividades de promoción de la cultura española. Hay un concurso todos los años en España para cubrir las plazas de asesores que hay en todo el mundo. Esos asesores están por un período máximo de cinco años en cada país. En el momento actual tenemos seis plazas de asesores técnicos docentes en Brasil. Físicamente están dos en Brasilia (en la sede de la Embajada), dos en São Paulo (en la sede del Colegio) y dos en Rio de Janeiro (en la sede del Consulado). Y además tenemos algunas plazas de personal local brasileño contratado. Los centros de recursos es una figura creada hace tiempo cuyo objetivo principal es disponibilizar materiales didácticos y otros tipos de materiales dirigidos a la enseñanza del español, para profesores y para alumnos de español (CORTEGOSO, 2019, Apêndice C).⁸⁷

Esta estrutura que a *Consejería de Educación* da Espanha possui no Brasil exerce um papel de assessoria à rede educativa brasileira tanto no Ensino Básico (redes privada e pública do Ensino Fundamental e Ensino Médio) como no Ensino Superior (através dos centros de recursos, geralmente localizados em universidades públicas federais). De forma a ilustrar a presença oficial do setor educativo espanhol no Brasil, reproduzimos o seguinte mapa do *Ministerio de Educación*:

Mapa 4 - Presença do *Ministerio de Educación y Formación Profesional* da Espanha no Brasil

⁸⁷ Entrevista de Pedro Cortegoso Fernández concedida no dia 18 de novembro de 2019 em Brasília-DF. Ver Apêndice C.



Fonte: ESPANHA, 2018, p. 112.

A partir dos recursos estruturais e humanos apresentados acima, o governo espanhol, presente nas principais cidades brasileiras através da *Consejería de Educación*, realiza uma série de atividades de promoção e divulgação da língua e cultura espanholas no Brasil de forma ininterrupta desde 1978, tal como apresentadas a seguir:

- Bolsas oferecidas a alunos e pesquisadores brasileiros que se interessam em estudar na Espanha;
- Cursos de aperfeiçoamento para professores de espanhol;
- Concurso Colégio do Ano em espanhol;
- Concurso Relato Breve;
- Feira Estudar na Espanha;
- Seminário *El español en Brasil*;
- Publicações sobre a cultura hispânica no Brasil, como o *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos* (ESPANHA, 2018, p. 124).

No tocante à formação continuada de professores de espanhol, a *Consejería* dedica boa parte de seu trabalho com o propósito de apoiar o aperfeiçoamento didático-pedagógico dos docentes da rede de ensino pública brasileira. Sua atuação mais visível neste sentido são os cursos de atualização didática que são realizados anualmente desde 2003 em parceria com as Secretarias de Educação e instituições de ensino de vários estados. Devido a estas parcerias, os

cursos possuem reconhecimento oficial e contribuem na carreira dos professores da rede pública que os realizam. Normalmente, a carga horária dos cursos é de 30 a 40 horas e são ministrados por diversos profissionais como os assessores da *Consejería*, professores dos Institutos Cervantes, consultores da AECID e professores universitários brasileiros especialistas em didática e no ensino do espanhol como língua estrangeira. Trata-se, pois, de uma presença oficial espanhola perceptível no sistema educativo brasileiro, visando a promoção do idioma espanhol no país. A título de exemplo do alcance destas atividades, no ano de 2017 foram realizados 23 cursos de aperfeiçoamento de professores de espanhol da rede pública brasileira, de caráter presencial, semipresencial e a distância, com a participação de mais de 1.000 professores de todo o país (ESPANHA, 2018, p. 123).

Outra atuação contínua de promoção da língua e cultura espanholas mantida pela *Consejería* consiste na série de publicações periódicas ou especiais que versam sobre temas de pesquisa de estudos hispânicos, materiais didáticos para o ensino do espanhol e dados sobre o idioma espanhol no Brasil. Aqui é preciso destacar a tradicional publicação *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos* (ABEH), editada e publicada anualmente pela *Consejería* desde 1991. Trata-se de uma publicação gratuita, que reúne artigos, resenhas, traduções e informações diversas em português e espanhol. Em suas 28 edições, o ABEH vem servindo para a divulgação de trabalhos inéditos sobre a Cultura, Linguística e Literatura hispânicas. Entre suas edições especiais e suplementos, podemos destacar o número XXVI, comemorativo do IV Centenário da morte de Miguel de Cervantes (2016); o número XVII, comemorativo dos 25 anos de fundação da Associação de Professores de Espanhol do Estado do Rio de Janeiro (2007); e uma obra de referência sobre a presença dos estudos hispânicos no Brasil, *El hispanismo en Brasil*, suplemento publicado no ABEH número X (ano 2000).

Outra atividade promovida pela *Consejería* de forma ininterrupta nos últimos 27 anos é a realização do *Seminario - Español en Brasil*, chamado *Seminario de Dificultades Específicas para la enseñanza de español a lusohablantes* nas primeiras 25 edições. Trata-se de um evento dirigido a profissionais do ensino do espanhol no Brasil, que congrega especialistas em didática e professores reunidos para conferências, mesas de debate e apresentações de trabalhos previamente selecionados após chamadas públicas de participação. Além da *Consejería de Educación*, o *Seminario* é co-organizado pelo Colégio Miguel de Cervantes de São Paulo (onde o evento é realizado) e pelo Instituto Cervantes. Após o evento, são publicadas as *Actas del Seminario* com os trabalhos apresentados em cada edição. O registro histórico da realização dos

Seminarios pode ser traçado desde sua primeira edição em 1993, tal como se observa no quadro a seguir.

Quadro 24 – Seminários “*Español en Brasil*”

Ano	Edição e título do seminário
1993	I - <i>Especial atención a las interferências</i>
1994	II - <i>Especial atención a la traducción</i>
1995	III - <i>Especial atención a la expresión oral</i>
1996	IV - <i>La creación de materiales de apoyo para la clase de español como lengua extranjera a partir de documentos auténticos</i>
1997	V - <i>La integración de aspectos culturales en la clase de español como lengua extranjera</i>
1998	VI - <i>El texto literario en la clase de español</i>
1999	VII - <i>Dificultades y estrategias</i>
2000	VIII - <i>Elaboración de materiales para la clase de español</i>
2001	IX - <i>Registros de lengua y lenguajes específicos</i>
2002	X - <i>El componente lúdico en la clase de español lengua extranjera o llm</i>
2003	XI - <i>Internet como herramienta en la clase de E/LE</i>
2004	XII - <i>Actividades y estrategias para desarrollar la comprensión lectora</i>
2005	XIII - <i>Nuevos enfoques de la gramática</i>
2006	XIV - <i>Tienes la palabra. Estrategias para el aprendizaje de léxico en E/LE</i>
2007	XV - <i>Papel y lápiz: Didáctica de la expresión escrita</i>
2008	XVI - <i>“Cuando despertó, el cuento todavía estaba allí”. Cuentos y relatos en el aula de E/LE</i>
2009	XVII - <i>Las nuevas metodologías y sus aplicaciones didácticas</i>
2010	XVIII – <i>E/LE y temas transversales</i>
2011	XIX - <i>La evaluación en la enseñanza del español</i>
2012	XX – <i>La literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera</i>
2013	XXI – <i>El profesor de E/LE en Brasil</i>
2014	XXII – <i>La integración de las TIC en la enseñanza de E/LE en Brasil</i>
2015	XXIII – <i>La cultura en la enseñanza de español a brasileños</i>
2016	XXIV – <i>Español: Lengua Latinoamericana</i>

2017	XXV – 25 años, 25 seminarios
2018	XXVI – <i>Español en Brasil</i>
2019	XXVII - <i>Enseñar a leer y escribir en tiempos de Internet</i>
2021	XXVIII – <i>Cine, series y vídeos: recursos para la clase de ELE</i>

Elaboração própria. Fonte: *website* oficial da *Consejería de Educación*.

Também por iniciativa da *Consejería de Educación*, e com o apoio do Instituto Cervantes, Air Europa, Fundação Telefônica, Universidade de Salamanca e editora Edinumen, a embaixada da Espanha vem realizando nos últimos quatro anos o concurso *Colegio del Año en Español*, dirigido a todos os colégios públicos e privados do Brasil que ofereçam o ensino da língua espanhola no Ensino Médio e/ou no Ensino Fundamental. O objetivo principal do concurso é reconhecer a cada ano o trabalho educativo daqueles colégios e professores brasileiros que se destacam na qualidade e melhoria do ensino do espanhol como língua estrangeira. Além disso, os ganhadores passam a formar uma rede de colégios de excelência no ensino do espanhol com a possibilidade de troca de experiências e desenvolvimento de projetos conjuntos. Os critérios utilizados na seleção e classificação dos candidatos são: o impacto na consciência multicultural e sensibilidade dos estudantes; o impacto global dentro da comunidade escolar; o impacto sobre as famílias; o impacto na comunidade local da escola. Os prêmios concedidos aos ganhadores incluem:

Uma placa de premiação, que poderá ser colocada nas instalações do colégio com o seguinte texto: *Colegio del año en español*, e com as logomarcas das entidades organizadoras.

Estágio formativo de uma semana de duração, para 4 professores de espanhol de cada colégio premiado, com todos os gastos de viagem, alojamento e manutenção no Colégio Miguel de Cervantes de São Paulo, para conhecer a metodologia e as boas práticas no projeto de bilinguismo espanhol-português e no ensino de espanhol deste colégio.

Uma bolsa para o Curso de Experto Universitário no Ensino do Espanhol como Língua Estrangeira, de um ano de duração, organizado pela Universidade de Salamanca e editora Edinumen.

Uma bolsa de estudos e alojamento para um curso presencial de 15 dias de língua e cultura espanholas (4 horas por dia) na Universidade de Salamanca.

Uma passagem aérea Brasil - Espanha - Brasil oferecida pela companhia Air Europa para participar do curso presencial de língua e cultura da Universidade de Salamanca.

Dois *notebooks* e uma oficina presencial *Inova Escola*, oferecidos pela *Fundação Telefonica Vivo*.

Cinco licenças de acesso para realizar o exame SIELE Global.

Livros da Coleção “El Cronómetro” em formato digital e impresso e para todos os níveis de espanhol; acesso à “Videoteca” de Edinumen; e materiais complementares e de consulta da Editorial Edinumen.

Licença AVE Global do Instituto Cervantes⁸⁸.

Também é importante destacar o papel do governo espanhol na organização e realização das Feiras *Estudiar en España*, desde 2017. Trata-se de um evento voltado para a atração de estudantes brasileiros que queiram cursar cursos de graduação e pós-graduação em uma universidade espanhola. É uma iniciativa do Serviço Espanhol para a Internacionalização da Educação (SEPIE), com o apoio da *Consejería de Educación* da Embaixada da Espanha no Brasil e do Instituto Cervantes, e conta com a presença de representantes de dezenas de universidades espanholas que prestam atendimento ao público brasileiro, apresentam os cursos, requisitos de admissão, possibilidades de bolsas, informações sobre vistos, vantagens de estudar na Espanha, e esclarecimento de dúvidas do público em geral. Nas três edições anuais do evento até o momento, as Feiras foram realizadas nas instalações dos Institutos Cervantes de São Paulo e do Rio de Janeiro, contaram com a presença de mais de 20 universidades espanholas⁸⁹ e organismos relacionados com a internacionalização da Educação Superior espanhola.⁹⁰

Adicionalmente ao impacto das feiras *Estudiar en España*, a *Consejería de Educación* realiza de forma contínua em universidades e centros educativos por todo o Brasil palestras, mesas redondas e apresentações sobre o país ibérico, o sistema educativo espanhol e possibilidades de mobilidade acadêmica. Como exemplo do alcance desta atuação, entre janeiro de 2017 até junho de 2018 foram realizadas 80 destas apresentações em universidades e centros educativos de 20 estados brasileiros, com um público de cerca de 5 mil pessoas, e um alcance através da rede *Facebook* que chegou a 600 mil usuários e 43 mil interações e comentários

⁸⁸ ESPANHA. *Consejería de Educación no Brasil. Convocatoria e bases do concurso “Colégio do Ano em Espanhol”*. Disponível em: <<https://www.educacionyfp.gob.es/brasil/convocatorias-programas/concurso-colegio-espanol-del-ano.html>> Acesso em: 30 de julho de 2021.

⁸⁹ Universidades espanholas participantes nas edições 2017-2019: Universidad de Salamanca, Universidad Complutense de Madrid, IE Business School, Instituto Ortega y Gasset, Universidad de Alcalá, Universidad Rey Juan Carlos, Universidad Carlos III, Universitat Autònoma de Barcelona, Universitat de Girona, Universitat de Lleida, Universitat Politècnica de Valencia, Universidad de Sevilla, Universidad Pablo de Olavide, Universidad de Jaén, Universidad de Granada, Universidad de Cádiz, Universidad de Santiago de Compostela, Universidad Internacional Menéndez Pelayo e Universidad Nacional de Educación a Distancia.

⁹⁰ As Feiras contam com a presença de funcionários de diversos órgãos de governo e empresas espanholas como: Consulado Geral da Espanha (circunscrições de São Paulo e Rio de Janeiro), *Consejería de Educación*, Instituto Cervantes, Turespaña, SEPIE, Fundação Carolina e SIELE.

(ESPAÑA, 2018, p. 125). Os impactos que estas palestras podem provocar nos planos de vida e de estudos de milhares de brasileiros são difíceis de mensurar, mas constituem um claro elemento da construção do *soft power* espanhol no imaginário da população estudantil brasileira.

Finalmente, é preciso destacar o papel de difusão e ensino da cultura e língua espanholas exercido pelos colégios bilíngues com titulação reconhecida pelo *Ministerio de Educación* da Espanha no Brasil: Colégio Espanhol Santa Maria (Belo Horizonte) e Colégio Miguel de Cervantes (São Paulo). Tratam-se de duas instituições brasileiras de educação básica que incluem em seus currículos uma carga de conteúdo sobre língua e cultura espanholas necessárias para o reconhecimento de suas titulações também a nível do sistema educativo espanhol, permitindo a seus alunos o contato desde o Ensino Básico com o contexto cultural espanhol, assim como possibilita a sequência dos estudos de seus egressos no Ensino Superior espanhol. Algumas características os diferenciam, sendo o primeiro um caso de dupla titulação por convênio entre o colégio e o *Ministerio de Educación* espanhol, e o segundo um caso de administração mista composta por membros brasileiros e do sistema educativo público espanhol.

5.4.1 Colégio Espanhol Santa Maria

O Colégio Espanhol Santa Maria, em Belo Horizonte, foi inaugurado em 1985 e é uma das unidades do Colégio Santa Maria, instituição católica da ordem das irmãs dominicanas cuja origem em Minas Gerais remonta a 1903, sob o auspício do Barão de Rio Branco, e é regida pela Sociedade Mineira de Cultura como parte do sistema de ensino da arquidiocese de Belo Horizonte, administradora também da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG)⁹¹. Em 6 de dezembro de 1999 foi firmado o convênio entre o *Ministerio de Educación* da Espanha e a Sociedade Mineira de Cultura, sob o amparo Ordem de 23 setembro de 1998 (que estabelece as bases do *Ministerio de Educación* espanhol para assinatura de convênios com centros educativos no exterior) e da Ordem ECI/1711/2005 de 23 de maio de 2005 (que modifica a anterior). Após o convênio, o centro se compromete a implantar gradualmente em seu currículo as matérias de Língua e Literatura Espanholas, bem como Geografia e História da Espanha, de acordo com as Resoluções de 21 de abril de 1999 e de 14 de outubro de 1998,

⁹¹ COLÉGIO SANTA MARIA MINAS. História. Disponível em: < <https://santamaria.pucminas.br/o-santa-maria-minas/historia/>>. Acesso em 30 de julho de 2021.

ambas da Secretaria Geral Técnica do *Ministerio de Educación* espanhol. A *Consejería de Educación* da Espanha colabora na elaboração dos currículos, na escolha do material didático, na elaboração de provas e avaliação. Portanto, é um centro de educação privada, que organiza seu currículo integrado complementando o currículo oficial brasileiro com componentes adequados de língua e cultura espanholas, de forma a atender as disposições das legislações educativas vigentes tanto no Brasil como na Espanha. Os alunos, além de estar em contato com estes conteúdos específicos da cultura espanhola, utilizam o espanhol como língua instrumental nas disciplinas de Religião e Novas Tecnologias, aumentando assim o contato com a língua. Em 2018, o total de alunos do Colégio era de 1.562, sendo 1.054 da Ensino Fundamental e 508 do Ensino Médio (ESPANHA, 2018, p. 122).

5.4.2 Colégio Miguel de Cervantes

O Colégio Miguel de Cervantes de São Paulo (CMC) é um centro privado de educação básica, hispano-brasileira e multicultural, regulado pela legislação brasileira e ao mesmo tempo adaptado à normativa educacional espanhola, administrado por uma mantenedora sem fins lucrativos (Associação Colégio Espanhol de São Paulo). Esta configuração mista permite ao Colégio oferecer a seus alunos uma educação bilíngue em português e espanhol e uma estrutura curricular que atende os requisitos para obter o reconhecimento de seus estudos tanto pelo sistema educativo brasileiro como pelo espanhol.

Desde 1963, um grupo de empresários espanhóis (ou de descendência espanhola) da cidade de São Paulo, desenvolveu a ideia de criar um colégio de alta qualidade que transmitisse também conhecimentos culturais sobre a Espanha, para a qual contou desde o início com o apoio do governo espanhol (ESPANHA, 2018, p. 121). A partir daí, criaram a Associação Colégio Espanhol de São Paulo (ACESP), entidade privada sem fins lucrativos composta por 26 membros, sendo metade deles os empresários iniciais ou seus sucessores, e a outra metade assignada a funcionários do governo espanhol (ministérios da Educação e de Relações Exteriores). Os 13 membros do governo espanhol que compõem a ACESP são: o Embaixador da Espanha no Brasil (presidente da ACESP), o Diretor Geral do Colégio Miguel de Cervantes, dois chefes de estudo, dois professores das áreas de língua e cultura espanholas e sete funcionários da *Consejería de Educación* e da Embaixada da Espanha no Brasil. A composição da ACESP é explicada no seguinte trecho da entrevista com a atual Diretora Geral do CMC, Lourdes Ballesteros:

Nuestro Colegio es una Asociación sin ánimo de lucro, no es una empresa privada. La entidad mantenedora es la ACESP. Todos los miembros de la ACESP lo hacen de forma voluntaria, no reciben dinero del Colegio. ¿Y por que está? Pues cuando los empresarios, al principio, antes de fundar el Colegio, solicitaron la ayuda del Gobierno español para poder fundar este Colegio, entonces el Gobierno español les ayudó económicamente bajo la condición de que dentro de la Asociación mantenedora hubiera miembros del Gobierno español. Un poco para controlar pues, claro, tú no vas a dar dinero y dejarlo. Entonces por eso tenemos 26 miembros: 13 del gobierno español y 13 de los fundadores. Y el Presidente de la ACESP es el Embajador de España en Brasil (BALLESTEROS, 2019, Apêndice B)⁹².

Assim, o Colégio é criado e inicia suas atividades docentes em 1978, inicialmente como um colégio estritamente brasileiro. Em 1981 recebe seu primeiro co-diretor espanhol (do *Ministerio de Edcuación* da Espanha), e em 1982 o primeiro grupo de professores espanhóis (também do *Ministerio de Edcuación* da Espanha), que passam a oferecer conteúdos de língua espanhola, história e geografia da Espanha, consistindo desde então em colégio plenamente reconhecido pelo Ministério da Educação do Brasil (MEC), e também adequado à legislação educativa espanhola. Seu reconhecimento como um colégio integrante do sistema educativo espanhol no exterior é oficializado em 28 de novembro de 2000 com a assinatura do convênio de colaboração entre a ACESP e o *Ministerio de Educación* espanhol, amparado pelo artigo 21 do Real Decreto 1027/1993 que normatiza a criação de centros educativos espanhóis no exterior. Desde então, é o único colégio hispano-brasileiro de titulação e administração mista, e com participação do governo espanhol (ESPANHA, 2018, p. 121).

No ano de 2018, o CMC possuía 1.465 alunos matriculados, em todos os níveis de educação oferecidos (Infantil; Fundamental I e II; e Médio). O quadro a seguir apresenta a quantidade de alunos do colégio em cada uma destas etapas bem como a quantidade de alunos de nacionalidade espanhola:

Quadro 25 – Número de alunos do Colégio Miguel de Cervantes (2018)

TOTAL	Ensino Infantil e Fundamental I			Ensino Fundamental II (ESO) e Médio (<i>Bachillerato</i>)		
	Total	Espanhola	Não espanhola	Total	Espanhola	Não espanhola
1.465	838	78	760	627	41	586

Fonte: ESPANHA, 2018, p. 121.

Algumas considerações devem ser feitas a respeito do quadro acima. A constatação da presença de muitos alunos de nacionalidade espanhola (119 alunos) se dá por conta dos filhos

⁹² Entrevista com a Diretora Geral do Colégio Miguel de Cervantes, Lourdes Ballesteros, concedida em São Paulo em 25 de setembro de 2019. Ver Apêndice B.

de espanhóis residentes em São Paulo por trabalho e possuem como única nacionalidade a espanhola, e também inclui os alunos que possuem a dupla nacionalidade (brasileira e espanhola). Outra informação que deve ser esclarecida refere-se aos termos ESO (*Educación Secundaria Obligatoria*) e *Bachillerato*, inseridos no quadro como os equivalentes do sistema educativo espanhol em conteúdos e tempo de duração ao Ensino Fundamental II e Ensino Médio, respectivamente.

Além da convalidação dos estudos realizados pelos sistemas educativos brasileiro e espanhol na educação básica regular, o CMC se relaciona com a Diplomacia Cultural espanhola também através da colaboração com a internacionalização do sistema universitário espanhol e com o Instituto Cervantes. No primeiro caso, o Colégio constitui uma das unidades remotas da *Universidad Nacional de Educación a Distancia* (UNED)⁹³, que permite que alunos de toda a região de São Paulo cursem uma carreira nesta universidade e realizem suas atividades presenciais (exames, aulas presenciais, apresentação e retirada de documentos) nas instalações do Colégio.

Quanto à relação com o Instituto Cervantes, o Colégio colabora em atividades de ensino do espanhol como língua estrangeira constituindo um centro reconhecido de realização dos exames para obtenção do *Diploma de Español como Lengua Extranjera* (DELE), e ambas as instituições compartilham os serviços dos corpos docentes em eventos como os *Seminarios Español en Brasil* realizados no CMC e para a realização dos exames DELE no Instituto Cervantes em convocatórias de alta demanda (BALLESTEROS, 2019, Apêndice B)⁹⁴.

Sobre a demanda dos alunos do CMC pelos diplomas DELE, destacamos o trecho a seguir da entrevista com a Diretora Geral do CMC, Lourdes Ballesteros, quando perguntada se havia interesse por parte dos alunos:

Cada vez más. Y ahora por ejemplo como tenemos el Programa del Diploma de Bachillerato Internacional, somos uno de los pocos colegios que hace la oferta en lengua española, portuguesa e inglesa, porque normalmente se oferta sólo en inglés. Hay una política de admisión y tener el DELE da puntos. Nosotros hemos puesto un nivel de B2. Entonces ahora sí que hay un mayor interés por parte de nuestros alumnos en obtener esos títulos. Porque en realidad a ellos a lo mejor no les interesaba tanto porque sabían cuando todos los alumnos finalizan el primer año de la Enseñanza

⁹³ A *Universidad Nacional de Educación a Distancia* (UNED) é uma universidade pública espanhola, fundada em 1972. A UNED está presente, hoje em dia, em 60 centros na Espanha e 19 no exterior, a saber: Bata, Berlim, Berna, Bogotá, Bruxelas, Buenos Aires, Caracas, Frankfurt, Lima, Londres, Malabo, México, Munich, Nova York, Paris, Quito, Roma, Santiago de Chile e São Paulo. A UNED é a segunda maior universidade europeia com mais de 250.000 estudantes, e é associada à UNESCO desde 1997, promovendo o desenvolvimento do ensino à distância.

⁹⁴ Entrevista com a Diretora Geral do Colégio Miguel de Cervantes, Lourdes Ballesteros, concedida em São Paulo em 25 de setembro de 2019. Ver Apêndice B.

Media automáticamente es como cuarto de la ESO en España, ellos obtienen el título de graduado en Enseñanza Secundaria Obligatoria de España. Y cuando finalizan el tercer (año de Enseñanza Media), obtienen el título de bachiller. Entonces esto les permite, además de estudiar en universidades españolas, estudiar en universidades europeas (dentro del Espacio Europeo de Educación Superior) y si quieren, también, prepararse para universidades de todo el mundo (BALLESTEROS, 2019, Apêndice B)⁹⁵.

A resposta nos revela que a demanda dos alunos do CMC pelos exames DELE vem aumentando pela condição de ingresso no programa de Bacharelado Internacional oferecido pelo Colégio, e como esta não era muito expressiva antes deste critério. A explicação, como apresentada pela Diretora Geral, é a equivalência dos estudos dos alunos do CMC com o sistema educativo espanhol tanto ao finalizar o Ensino Fundamental (quando obtêm automaticamente o reconhecimento de concluintes da ESO espanhola) e o Ensino Médio (reconhecido como *Bachillerato* espanhol). Desta forma, os alunos do Colégio tinham como desnecessária a obtenção do DELE, que possui como grande atrativo a condição de ser o documento acreditativo do conhecimento da língua espanhola para o acesso ao sistema educativo espanhol, um reconhecimento que já é conferido aos alunos concluintes dos ciclos educativos no CMC pela própria legislação espanhola.

No plano social e de contato direto com a comunidade que o circunda, O CMC se destaca pela manutenção do projeto Cervantes Solidário, iniciado em 2009, e que faz parte do Plano de Ação Social da Associação Colégio Espanhol de São Paulo (ACESP). Trata-se de um projeto que visa transcender a missão educativa do Colégio, envolvendo alunos e professores em atividades educacionais, culturais, esportivas e de beneficência com instituições brasileiras mais carentes de recursos. Neste sentido, o CMC trabalha com as escolas da rede pública EMEF Prof. Alípio Correa Neto, EMEI Prof. Antonio Carlos Pacheco e Silva, com o Centro da Criança e do Adolescente (CCA) Lar Jesus Maria José, próximos à comunidade Viela da Paz. Atende também os alunos do CCA São Mateus (Jardim Jaqueline), ensinando música, dança espanhola, arte, cultura e reforço escolar. O CMC contribui também com o Hospital Darcy Vargas, onde os alunos do colégio organizam o projeto TOCA (Tocar, Ouvir, Cantar e Amar), que realiza atividades musicais e recreativas com as crianças internadas no hospital por diferentes patologias. Em 2018, firmou-se uma nova parceria entre o CMC e a Cáritas Santa Suzana, em que são atendidos gratuitamente 218 alunos moradores de Paraisópolis e Jardim Colombo, na faixa etária de 7 a 18 anos, em que o CMC mantém uma professora que desenvolve

⁹⁵ Idem.

semanalmente atividades de arte, educação, leitura e cultura. Como parte da missão do CMC de difundir a língua espanhola também entre os alunos carentes da região, é oferecido todos os anos o curso de espanhol para alunos da rede pública de ensino nas instalações do CMC. O curso é totalmente gratuito e inclui material didático, atendendo 120 alunos todos os anos, em geral⁹⁶.

As atividades do Cervantes Solidário chegam a uma média de 1.400 crianças e adolescentes das comunidades nas redondezas do colégio todos os anos, levando conteúdos escolares, recreação, arte e cultura ali onde estes bens são mais necessitados. Além disto, o projeto Cervantes Solidário constitui uma ponte de transmissão da língua e cultura espanholas para além dos muros do CMC, consistindo assim em um elemento adicional da promoção do *soft power* espanhol, através da ação social da ACESP.

Deve-se somar ao projeto Cervantes Solidário a colaboração mantida pelo CMC com as entidades de cuidados a idosos, *Sociedad de Beneficiencia Rosalía de Castro*. A Sociedade Beneficiente Rosalía de Castro é uma entidade sem fins lucrativos fundada em 1981 no Colégio Miguel de Cervantes cujo objetivo é amparar os idosos com mais de 60 anos que não possuem recursos socioeconômicos ou assistência familiar para manter uma vida digna. Possui duas unidades, uma localizada no bairro da Vila Mariana, em São Paulo, e outra na cidade de Santos. Recebe, além das visitas regulares dos alunos e funcionários do projeto Cervantes Solidário, assistência econômica para manutenção de suas atividades. O nome da entidade é uma homenagem à escritora galega Rosalía de Castro⁹⁷, considerada a mãe da literatura galega moderna e conterrânea da grande comunidade de imigrantes galegos que fundaram a instituição em São Paulo e também na cidade de Santos.

⁹⁶ COLÉGIO MIGUEL DE CERVANTES. Cervantes Solidário. Disponível em: <<https://www.cmc.com.br/cervantes-solidario/>>. Acesso em 30 de julho de 2021.

⁹⁷ Rosalía de Castro (Santiago de Compostela, 24 de fevereiro de 1837 — Padrón, 15 de julho de 1885) foi uma escritora e poetisa galega, considerada como a fundadora da literatura galega moderna. O dia 17 de maio, Dia das Letras Galegas, é feriado na Comunidade Autónoma da Galícia por ser a data de edição da sua primeira obra em língua galega, *Cantares Galegos* (CENTRO VIRTUAL CERVANTES. *Rosalía de Castro*. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/artes/ciudades_patrimonio/santiago/personalidades/rosalia.htm. Acesso em 30 de julho de 2021).

CAPÍTULO 6

O Instituto Cervantes no Brasil

Os países cujas línguas são faladas em grande escala além-fronteiras naturalmente desfrutam de maiores facilidades em termos de comunicação mais instantânea – e prestígio.

Edgard Telles Ribeiro

6.1 Instituto Cervantes: órgão-chave da Diplomacia Cultural espanhola

De todos os instrumentos de Diplomacia Pública que um Estado pode dispôr, aquele que melhor representa o conceito de Diplomacia Cultural são os institutos de promoção da língua e cultura de um determinado país no exterior. No caso da Espanha, o mais representativo, e que melhor expressa institucionalmente os preceitos da Diplomacia Cultural, é o Instituto Cervantes, que atua na promoção da língua e cultura espanholas, intercâmbio e cooperação cultural e na difusão da marca-país. O estudo das atividades internacionais do Instituto Cervantes se faz ainda mais relevante dadas as características que o tornam um organismo único na estrutura governamental espanhola. Estas particularidades consistem no fato de que os conteúdos culturais que difunde o IC se referem sobretudo a produtos relacionados com a língua espanhola mais do que com as belas artes ou o Patrimônio (elementos que também estão presentes nas atividades de outros institutos culturais europeus) e também ao fato de que sua titularidade está sob o Ministério de Assuntos Exteriores e Cooperação (MAEC), ainda que com estreita colaboração do Ministério da Cultura (FERNÁNDEZ LEOST, 2015, p. 484).

A relação dos institutos culturais com a projeção do *soft power* dos países que os mantêm é apresentada por Nye, que aborda a atuação da Aliança Francesa, British Council e Goethe-Institut a partir dos investimentos dos governos da França, Reino Unido e Alemanha em diplomacia pública. No ano de 2001, os gastos em diplomacia pública destes três países europeus, respectivamente, eram de US\$1,05 bilhão, US\$ 1 bilhão e US\$218 milhões (NYE, 2004, p. 124).

A linha analítica da envergadura dos institutos culturais a partir dos orçamentos de cada um é também utilizada por Ángel Badillo e Emilio Lamo de Espinosa (2017), que aportam o seguinte quadro, elaborado a partir de dados da consultoria KEA na Comissão da União Europeia:

Quadro 26 – Institutos culturais europeus: orçamentos e número de centros

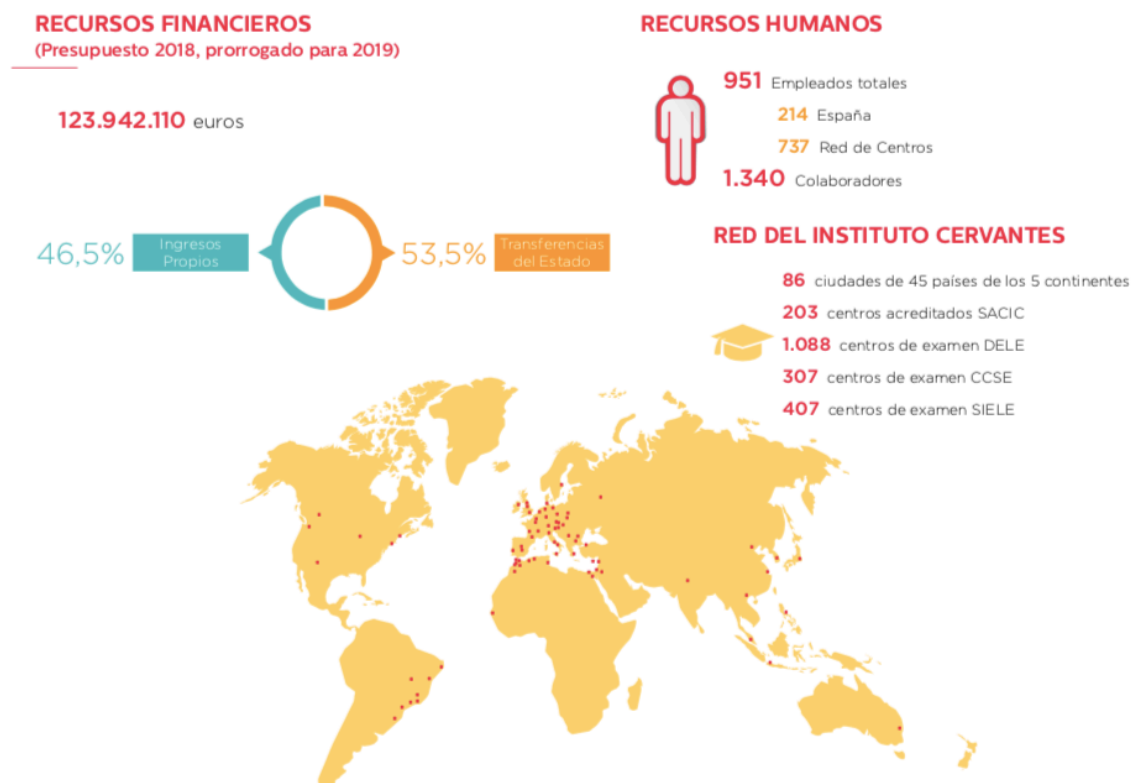
Institutos Culturais europeus						
	País	Orçamento (em milhões de euros)	Países	Sedes	Sedes na UE	Sedes fora da EU
British Council	Reino Unido	1.168	110	191	106	85
Instituto Camões	Portugal	316	67	124	42	82
Goethe-Institut	Alemanha	310	98	159	55	104
Instituto Cervantes	Espanha	115	43	76	34	42
Instituto Sueco	Suécia	49,5	2	2	1	0
Institut Français (París)	França	47	0	1	1	0
Istituto Italiano di Cultura	Itália	23	45	83	40	43
Kulturkontakt	Áustria	20	0	1	1	0
Institutul Cultural Român	Romênia	15	17	19	15	4
Institut für Auslandsbeziehungen IFA	Alemanha	10	0	1	1	0
Adam Mickiewicz Institute	Polónia	10	0	1	1	0
Balassi Institute	Hungria	5	20	24	17	7
Alliance Française	França	4,7	137	819	255	564
Danish Cultural Institute	Dinamarca	3,4	9	7	4	3
Osterreichische Kulturforen	Áustria	3	27	29	17	12
DutchCulture	Países Baixos	2,8	0	1	1	0
Culture Ireland	Irlanda	2,5	0	1	1	0
Osterreich Institut	Áustria	2,4	6	10	8	2
Eesti Instituut	Estónia	1	2	2	2	0
Instituto Cultural Lituano	Lituânia	0,8	0	1	0	0
Instituto de Letonia	Letónia	0,1	0	1	1	0
Bulgarian Cultural Institute	Bulgária	Sem dados	11	11	9	2
Instituto Cultural Eslovaco	Eslováquia	Sem dados	8	8	7	1
Suomen kulttuuri- ja tiedeinstituutit	Finlândia	Sem dados	16	16	11	5
Institut Français (rede)	França	Sem dados	98	215	67	148
Fundación Helénica de Cultura	Grécia	Sem dados	9	9	6	3
Società Dante Aligheri	Itália	Sem dados	60	423	222	201
Polish Institute	Polónia	Sem dados	25	25	18	7
Czech Centres	República Tcheca	Sem dados	20	21	17	4

Fonte: BADILLO; ESPINOSA, 2017, p. 5-6. KEA, 2016.

Como é possível observar no quadro acima, o Instituto Cervantes encontra-se entre os quatro maiores institutos culturais europeus em termos de orçamento, atrás do British Council (cujo financiamento depende em grande parte do setor privado), Instituto Camões e Goethe-Institut. Chama a atenção, também, o enorme número de sedes da Aliança Francesa (819) apesar do reduzido orçamento global desta instituição, de apenas 4,7 milhões de euros. Tal fenómeno se deve ao modelo de manutenção dos centros em uma espécie de franqueamento com compromissos de auto-financiamento das unidades da rede (BADILLO; ESPINOSA, 2017, p. 08). No caso específico do Instituto Cervantes, é importante levar em consideração os dados

atualizados de orçamento e número de centros disponibilizados no último relatório anual da instituição, tal como apresentado a seguir:

Mapa 5 – Instituto Cervantes: orçamento, número de centros e recursos humanos (2018-2019)



Fonte: INSTITUTO CERVANTES. *Memoria anual 2018-2019*. P. 12.

Também com relação à fundação dos institutos culturais ao redor do mundo, é possível perceber a anterioridade dos grandes institutos culturais europeus - Aliança Francesa (1884), Società Dante Alighieri (1889), British Council (1934), e Goethe-Institut (1951) - com relação ao Instituto Cervantes (1991) e ao Instituto Camões (1992), e mais ainda com relação ao relativamente novo Instituto Confúcio (2004). Ainda que os primeiros institutos culturais não sejam estritamente órgãos do governo da França ou da Itália, foram criados a partir da mobilização dos setores culturais e intelectuais destes países, preocupados em promover a língua e cultura francesa e italiana no mundo de finais do século XIX, o que os insere como elementos incipientes da Diplomacia Cultural desses países. O caso do British Council (1934), criado pelo governo britânico com co-financiamento do setor privado, é exemplar de um modelo de disseminação cultural com objetivos de afirmação política através da Diplomacia

Cultural, um embate intenso no período do entre-guerras. A criação do Goethe-Institut, em 1951, representa também um esforço de construir uma imagem positiva da República Federal Alemã após a Segunda Guerra Mundial. A criação do Instituto Camões e do Instituto Cervantes, portanto, acontece com bastante atraso se comparado à experiência que França, Itália, Reino Unido e Alemanha já haviam acumulado no âmbito institucional da Diplomacia Cultural. Por fim, o exemplo mais recente, e que vem crescendo mais que os antigos institutos europeus, é o chinês Instituto Confúcio, que utiliza tanto sedes próprias como convênios com instituições de ensino nos países onde se instala.

Quadro 27 – Institutos culturais, por ano de fundação

Instituto cultural	País	Ano de fundação
Aliança Francesa	França	1884
Società Dante Alighieri	Itália	1889
British Council	Reino Unido	1934
Goethe-Institut	Alemanha	1951
Instituto Cervantes	Espanha	1991
Instituto Camões	Portugal	1992
Instituto Confúcio	China	2004

Fonte: Elaboração própria a partir das páginas web dos institutos culturais europeus e Instituto Confúcio.

A criação do Instituto Cervantes, em 1991, é resultante de um processo de construção de imagem da Espanha que o governo espanhol se empenhava em desenvolver a partir do processo de democratização, abertura e modernização pelo qual vinha passando desde sua transição à democracia. As atividades de Diplomacia Cultural herdadas pelo regime democrático estavam dispersas entre diversos órgãos do governo e centros culturais espalhados pela Europa e América Latina (Institutos de Cultura Hispânica e Casas de Espanha). Em 1988, foi criada a Agência Espanhola de Cooperação Internacional (AECI) que mantinha os centros do Instituto de Cultura Hispânica nos países hispano-americanos. Estava dotada de conteúdo prático voltada ao desenvolvimento desses países, afastando-se dos métodos retóricos e paternalistas que predominaram durante o franquismo. Ainda assim, faltava à Espanha um instituto cultural e de disseminação da língua espanhola pelo mundo não-hispanofalante, a exemplo dos demais institutos europeus que já atuavam há muitas décadas. Assim, criou-se o Instituto Cervantes, apenas um ano antes do emblemático ano de 1992 em que a Espanha comemorou o V Centenário do Descobrimento da América, os Jogos Olímpicos de Barcelona,

a Exposição Universal de Sevilha e Madri como Capital Europeia da Cultura. Gómez-Escalonilla (2014) assim contextualiza a criação do IC:

Esa tarea largo tiempo aplazada había cobrado impulso en la estela de la operación exterior de imagen emprendida por España en torno a la fecha talismán de 1992, donde convergería la organización de varios fastos internacionales – Juegos Olímpicos, Exposición Universal, etc. – que trataban de mostrar el dinamismo del país y su apuesta por la modernización una vez consolidado el sistema político democrático (GÓMEZ-ESCALONILLA, 2014, p. 34).

Para melhor compreender o impacto da Diplomacia Cultural desempenhada pelo Instituto Cervantes no mundo como um todo, e no Brasil, em particular, é importante conhecer as origens, estrutura institucional e principais atividades desta instituição. Esta primeira seção do capítulo se dedicará a esta apresentação do IC a nível global, para, nas seções seguintes, aprofundar-se em sua presença e atuação específicas no Brasil.

Trata-se de um órgão autônomo, sem fins lucrativos, com personalidade jurídica própria, e dependente do *Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación* espanhol. Criado pela Lei Nº 7 de 21 de março de 1991, é a entidade pública espanhola encarregada da difusão do ensino, uso e estudo da língua espanhola e da cultura da Espanha e países hispano-americanos⁹⁸.

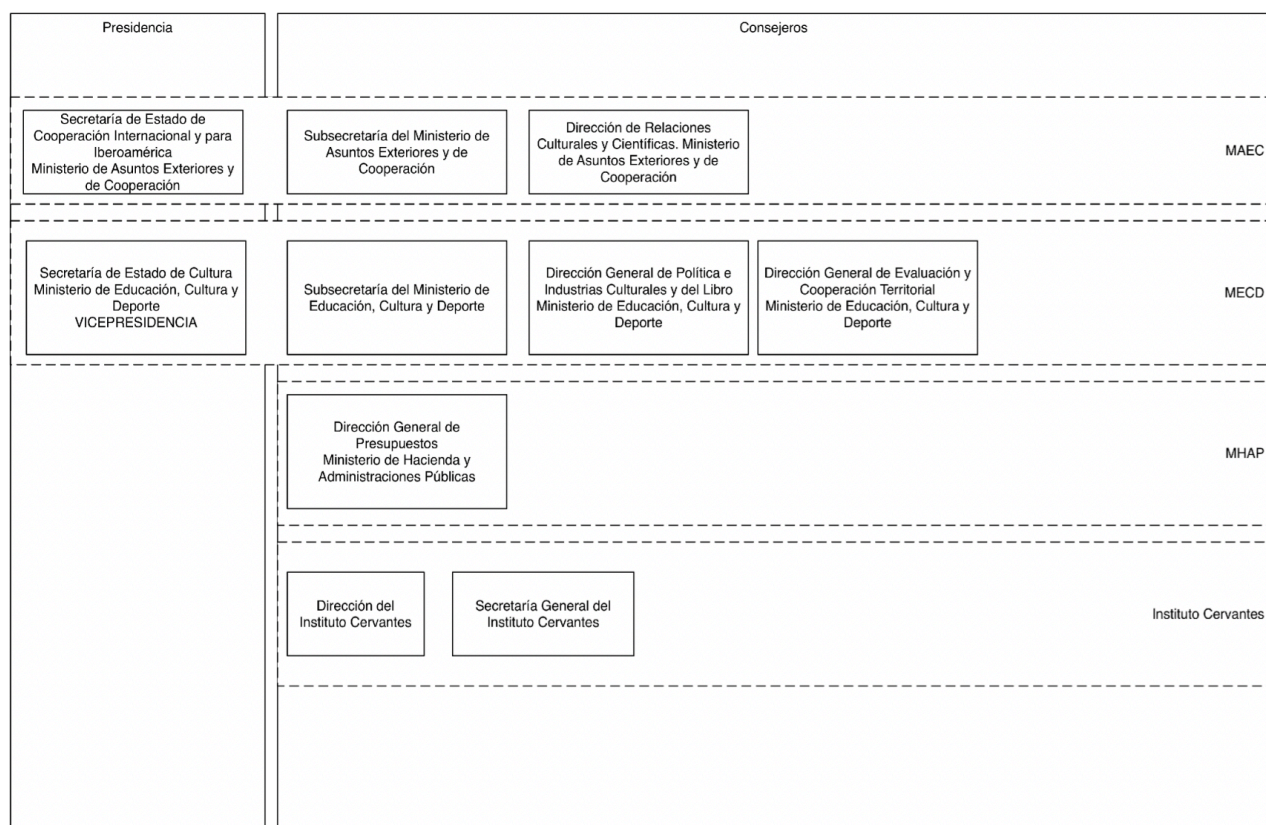
O IC exerce esta função através de uma ampla estrutura e ações diversificadas como: cursos regulares e especiais de ensino de espanhol para estrangeiros; formação de professores; rede de bibliotecas voltadas aos estudos hispânicos; exposições de artistas espanhóis e hispano-americanos (artes plásticas, arquitetura, literatura, cinema, música e teatro); realização de oficinas culturais, palestras, seminários e eventos relacionados à língua e cultura espanholas (e hispano-americanas); elaboração e realização dos exames do *Diploma de Español como Lengua Extranjera* (DELE) e do *Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española* (SIELE) – este em parceria com a Universidad de Salamanca, Universidad de Buenos Aires e Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); cursos virtuais através da *Aula Virtual de Español* (AVE); a maior biblioteca digital sobre hispanismo (*Centro Virtual Cervantes*); um sistema de credenciamento de centros de ensino do espanhol como língua estrangeira (SACIC); e pelo acompanhamento e promoção das atividades de hispanistas de todo o mundo (*Portal del Hispanismo* e *Congresos Internacionales de la Lengua Española*).

O Conselho Administrativo do Instituto Cervantes é composto por representantes de três ministérios. A Presidência do Conselho Administrativo é exercida pela Secretaria de Estado de

⁹⁸ ESPANHA. Ley 7/1991, de 21 de março, pela qual se cria o Instituto Cervantes. Disponível em: < <https://www.boe.es/eli/es/l/1991/03/21/7>> Acesso em 31 de julho de 2021.

Cooperación Internacional y para Iberoamérica (SECIPI) do Ministério de Assuntos Exteriores e Cooperação (MAEC). A Vice-Presidência é ocupada pela Secretaria de Estado de Cultura do Ministério da Cultura. O Ministério da Fazenda participa também no Instituto Cervantes na categoria de Conselheiro, sendo fundamental para a elaboração dos orçamentos anuais do organismo. O organograma resultante desta composição é apresentado a seguir.

Organograma 5 – Composição do Conselho Administrativo do Instituto Cervantes



Fonte: BADILLO, 2014, p. 26.

Algumas cifras a nível global do Instituto Cervantes oferecem uma perspectiva da dimensão da estrutura física da instituição, bem como de sua atuação de difusão da língua e cultura espanholas. Utilizamos aqui os números mais atuais da presença global do IC como uma forma de pontuar seu papel como agente da Diplomacia Cultural espanhola, apresentando nesta seção os dados oficiais da *Memoria Anual Cervantes 2018-2019*.

O Instituto Cervantes está presente em 45 países de todos os continentes, totalizando 88 centros ao redor do mundo. Conta com um total de 1.340 funcionários (sendo 1.240 professores) espalhados pelos centros e nas sedes em Madrid e Alcalá de Henares. Conta com quase 200 mil

alunos em todo o mundo, divididos em cursos regulares presenciais (126 mil), virtuais através da *Aula Virtual de Español* (8.600) e para formação de professores (14 mil)⁹⁹.

A rede de bibliotecas do Instituto Cervantes está presente em 60 centros. Possui quase 1,5 milhão de volumes entre livros e revistas (82%), vídeos e DVDs (10%), documentos sonoros (6%) e recursos eletrônicos (2%). Segundo a mesma *Memoria Anual Cervantes 2018-2019*, a rede de bibliotecas possui cerca de 54 mil associados, e efetua quase 500 mil empréstimos anualmente. O elevado volume de itens e empréstimos de obras em espanhol e relacionadas com os estudos hispânicos aponta para um destacado interesse pela língua e cultura espanholas (e, também, hispano-americanas) por parte das populações ali onde existe uma biblioteca e centro do Instituto Cervantes¹⁰⁰.

Além da atividade acadêmica voltada para o ensino da língua espanhola como língua estrangeira, o Instituto Cervantes possui também a função de projetar no exterior os demais elementos da cultura espanhola. Em 2018-2019, o IC realizou 5.160 atividades culturais no exterior, refletindo as mais diversas expressões culturais do país: artes plásticas e arquitetura (245 atividades ou 5% do total); ciência e história (361 ou 7%); cinema e audiovisual (2.070 ou 40%); literatura e pensamento (1.115 ou 22%); música e artes cênicas (741 ou 14%); projetos multidisciplinares (294 ou 6%); atividades bibliotecárias (334 ou 6%). Contaram com a participação de 2.491 entidades culturais e 4.300 expositores (escritores, artistas plásticos, cineastas, músicos, dançarinos, historiadores, cientistas, etc.)¹⁰¹. O total das atividades culturais neste ano atingiu um público de 563.651 espectadores. Este número nos remete à referência que fazem Nye (2004), Saddiki (2009) e Telles Ribeiro (2011) sobre o impacto duradouro que a projeção da cultura de um determinado país pode exercer no imaginário de indivíduos que tenham contato com ela, ainda que de forma pontual e não continuada, como um elemento de *soft power*.

A atividade central exercida pelo Instituto Cervantes, e que sintetiza a função de promoção do ensino, uso e conhecimento da língua e cultura espanholas, é a oferta de cursos de espanhol para todos os níveis de competência linguística, bem como cursos de aperfeiçoamento e formação continuada de professores de espanhol, ou até cursos especiais (como espanhol para negócios). Neste sentido, o gráfico a seguir demonstra o exponencial

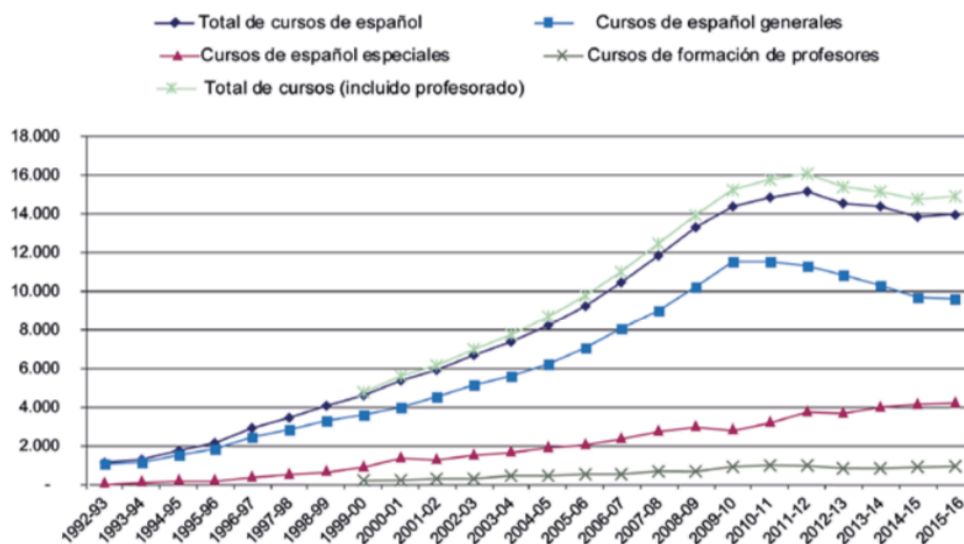
⁹⁹ INSTITUTO CERVANTES. *Memoria anual 2018-2019*. P. 07.

¹⁰⁰ Idem. P. 11.

¹⁰¹ Idem. P. 10.

crescimento da oferta destes cursos que chegou a mais de 15 mil nos anos de 2011/2012, quando a crise econômica atingiu o pico na Espanha e o governo efetuou amplos cortes orçamentários.

Gráfico 8 – Instituto Cervantes no mundo: oferta de cursos (1992-2016)



Fonte: INSTITUTO CERVANTES. *El Español en el mundo. Anuario 2017*.

Outro elemento de grande importância sobre a atuação do Instituto Cervantes é sua credibilidade e extensão geográfica na avaliação e certificação do conhecimento da língua e cultura espanholas que outorga a candidatos do mundo inteiro, através dos exames para o *Diploma de Español como Lengua Extranjera* (DELE) e pelo *Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española* (SIELE). A elevada participação nestes exames e sua realização em países e cidades remotas é um fator representativo da atratividade da língua espanhola, e sua promoção é incentivada pela atuação da Diplomacia Cultural exercida pelo Instituto Cervantes.

Criado pelo Real Decreto 826, de 20 de julho de 1988, e completado pelos Reais Decretos 1/1992 e 1137/2002, o *Diploma de Español como Lengua Extranjera* (DELE) é o certificado acreditativo do conhecimento do idioma espanhol, voltado para pessoas consideradas estrangeiras pela Espanha e cuja língua materna não seja o espanhol. As responsabilidades de gestão acadêmica, administrativa e econômica são conferidas ao Instituto

Cervantes, que emite os diplomas em nome do *Ministerio de Educación y Formación Profesional* da Espanha¹⁰².

Devido a seu caráter certificativo oficial das competências do domínio do espanhol, o DELE é reconhecido internacionalmente por instituições públicas e privadas e é requisito para o acesso ao sistema de ensino superior em diversos países de língua espanhola. Na Espanha, os diplomas são reconhecidos por instituições e organismos nacionais, regionais e locais. Pelo *Ministerio de Educación* da Espanha, é exigido entre os requisitos para homologação de estudos realizados no exterior. Ou seja, portadores do DELE B2 ou superior que desejem ingressar no ensino superior espanhol contando com a homologação de títulos estrangeiros, ficam isentos de realizar provas de competência linguística do idioma espanhol¹⁰³. No Ministério da Justiça, para os cidadãos estrangeiros com origem em países que não possuem o espanhol como língua oficial e que solicitem a nacionalidade espanhola, é exigido o conhecimento do idioma espanhol comprovado através do DELE A2 ou superior. E nos órgãos da Administração Pública em geral, a posse do diploma confere competência suficiente para o exercício de atividades profissionais e acadêmicas em seus quadros¹⁰⁴.

No setor privado, é reconhecido por empresas e câmaras de comércio, sendo uma qualidade diferencial a candidatos que buscam postos em empresas que se relacionam com os mercados de língua espanhola. A demanda pelos DELE constitui, assim, um elemento de aferição da importância representada pelo idioma espanhol em uma determinada região. Por este motivo, pode-se perceber a relevância dada ao idioma no Brasil através dos números de candidatos aos diplomas, como veremos mais adiante¹⁰⁵.

Os exames DELE são aplicados de acordo com cada nível do Quadro Comum Europeu de Referência de Línguas (QCERL), utilizado de forma comunitária pelos membros do Conselho da Europa.

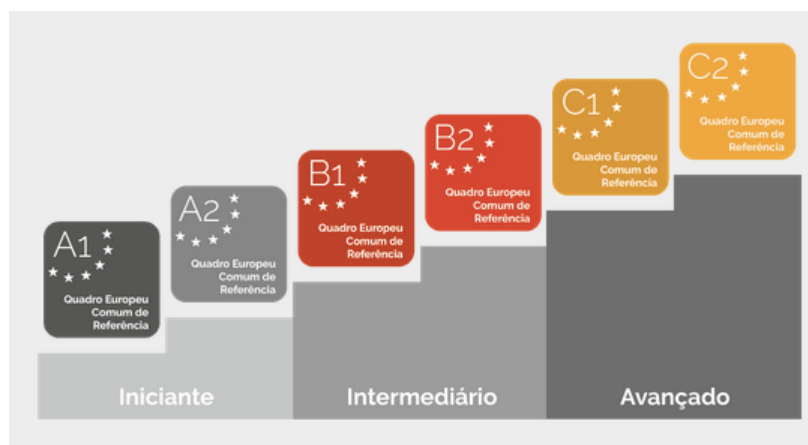
Quadro 28 - Quadro Comum Europeu de Referência de Línguas

¹⁰² INSTITUTO CERVANTES. *Exámenes DELE*. < <https://exámenes.cervantes.es/es/dele/que-es> > Acesso em 31 de julho de 2021.

¹⁰³ Prerrogativa de convalidação e acreditação de diplomas conferida ao DELE, introduzida pelo Real Decreto 1137 de 31 de outubro de 2002, Art. 4.1.

¹⁰⁴ Outras prerrogativas de acreditação do domínio do idioma espanhol a partir do DELE também foram introduzidas pelo Real Decreto 1137 de 31 de outubro de 2002, Art. 4.2.

¹⁰⁵ Ver seção 6.4 - “O Brasil e o DELE (*Diploma de Español como Lengua Extranjera*)”, neste Capítulo.



Fonte: Conselho da Europa. Disponível em: <<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>>. Acesso em 28 de março de 2020.

Todos os exames DELE constam de quatro provas: compreensão de leitura; compreensão auditiva; expressão e interação escritas; expressão e interação orais. Com esta estrutura, os DELE são divididos em seis níveis de competência da língua espanhola:

A1 – certifica que o aluno é capaz de utilizar a linguagem básica em situações de comunicação que tenham a ver com necessidades imediatas ou com temas muito cotidianos.

A2 – certifica que o candidato é capaz de compreender frases e expressões cotidianas relacionadas com áreas de experiência que são especialmente relevantes (informação básica sobre si mesmo, sua família, compras, lugares de interesse, ocupações, etc..).

B1 – certifica a capacidade do usuário da língua espanhola para compreender os principais pontos de textos claros e em linguagem padrão quando tratam de cenários comuns, seja em situações de trabalho, estudo ou lazer; produzir textos simples e coerentes sobre temas familiares; descrever experiências, acontecimentos, desejos e aspirações, bem como justificar brevemente suas opiniões ou explicar seus planos.

B2 – certifica a capacidade do usuário da língua para relacionar-se com falantes nativos com um grau suficiente de fluidez e naturalidade, de forma que a comunicação se realize sem esforço por parte dos interlocutores; produzir textos claros e detalhados sobre temas diversos, bem como defender um ponto de vista sobre assuntos genéricos, indicando os prós e os contras de diferentes opções; entender as ideias principais de textos complexos que tratem tanto de temas concretos como abstratos, inclusive de caráter técnico.

C1 – certifica a competência linguística suficiente para compreender uma ampla variedade de textos extensos e com certo nível de exigência, bem como reconhecer neles sentidos implícitos; saber expressar-se de forma fluída e espontânea sem demonstrações muito evidentes de esforço

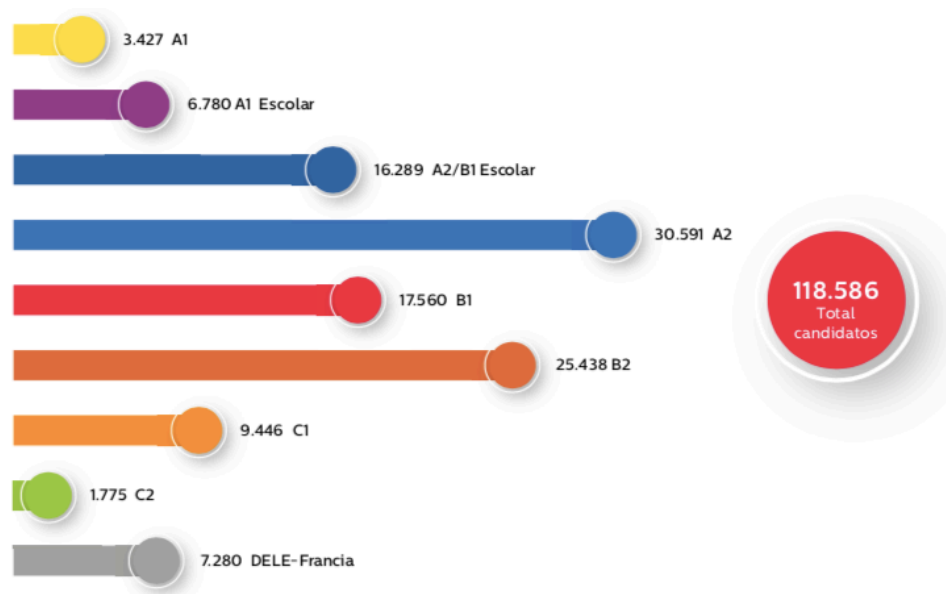
para encontrar a expressão adequada; poder fazer uso flexível e efetivo do idioma para fins sociais, acadêmicos e profissionais; ser capaz de produzir textos claros, bem estruturados e detalhados sobre temas de certa complexidade, demonstrando uso correto dos mecanismos de organização, articulação e coesão do texto.

C2 – certifica a competência linguística necessária para desenvolver-se em qualquer situação com total eficácia, demonstrando uma capacidade espontânea de adaptação a qualquer contexto, com um grau de precisão elevado. O usuário demonstra um domínio sutil dos matizes de que dotam fluidez natural a todas suas intervenções¹⁰⁶.

Tendo em vista o reconhecimento das competências linguísticas aferido pelo DELE, tanto para fins pessoais como profissionais, é razoável imaginar que um grande número de pessoas se dedique aos estudos para sua obtenção em todo o mundo. A busca pelo DELE é resultante, também, da atratividade do próprio idioma espanhol, como visto no Capítulo 2. O Instituto Cervantes examinou no último ano quase 120 mil candidatos ao DELE, em todos os níveis (A1: 3.427 candidatos; A1 escolar: 6.780 candidatos; A2/B1 escolar: 16.289 candidatos; A2: 30.591 candidatos; B1: 17.560 candidatos; B2: 25.438 candidatos; C1: 9.446; C2: 1.775 candidatos; DELE-França: 7.280 candidatos). Considerando que este número vem crescendo a cada ano, podemos inferir que também é crescente o interesse pela certificação do conhecimento da língua espanhola a nível mundial.

¹⁰⁶ INSTITUTO CERVANTES. *Diplomas de Español como Lengua Extranjera*. Disponível em: <<https://www.dele.org/espanol/>> Acesso em 31 de julho de 2021.

Gráfico 9 - *Diploma de Español como Lengua Extranjera* (DELE): número mundial de candidatos (2018)



Fonte: Instituto Cervantes. *Memoria 2018-2019*. P. 08.

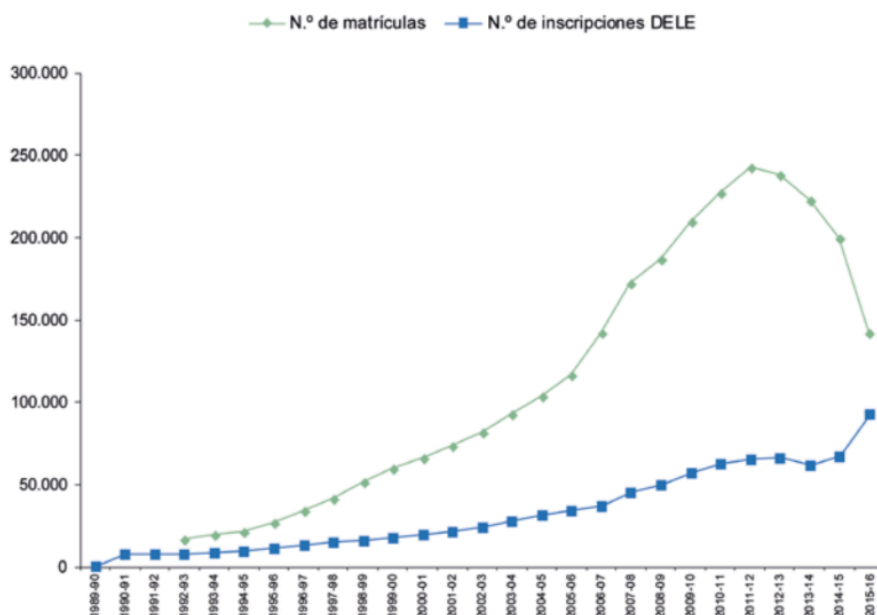
Para atender a toda esta demanda pelos exames DELE, o IC conta com 1.088 centros examinadores em 106 países. Estes centros são instituições de ensino, públicas ou privadas, na Espanha ou qualquer outro país, previamente reconhecidos por possuir estruturas físicas e de pessoal suficientes para acolher a realização das diversas convocatórias anuais ao exame DELE.

Quadro 29 – Evolução do número de matrículas e inscrições DELE no Instituto Cervantes (1988-2016)

Evolução das matrículas e inscrições DELE do Instituto Cervantes		
Ano	Nº de matrículas	Nº de inscrições DELE
1989-90		587
1990-91		7.375
1991-92		7.360
1992-93	16.926	7.818
1993-94	19.324	8.441
1994-95	21.929	9.583
1995-96	26.878	11.224
1996-97	34.204	13.051
1997-98	41.261	13.051
1998-99	46.958	16.143
1999-00	59.998	17.738
2000-01	66.434	19.598
2001-02	73.676	21.900
2002-03	81.689	24.514
2003-04	93.047	27.510
2004-05	103.969	31.427
2005-06	116.651	34.655
2006-07	141.916	36.907
2007-08	172.185	45.095
2008-09	187.106	50.302
2009-10	210.147	56.982
2010-11	227.185	62.293
2011-12	243.085	65.535
2012-13	237.937	66.281
2013-14	222.810	61.950
2014-15	200.295	67.657
2015-16	142.794	89.154

Fonte: INSTITUTO CERVANTES. *El Español en el mundo. Anuario 2017.*

Gráfico 10 – Instituto Cervantes no mundo: matrículas e inscrições ao DELE (1988-2016)



Fonte: INSTITUTO CERVANTES. *El Español en el mundo. Anuario 2017*.

Ainda no âmbito das competências certificadoras do IC, é preciso destacar a criação do *Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española* (SIELE), em 2016. Elaborado conjuntamente entre instituições da Espanha (Instituto Cervantes e Universidad de Salamanca), México (Universidad Autónoma de México) e Argentina (Universidad de Buenos Aires), o SIELE é executado totalmente através de computador em mais de 700 centros de exame em 85 países. A estrutura da prova é semelhante ao exame DELE (compreensão auditiva e de leitura; expressão oral e escrita), e visa a avaliação dentro de cada um dos níveis do Quadro Comum Europeu de Referência de Línguas, de A1 a C2. No entanto, enquanto o DELE possui um exame específico para cada nível a que o candidato deve indicar no momento da inscrição, o SIELE possui um exame único que avalia em qual dos níveis o resultado do candidato o insere. Os resultados dos exames são emitidos em até 3 semanas, mais rápidos que os DELE, que demoram cerca de 3 meses. Os certificados SIELE também possuem uma ampla rede de instituições a nível mundial onde são reconhecidos, mas possuem validade de cinco anos, ao contrário dos DELE, que têm validade indefinida. Outra diferença entre os SIELE e os DELE está na coordenação logística dos exames: enquanto os últimos são organizados integralmente pelo Instituto Cervantes, a responsável pela oferta das condições técnicas para realização dos exames

SIELE é a empresa *Telefónica Educación Digital*.¹⁰⁷ O formato totalmente digital do SIELE oferece algumas vantagens aos candidatos, como a flexibilidade nas datas de realização do exame, enquanto o DELE é realizado necessariamente de acordo com as convocatórias do Instituto Cervantes. Um fator de destaque é a contribuição de instituições latino-americanas (UNAM e UBA) na elaboração das provas, que busca oferecer uma constituição dos conteúdos de caráter pan-hispânico¹⁰⁸. Até 2019, foram examinados 14.290 candidatos ao SIELE em todo o mundo.

Tanto os exames DELE como os do SIELE produzem certificados de proficiência reconhecidos por uma ampla rede de instituições de ensino do mundo hispano-falante com experiência na elaboração de modelos de avaliação dos níveis de conhecimento da língua espanhola como língua estrangeira: o *Sistema Internacional de Certificación del Español como Lengua Extranjera* (SICELE). Trata-se de uma rede de instituições de ensino superior que se comprometeram a cooperar na reflexão e intercâmbio de metodologias e experiências no âmbito da certificação dos conhecimentos de espanhol por estrangeiros. Sua origem remonta ao III *Congreso Internacional de la Lengua Española* (CILE) realizado na cidade de Rosário (Argentina), em novembro de 2004. Durante o IV *Congreso Internacional de la Lengua Española*, realizado em março de 2007, em Cartagena das Índias (Colômbia), os reitores de 66 instituições fundadoras de 17 países ratificaram a constituição do SICELE, consolidado com a assinatura do Acordo de Medellín naquele mesmo ano. No âmbito do V *Congreso Internacional de la Lengua Española*, realizado em Guadalajara (México) em junho de 2010, o SICELE ganhou status jurídico de organização não-governamental internacional, com a assinatura do Convênio Marco Multilateral¹⁰⁹.

Não se deve confundir o status de centro examinador DELE com o de *Centro Acreditado Instituto Cervantes*. Estes últimos consistem em centros previamente aprovados pelo *Sistema de Acreditación de Centros Instituto Cervantes* (SACIC). Após passar por um processo de avaliação da qualidade de ensino da língua espanhola, os centros recebem a denominação *Centro Acreditado Instituto Cervantes*, e passam a contar com alguns benefícios, tais como: a difusão de suas atividades acadêmicas pelos canais do IC; participação nos processos de reflexão sobre o aperfeiçoamento do ensino do espanhol como língua estrangeira promovidos

¹⁰⁷ INSTITUTO CERVANTES. *Memoria anual 2018-2019*. P. 39.

¹⁰⁸ SERVICIO INTERNACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA LENGUA ESPAÑOLA. Disponível em: <<https://siele.org/web/guest/conoce-siele>> Acesso em 31 de julho de 2021.

¹⁰⁹ SICELE. *Sistema Internacional de Certificación de Español como Lengua Extranjera*. Disponível em: <<https://asociacionsicele.org/>> Acesso em 31 de julho de 2021.

pelo IC; participação dos professores do centro no Programa de Formação de Profissionais do IC. Os *Centros Acreditados* passam a receber uma avaliação contínua, a ser renovada a cada três anos. Atualmente, 205 centros possuem esta denominação, em 20 países.¹¹⁰

Segundo Lamo de Espinosa (2017), a rede de *Centros Acreditados Institutos Cervantes* pode servir como opção de disseminação da marca e do método de ensino do Instituto Cervantes em uma escala que os recursos limitados da própria instituição não permitiriam. Um modelo parecido ao sistema de “franquias”, tal como o utilizado pela Aliança Francesa, seria uma solução não apenas para a expansão dos serviços e da marca, como também mitigaria os esforços de manutenção das atividades regulares em tempos de cortes orçamentários, como os que ocorreram no governo espanhol entre 2009 e 2014¹¹¹ (ESPINOSA, 2017, p. 14).

O processo de avaliação dos centros educativos candidatos ao credenciamento pelo SACIC é baseado em uma série de critérios sobre a qualidade do ensino do espanhol como língua estrangeira, tais como: 1) organização e funcionamento (organização, administração e recursos humanos); 2) serviços de ensino e aprendizagem (planificação pedagógica, desenvolvimento de cursos, avaliação e orientação dos alunos, coordenação acadêmica); 3) instalações físicas e recursos de ensino e aprendizagem; 4) reconhecimento legal da função educativa do centro. Os centros aprovados recebem um ditame técnico-acadêmico que os autoriza a utilizar o logotipo de *Centro Acreditado Instituto Cervantes* em suas instalações e atividades, participar dos processos de reflexão para melhoria do ensino do espanhol como língua estrangeira promovidos pelo IC, receber informações e recursos didáticos do IC, e ter suas atividades acadêmicas divulgadas pelos canais da rede do Instituto¹¹². Apesar dos benefícios de pertencimento à rede de centros credenciados do Instituto Cervantes, a busca pelo credenciamento ao SACIC ainda não é muito difundida fora da Espanha, tal como se observa nos quadros a seguir. No caso do Brasil, apesar de possuir diversos centros de excelência no ensino do espanhol como língua estrangeira, até 2020 havia um único centro educativo credenciado pelo SACIC: o Programa de Línguas Estrangeiras da Universidade de Caxias do Sul (Rio Grande do Sul)¹¹³. Uma das razões para a baixa procura pelo reconhecimento por parte de centros educativos fora da Espanha é o custo cobrado para o processo de credenciamento, podendo chegar a 2.500 euros para cada centro, que incluem

¹¹⁰ INSTITUTO CERVANTES. *Memoria anual 2018-2019*. P. 35.

¹¹¹ A porção do orçamento total do Instituto Cervantes recebida do governo espanhol passou nestes anos de 90 milhões de euros em 2009 para 50 milhões de euros em 2014 (ESPINOSA, 2017, p. 14).

¹¹² INSTITUTO CERVANTES. *Sistema de Acreditación de Centros Instituto Cervantes*. Disponível em: <<https://acreditacion.cervantes.es/centros/faq.htm>> Acesso em 31 de julho de 2021.

¹¹³ Idem.

gastos de abertura de expediente, avaliação, emissão do ditame técnico-acadêmico, relatório de ratificação e reavaliação anual.¹¹⁴

Quadro 30 – Centros credenciados pelo Instituto Cervantes no mundo - SACIC (2020)

Centros credenciados pelo Instituto Cervantes no mundo	
País	Número de centros
Argentina	3
Brasil	1
Canadá	1
Chile	2
China	1
Cingapura	1
Colômbia	5
Costa Rica	5
Equador	2
Emirados Árabes Unidos	1
Estados Unidos	1
Guatemala	2
Índia	1
Irã	1
México	5
Panamá	5
Polônia	1
Rússia	1
Suíça	1
Taiwan	1
Uruguai	2
Total	43

Fonte: INSTITUTO CERVANTES. *Sistema de Acreditación de Centros Instituto Cervantes*.

Quadro 23 - Centros credenciados pelo Instituto Cervantes na Espanha - SACIC
(2020)

¹¹⁴ Idem.

Centros credenciados pelo Instituto Cervantes na Espanha	
Comunidade Autônoma	Número de centros
Andaluzia	50
Aragão	1
Baleares	5
Canárias	3
Cantábria	2
Castela-La-Mancha	2
Castela e Leão	26
Catalunha	18
Comunidade de Madri	23
Galícia	1
Múrcia	2
Navarra	1
País Basco	5
Valência	21
Total	160

Fonte: INSTITUTO CERVANTES. *Sistema de Acreditación de Centros Instituto Cervantes*.

No que se refere à formação de professores de espanhol como língua estrangeira, o Instituto Cervantes mantém cursos presenciais em sua sede na Espanha e em todos os centros do mundo, cursos virtuais através de sua plataforma própria *Aula Virtual de Español (AVE)*, e também de forma vital e gratuita por meio de *Massive Open Online Courses (MOOC)* executados através da plataforma Miriadax, da *Fundación Telefónica Educación Digital*. Aqui é preciso ressaltar que os cursos de formação oferecidos pelo IC não têm o intuito de oferecer a formação básica e inicial necessária para habilitar a atuação profissional como professores, e sim tratam-se de cursos de atualização didática e curricular, aperfeiçoamento de ensino, conhecimentos de técnicas e do currículo de ensino utilizados pelo IC, uso de TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação) nas aulas, etc.. Ou seja, são cursos voltados para professores em atuação que desejam melhorar suas performances educativas.

Um dos MOOCs de maior sucesso executados pelo Instituto Cervantes na plataforma Miriadax é o curso *Desarrollo de competencias docentes* (desenvolvimento de competências docentes), elaborado pelo *Centro de Formación de Profesores* do IC com a participação de profissionais de 18 centros (Argel, Belgrado, Brasília, Bucarest, Casablanca, Curitiba, Dublin, Fez, Manchester, Moscou, Nova Delhi, Nova York, Pequim, Praga, Recife, Tel Aviv, Tetuán e Varsóvia). Trata-se de um curso de apresentação e utilização do documento institucional “*Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*”, utilizado pelos professores do IC. O curso aborda as principais competências que um professor de espanhol

como língua estrangeira deve possuir e aplicar para um melhor desempenho educativo: 1) organização de aulas e de contextos de aprendizagem; 2) avaliação da aprendizagem e da atuação do aluno; 3) implicação dos alunos no controle de sua própria aprendizagem; 3) desenvolvimento da comunicação intercultural; 4) uso das TICs no ensino de espanhol como língua estrangeira; 5) compromisso com a profissão docente; 6) gestão emocional no desempenho profissional. Em abril de 2020, foi lançada a terceira edição do curso, que nas edições anteriores alcançou 18 mil professores de espanhol de mais de 80 países¹¹⁵. Trata-se de um curso de formação didática complementar à atuação dos professores de espanhol de todo o mundo, visto que apresenta as técnicas educativas utilizadas pelos próprios professores do IC, possuindo um caráter acessível por ser oferecido de forma inteiramente *online* e gratuita.

No caso dos cursos presenciais e semi-presenciais de formação de professores, o departamento responsável por sua elaboração, gestão e avaliação é o *Centro de Formación de Profesores* (CFP), localizado na cidade de Alcalá de Henares, próxima à capital Madri e terra natal de Miguel de Cervantes. A partir dali, são oferecidos cursos de aprofundamento linguístico e cultural, aquisição de competências didáticas para professores iniciantes e experientes, e preparatórios para exames de liderança docente. Todos os anos, cerca de 16 mil professores de espanhol participam destes cursos formativos em todos os continentes, demonstrando o interesse pela constante atualização e aprimoramento profissional destes participantes que exercem o ensino da língua espanhola ao redor do mundo¹¹⁶. Abaixo são apresentados todos os cursos de formação permanente para professores de espanhol ofertados atualmente pelo CFP:

Quadro 32 – Cursos para professores de espanhol (iniciantes, aprofundamento e liderança) oferecidos pelo *Centro de Formación de Profesores* do Instituto Cervantes (2020)










¹¹⁵ INSTITUTO CERVANTES. *Memoria anual 2018-2019*. P. 32.

¹¹⁶ *Idem* P. 31.

Curso de actualización lingüística y cultural	Fecha	Precio	Horas	Mod.	Código
Geografías del español. Variación lingüística y cultural en el mundo hispánico	11/05 - 14/06	205 €	20		CFP542-20
Cursos para iniciarse					
	Fecha	Precio	Horas	Mod.	Código
Qué significa hablar y aprender una lengua	02/03 - 27/03	205 €	20		CFP532-20
Bases para el análisis y el tratamiento de la gramática en el nivel A	04/03 - 02/04	300 €	30		CFP534-20
Preparación para la acreditación docente del Instituto Cervantes (DADIC Autónomo)	23/03 - 04/06	1860 €	140		CFP536-20
Cómo se aprende y se enseña una lengua extranjera	13/04 - 22/05	250 €	25		CFP537-20

Cómo preparar las clases de ELE	20/04 - 22/05	250 €	25		CFP540-20
Integración de alumnos con discapacidad visual y ceguera en el aula de ELE	29/07 - 29/07	80 €	5		CFP550-20
Preparación para la acreditación docente del Instituto Cervantes (DADIC Autónomo)	07/09 - 12/11	1860 €	140		CFP553-20
Cómo trabajar la interacción oral en el aula de ELE	14/09 - 11/10	205 €	20		CFP554-20
Lengua y comunicación	21/09 - 16/10	205 €	20		CFP556-20
Narrativa digital. La integración de texto, audio y vídeo en el aprendizaje de lenguas	28/09 - 08/11	300 €	30		CFP557-20
Qué es ser profesor de lenguas extranjeras	03/11 - 30/11	205 €	20		CFP561-20
Bases para el análisis y el tratamiento de la gramática en el nivel B	04/11 - 09/12	300 €	30		CFP562-20
Perspectivas laborales y profesionales en el ámbito de la enseñanza del español	10/11 - 10/12	205 €	20		CFP563-20

Cursos para profundizar	Fecha	Precio	Horas	Mod.	Código
Gamificar el aula de segundas lenguas	03/03 - 31/03	250 €	25		CFP533-20
Cómo innovar en la era digital	15/04 - 21/05	250 €	25		CFP539-20
La enseñanza del sistema verbal en el aula de ELE	27/04 - 05/06	300 €	30		CFP541-20
Enseñanza de ELE para niños de 7 a 12 años. Planificación de sesiones de aprendizaje	18/05 - 21/06	250 €	25		CFP543-20
Claves para realizar observaciones significativas de clases entre compañeros	15/06 - 18/06	315 €	20		CFP544-20
La mediación lingüística para el aula de ELE. Propuestas a partir del <i>Companion Volume</i>	14/07 - 15/07	155 €	10		CFP546-20
Cómo salgo de esta. Comprender para actuar	16/07 - 17/07	155 €	10		CFP547-20
Psicología sociocultural de Vygotski. Mediación, creatividad y relatos digitales	27/07 - 28/07	155 €	10		CFP549-20
Diseño de secuencias de andamiaje pedagógico en el enfoque orientado a la acción	30/07 - 31/07	155 €	10		CFP551-20
Cómo aplicar AICLE/CLIL en el aula	15/09 - 27/10	250 €	25	AVE	CFP555-20
Acreditación de tutores AVE Global	20/10 - 15/12	290 €	30	AVE	CFP560-20

Cursos para liderar	Fecha	Precio	Horas	Mod.	Código
Acreditación de examinadores DELE. A1 para escolares y A2/B1 para escolares	26/02 - 17/03	165 €	16		CFP531-20
Acreditación de examinadores DELE. Niveles B1 y B2	09/03 - 05/04	165 €	16		CFP535-20
Acreditación de examinadores DELE. Niveles A1 y A2 (versión 2020)	14/04 - 11/05	165 €	16		CFP538-20
Formación de formadores. Diseñar e impartir un taller de formación	06/07 - 10/07	470 €	30		CFP545-20
Liderazgo interpersonal y organizacional en contextos de ELE. Influir para crecer	20/07 - 23/07	315 €	20		CFP548-20
Cómo hacer exámenes de lenguas. Especificaciones, ítems, tareas y escalas	07/09 - 10/09	315 €	20		CFP552-20
Acreditación de examinadores DELE. Niveles C1 y C2	13/10 - 10/11	165 €	16		CFP558-20
Formación de tutores de prácticas docentes en cursos de formación inicial	15/10 - 12/11	205 €	20		CFP559-20
Comunidad de práctica. TutoriC	Todo el año	0 €	-		AF06-20

* Cursos del Instituto Cervantes que cuentan con el reconocimiento en horas de formación por parte del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Modalidad (Mod.):  En línea  Presencial



Fonte: INSTITUTO CERVANTES. *Centro de Formación de Profesores (CFP)*.

Além da oferta dos cursos de espanhol de forma presencial nos 88 centros ao redor do mundo, o IC oferece também o ensino do idioma em todos os níveis (de A1 até o C2) de forma *online*, acessível a partir de qualquer dispositivo com conexão à internet, através da *Aula Virtual de Español (AVE)*. Trata-se da plataforma de ensino à distância própria do Instituto Cervantes, inaugurada em 1997. Nestes cursos, o estudante realiza a aprendizagem do idioma por meio de uma sequência guiada e tutorizada de todos os conteúdos do *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Tem à sua disposição os materiais didáticos digitalizados, recursos multimídia, tarefas, fóruns de debate, comunicação direta com o tutor por meio do espaço virtual de comunicação e é examinado por meio de testes periódicos e de conclusão de curso. Além dos cursos regulares oferecidos por meio do AVE Global, há também a oferta de cursos preparatórios para os exames DELE e cursos de espanhol para negócios. Devido à fácil acessibilidade e flexibilidade de horários que os cursos de AVE propiciam, muitas empresas interessadas em que seus funcionários aprendam espanhol contratam pacotes para todo o quadro de empregados, tal como fez a rede Starbucks para seus 100 mil funcionários nos Estados Unidos¹¹⁷. No Brasil, o Instituto Cervantes foi contratado por grandes empresas que oferecem

¹¹⁷ CINCO DÍAS. *El Cervantes enseña español a la plantilla de Starbucks*. Disponível em: <https://cincodias.elpais.com/cincodias/2009/05/27/sentidos/1243391237_850215.html> Acesso em 31 de julho de 2021.

cursos de espanhol para seus funcionários através de AVE: Petrobrás, Banco do Brasil, Fundação Roberto Marinho, Infoglobo, Repsol, Construtora Queiroz e Galvão, Gás Natural, IRB, Endesa Brasil, Emgeprom, Editora Objetiva, Clark Modet e Polícia Federal¹¹⁸.

De forma a complementar a atuação dos centros e bibliotecas físicas como espaços de difusão da língua e cultura hispânicas, o IC lançou em 1997 o Centro Virtual Cervantes (CVC). Trata-se de um portal *online* que tem como propósito albergar o máximo de informações sobre temas relacionados às culturas hispânicas, resultando em uma espécie de “Enciclopédia Hispânica” virtual. O site está dividido em cinco grandes seções: Ensino, Língua, Artes, Literatura e Ciência. Cada uma se subdivide em diversas subseções com conteúdos que podem ser utilizados por pesquisadores, estudantes, professores ou qualquer pessoa interessada nos mais variados aspectos das culturas hispânicas.

Na área “Ensino”, o usuário pode encontrar recursos para elaboração de aulas de espanhol, o *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) completo para todos os níveis do marco europeu de referência linguística (de A1 até C2), a *Didactiteca* (uma “enciclopédia” com conteúdos didáticos para professores de espanhol), modelos de exames DELE, o podcast “En sintonía con el español”, recursos para ensino do espanhol para crianças (“Mi mundo en palabras”, “Pasatiempos de Rayuela”), para o ensino do espanhol em contextos interculturais (“Historias de debajo de la luna”), guia para leituras em grupo de “Don Quijote”, materiais da plataforma AVE e fórum de debate para professores.

A seção “Língua” contém um depositário de diferenças sociolinguísticas entre os falantes de espanhol das diversas regiões onde é falado (“Catálogo de voces hispánicas”), um conjunto de refrões populares da língua espanhola e sua correspondência em outras línguas (“Refranero multilíngüe”), banco de neologismos na língua espanhola, reflexões e metodologias para a prática da tradução, estudos sobre a presença do espanhol no mundo (série “El español en el mundo”, de 1998 até 2018), e as atas de todos os *Congresos Internacionales de la Lengua Española* (CILE), de 1992 até 2016.

Em “Literatura” é disponibilizado um amplo catálogo de textos dos maiores escritores da língua espanhola, como Rafael Aberti, Vicente Aleixandre, Jorge Luis Borges, Calderón de la Barca, Camilo José Cela, Luis Cernuda, Leopoldo “Alas” Clarín, Gabriel García Márquez, Nicolás Guillén, Gabriela Mistral, Pablo Neruda, Nicanor Parra, Leopoldo Zea, Garcilaso de la

¹¹⁸ INSTITUTO CERVANTES. Cursos para empresas. Disponível em: <https://riodejaneiro.cervantes.es/br/cursos_espanhol/estudiantes_espanhol/cursos_empresas_espanhol.htm> Acesso em 31 de julho de 2021.

Vega, Mario Vargas Llosa, Lope de Vega e, claro, Miguel de Cervantes. Encontram-se também artigos específicos sobre determinados temas literários como: “Quevedo y la crítica”, “Calderón y la cultura europea”, “Los libros de Cortázar”, “Lorca, viajero por América”, entre outros. Como recursos virtuais, a página oferece um fórum de discussão e colaboração sobre literatura hispânica.

Já na seção “Artes”, é possível navegar pela produção de diversas vertentes dos maiores artistas do mundo hispânico: pintura, escultura, arquitetura, música e cinema. Em “Hispanalia” encontra-se um vasto catálogo de museus e instituições culturais de todos os países de língua espanhola. Na subseção “Museo del Prado” são disponibilizadas mais de 500 obras do célebre museu madrileno com comentários de especialistas em História da Arte. Há exposições virtuais de Diego Velázquez, Francisco de Goya e Ima Montoya. É possível realizar visitas em 3D por lugares declarados Patrimônio da Humanidade pela UNESCO como a Mesquita de Córdoba (Espanha), Alcalá de Henares (Espanha), Oaxaca (México), La Antigua (Guatemala), Cartagena de Indias (Colômbia), Puebla de los Ángeles (México), Quito (Equador) e Santiago de Compostela (Espanha). Há também uma relação dos principais cineastas do mundo hispânico e suas obras (Luis Buñuel, Pedro Almodóvar, Ciclo de Ouro do cinema mexicano, Prêmios Goya), bem como fotógrafos, compositores e intérpretes musicais. É disponibilizado, ainda, todo o acervo digital dos arquivos estatais espanhóis e exposições virtuais do Patrimônio Nacional espanhol.

A última seção, “Ciência”, recolhe as grandes aparições dos países hispânicos e seus cientistas no âmbito das inovações científicas mundiais. Há uma entrada própria sobre a vida e obra do médico espanhol Santiago Ramón y Cajal (ganhador do Prêmio Nobel da Medicina em 1906), Severo Ochoa (ganhador do Prêmio Nobel da Medicina em 1959), sobre a passagem do naturalista Alexander Von Humboldt pela Espanha em 1799, o sítio arqueológico de Atapuerca (Espanha), a concepção paisagística dos jardins muçulmanos de Al-Andalus, obras de Astronomia desenvolvidas na Espanha e um mapa ambiental do Mediterrâneo produzido por cartógrafos e ambientalistas espanhóis.

Tal como aponta Lamo de Espinosa (2014, p. 34), outro papel importante desempenhado pelo Instituto Cervantes é seu apoio, aglutinação e promoção das redes de hispanistas de todo o mundo, reconhecendo a importância destes profissionais como atores fundamentais para o estudo, difusão e ensino da língua e cultura espanholas em seus locais de atuação. Neste sentido, além do apoio em recursos aos hispanistas proporcionado pelo Centro Virtual Cervantes, deve

ser destacado o *Portal del Hispanismo*, as publicações anuais do estudo “El español en el mundo” e a organização do *Congreso Internacional de la Lengua Española* (CILE).

O *Portal del Hispanismo* constitui a maior base de dados sobre hispanistas, associações, centros de estudo, e departamentos em universidades que se dedicam aos estudos hispânicos. Apresenta as chamadas para congressos, seminários, encontros, bolsas de estudos, prêmios, ofertas de emprego e outras atividades relacionadas aos temas do hispanismo. Mantém também uma base de teses, dissertações, revistas, livros, artigos, atas e outros documentos publicados em todo o mundo que versem sobre as culturas hispânicas. Em 2020, estavam cadastrados 2.289 departamentos dedicados ao estudo do espanhol, bem como 4.640 hispanistas e 297 associações de hispanistas dos cinco continentes¹¹⁹. A difusão e promoção das atividades das associações, departamentos e grupos de pesquisa hispanistas se fazem continuamente através dos diversos canais de difusão do Instituto Cervantes. Concretamente, no ano 2018-2019, foram promovidos 430 congressos e cursos sobre temas hispanistas, e divulgadas 164 bolsas de estudo e ofertas de emprego. Com uma média de mais de 73.600 visitas mensais, constitui uma importante ferramenta de informação para os hispanistas de qualquer localidade que tenham interesse em conhecer a produção e atividades realizadas pela grande comunidade de estudiosos da cultura hispânica.

Dentre as associações de hispanistas cadastradas no *Portal del Hispanismo*, merece destaque a *Asociación Internacional de Hispanistas* (AIH). Fundada em 1962 na cidade de Oxford (Inglaterra), trata-se de uma organização que acolhe a hispanistas de todo o mundo com o intuito de promover o estudo e ensino da língua, literatura e culturas hispânicas; a pesquisa no campo dos estudos hispânicos e o intercâmbio de ideias, metodologias e experiências praticadas pelos sócios provenientes de países do mundo todo. Desde sua fundação, a cada três anos, realiza o Congreso Internacional de Hispanistas, que teve sua 20ª edição na Universidade Hebraica de Jerusalém (Israel) em julho de 2019. Possui como sócios eméritos grandes nomes do hispanismo mundial como Ramón Menéndez Pidal, Dámaso Alonso, John Elliott, Rafael Lapesa, Lía Schwartz, Carlos Alvar, Nélica Piñón¹²⁰ e Maria Augusta da Costa Vieira¹²¹ (estas

¹¹⁹ INSTITUTO CERVANTES. *Portal del Hispanismo*. Disponível em: <https://hispanismo.cervantes.es/hispanistas/en_activo> Acesso em 28 de março de 2020.

¹²⁰ Nélica Cuiñas Piñón é escritora brasileira, e integrante da Academia Brasileira de Letras, a qual já presidiu. Sua obra já foi traduzida em inúmeros países, tendo recebido vários prêmios ao longo de mais de 35 anos de atividade literária. O mais recente foi o Prêmio Príncipe de Asturias das Letras de 2005, conferido na cidade espanhola de Oviedo.

¹²¹ Maria Augusta da Costa Vieira é Professora associada da USP, dedica-se especialmente à literatura dos séculos 16 e 17 e, em particular, à obra de Miguel de Cervantes. Coordena o grupo de estudos cervantinos como parte de suas atividades na pós-graduação. De 2002 a 2007 fez parte da diretoria da Asociación Internacional de Hispanistas

últimas, brasileiras). É também reconhecida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) por seu trabalho na promoção da cultura hispânica pelo mundo.¹²²

Elaborada anualmente pelo Instituto Cervantes, desde 1998, e disponibilizada gratuitamente no Centro Virtual Cervantes, a publicação “*El español en el mundo*” é um compêndio de estudos e dados sobre a presença do idioma espanhol no mundo e constitui um material valioso para professores, hispanistas e acadêmicos que se dedicam ao estudo da língua e cultura espanholas. Na maioria de suas edições, são fornecidos estudos atualizados com relação ao número de falantes da língua espanhola, sua distribuição ao redor do mundo, o ensino do espanhol como língua estrangeira, o valor econômico da língua espanhola, sua presença como língua oficial em organismos internacionais bem como na internet e redes sociais¹²³. Além de manter este balanço anual da presença internacional do idioma espanhol, a publicação inclui análises realizadas por especialistas da língua, literatura, demolinguística, biblioteconomia, mundo digital, organismos internacionais, econometria, indústria editorial, ensino de línguas estrangeiras, entre outros. Inclui ainda relatórios regionais e por países sobre a presença da língua espanhola, apresentando países e regiões-chave com grande interesse pela língua espanhola como Estados Unidos, Brasil, China, Magreb (Marrocos, Tunísia e Argélia), Europa, e outras onde sua presença ainda é incipiente (África subsaariana, Rússia, sudeste asiático). Ao final de cada anuário, há uma seção de apresentação das cifras atualizadas sobre a atuação do próprio Instituto Cervantes para o ensino e difusão da língua espanhola.

Finalmente, destaca-se para o processo de reflexão sobre a língua espanhola o *Congreso Internacional de la Lengua Española* (CILE), co-organizado pelo Instituto Cervantes (que desempenha o papel de secretaria geral e permanente), pela *Asociación de Academias de la*

e em 2009 passou a integrar a diretoria da Asociación de Cervantistas. É autora de *Dom Quixote: a Letra e os Caminhos*, finalista do Prêmio Jabuti.

¹²² AIH. *Asociación Internacional de Hispanistas*. Disponível em: <

<https://asociacioninternacionaldehispanistas.org/informacion/>> Acesso em 28 de março de 2020.

¹²³ Por sua estreita relação com o conteúdo do Capítulo 2 desta tese, é possível encontrar muitas destas informações das edições mais recentes de “*El español en el mundo*”, na seção “O valor internacional do idioma espanhol”.

Lengua Española (ASALE)¹²⁴ e pela *Real Academia Española* (RAE)¹²⁵, que se ocupam da definição do conteúdo científico. Trata-se de um evento trienal que possui o objetivo de apresentar e refletir sobre a situação, os principais problemas e objetivos da língua espanhola, bem como coadunar os esforços de governos, instituições educativas e culturais de todos os países hispano-falantes para a unidade e promoção da língua. Sua primeira edição ocorreu em 1997 na cidade de Zacatecas (México), mantendo sua realização trienal nas cidades de Valladolid (Espanha), Rosário (Argentina), Cartagena das Índias (Colômbia), Valparaíso (Chile), Cidade do Panamá (Panamá), San Juan de Porto Rico (Porto Rico) e Córdoba (Argentina).

Todos os CILE se articulam com uma estrutura organizativa semelhante, assim constituída: Presidência de Honra (chefe de Estado do país anfitrião e dos chefes de Estado da Espanha, México e Argentina), Comitê de Honra, Comitê Científico (composto por: Diretor do Instituto Cervantes, Diretor da RAE, Presidente da ASALE, Diretores da cada uma das associações de língua espanhola dos países americanos e Filipinas, Diretores do Colégio de México, Instituto Caro y Cuervo, Instituto de Filologia Andrés Bello e Instituto de Filologia Amado Alonso). No quadro a seguir podem ser observados dados gerais de todas as edições do CILE: local e data de realização, temas abordados, membros do Comitê de Honra, sessões plenárias e número de participantes.

Quadro 33 – Congresso Internacional da Língua Espanhola (CILE): 1997-2019

¹²⁴ A *Asociación de Academias de la Lengua Española* (ASALE) foi criada em 1951 a partir da iniciativa do governo mexicano e da *Academia Mexicana de la Lengua*, que organizaram o *I Congreso de Academias de la Lengua Española*. Atualmente congrega as 23 academias de língua espanhola da Espanha, países hispano-americanos, Guiné-Equatorial, Filipinas e Estados Unidos. A partir da colaboração entre estas academias, são organizadas obras como o *Diccionario de la Lengua Española*, *Ortografía*, *Diccionario de Americanismos* e o *Diccionario Panhispánico de Dudas*, que constituem obras de referência mundial sobre a língua espanhola, incluindo as diversas particularidades linguísticas oriundas dos países que a compõem.

¹²⁵ A *Real Academia Española* (RAE) foi fundada em 1713 sob a tutela do rei Felipe V, primeiro rei da dinastia Bourbon na Espanha, seguindo o modelo da Academia Francesa (fundada em 1635). Desde então, exerce a função de estabelecer as diretrizes linguísticas da língua espanhola, visando sua unidade e correção, adaptadas às necessidades e mudanças da mesma. Desde 1780 realiza a edição do *Diccionario de la Real Academia Española* (DRAE). É composta por 46 membros de número, de caráter vitalício, possuindo também acadêmicos honorários e acadêmicos correspondentes estrangeiros, todos eleitos pelos acadêmicos de número.

Congresso Internacional da Língua Espanhola (CILE)					
Título	Ano	Local	Comitê de Honra da Sessão inaugural	Sessões Plenárias	Número de participantes (aproximado)
I CILE - "La lengua y los medios de comunicación"	1997	Zacatecas (México)	Octavio Paz; Gabriel García Márquez; Camilo José Cela	Livro; Imprensa; Rádio; Cinema; Televisão; Novas Tecnologias	300
II CILE - "El español en la sociedad de la información"	2001	Valladolid (Espanha)	Camilo José Cela; Mario Vargas Llosa; Miguel León Portilla	O espanhol na sociedade do conhecimento; Novas fronteiras do espanhol; potencial econômico do espanhol; unidade e diversidade do espanhol	300
III CILE - "Identidad lingüística y globalización"	2004	Rosário (Argentina)	Carlos Fuentes; Francisco Ayala; Héctor Tizón	Aspectos ideológicos e culturais da identidade linguística; Identidade e língua na criação literária; Espanhol internacional e internacionalização do espanhol	100
IV CILE - "Presente y futuro de la lengua española: unidad en la diversidad"	2007	Cartagena de Indias (Colômbia)	Belisario Betancur; Carlos Fuentes; Gabriel García Márquez	O espanhol: instrumento da integração Ibero-Americana; O espanhol: língua de comunicação universal; Ciência, técnica e diplomacia em espanhol; Unidade na diversidade linguística	200
V CILE - "América en lengua española"	2010	Valparaíso (Chile)	Mario Vargas Llosa; Emilio Lledó; Jorge Edwards	América e a língua espanhola: da Independência à Comunidade Ibero-Americana de Nações; Língua espanhola: política, economia e sociedade; Língua e educação	200
VI CILE - "El español en el libro: del Atlántico al Mar del Sur"	2013	Cidade do Panamá (Panamá)	José Manuel Blecua; Víctor García de la Concha; Mario Vargas Llosa	O livro entre o Atlântico e o Pacífico; A indústria do livro; Livro, leitura e educação; O livro entre a criação e a comunicação	200
VII CILA - "Lengua española y creatividad"	2016	San Juan de Porto Rico (Porto Rico)	Luis Rafael Sánchez; Dario Villanueva; Juan Luis Cebrián	Tradição e criatividade: as lições cervantinas; Inter-artes e educação no Espaço Ibero-Americano de Conhecimento; América Hispânica e a essência da língua; Ciência, pensamento e comunicação em língua espanhola; O espanhol no mundo: unidade e diversidade. Sessão especial: Espanhol, língua de comunicação internacional - 25 anos do Instituto Cervantes	130
VIII CILE - "América y el futuro del español. Cultura y educación. Tecnología y emprendimiento."	2019	Córdoba (Argentina)	Mario Vargas Llosa; Carme Riera	Espanhol: língua universal; Língua e interculturalidade; Desafios do espanhol na educação do século XXI; O espanhol e a revolução digital; A competitividade do espanhol como língua da inovação e do empreendedorismo	250

Fonte: Elaboração própria a partir das Atas dos Congressos Internacionais da Língua Espanhola¹²⁶.

A análise das ferramentas e campos de atuação do Instituto Cervantes aqui apresentados indicam que sua função de promover o estudo e ensino da língua e cultura espanhola e hispano-americana é realizada de forma estruturada, sistemática e com objetivos de projeção a nível mundial.

Estruturada, pois conta com uma sede na Espanha (sede central em Madri e Centro de Formación de Profesores em Alcalá de Henares), de onde se gestionam diferentes áreas de atuação como a Acadêmica (oferta de cursos de espanhol para estrangeiros em todos os níveis do QCERL), Certificação (através da gestão ou co-gestão dos exames DELE, SIELE, CCSE e participação no SICELE), formação contínua de professores de espanhol (CFP), Acreditação de Centros (SACIC), oferta de recursos para professores, alunos e pesquisadores do hispanismo (AVE, CVC, Portal del Hispanismo) e pela co-organização trienal do CILE.

Sistemática, pois, como vimos ao início da seção, a Presidência do Conselho Administrativo do Instituto Cervantes é ocupada regularmente pelo Secretário de Estado para Cooperação Internacional Ibero-América (SECIPI) do Ministério de Assuntos Exteriores espanhol. Ou seja, ainda que se caracterize primordialmente como uma instituição de caráter

¹²⁶ Centro Virtual Cervantes. Disponível em: < <http://congresosdelengua.es/default.htm>>. Acesso em 31 de julho de 2021.

cultural, as decisões e orientações de mais alto nível que norteiam a estratégia global do Instituto Cervantes são tomadas levando em consideração os interesses gerais da própria Política Externa espanhola, constituindo, a nosso ver e em concordância com Lamo de Espinosa (2017, p. 14), Gómez-Escalonilla (2014, p. 34), Badillo (2014, p. 18) e Noya (2003, p. 01), um exemplo de instituição a serviço da Diplomacia Cultural e promoção de *soft power* espanhol.

O seguinte trecho de Gutiérrez (2013, p. 11) sintetiza esta relação entre o Instituto Cervantes, a Diplomacia Cultural e o *soft power* no âmbito da política externa espanhola:

La dimensión cultural de la diplomacia española, cualidad de aquellos que desarrollan el *soft power*, toma día a día más importancia en el contexto de la política exterior de España. Nuestra imagen, nuestra marca, vista desde el exterior debe ser una directriz inmovible de nuestra política exterior. Esta situación, endémica en muchos países, obliga a centralizar, bajo el mismo paraguas del Ministerio de Asuntos Exteriores, a todas las instituciones que intervienen en la alimentación de la imagen de marca. En aplicación de este menester, el Instituto Cervantes debe ser una de las entidades responsables de canalizar la acción cultural exterior en aquellos lugares donde posea sede y liderar la colaboración donde no esté posicionada. El reto es encomiable, el engranaje debe sustentar todos aquellos convenios y programas existentes y dar comienzo a acuerdos sólidos adaptados, todos ellos, a las nuevas líneas presupuestarias y en definitiva, hacer más con menos. (GUTIÉRREZ, 2013, p. 11).

O papel do Instituto Cervantes como agente da Diplomacia Cultural da Espanha, em suas três primeiras décadas de existência (desde sua criação em 1991), foi mantido por todos os cinco presidentes que ocuparam a Presidência de Governo, que respeitaram a estrutura institucional estabelecida pela Lei de Criação de 1991 e pelo Regulamento de 1999, crescendo em número de centros, alunos, cursos, bibliotecas, exames DELE, formação de professores e presença digital, ainda que contando com recursos orçamentários oscilantes ao longo dos anos. A análise da atuação do IC dentro da Administração espanhola aponta, portanto, para um instrumento de Diplomacia Cultural constante e com objetivos a longo prazo, constituindo uma ferramenta de *soft power* com tratamento de política de Estado, e menos sujeita a alterações substanciais pelos governos de turno. Sobre este processo de amadurecimento institucional, Gómez-Escalonilla faz a seguinte análise sobre as dificuldades enfrentadas e principais logros obtidos pelo IC ao longo deste período:

El despegue del IC hubo de sortear problemas organizativos y de formación de personal docente, instaurar un sistema homologado de enseñanza del español en sus centros propios y asociados, organizar el procedimiento de obtención del Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE), poner en marcha bibliotecas y centros de documentación, afrontar el diseño del Centro Virtual Cervantes (CVC) creado en 1997, e introducir las nuevas tecnologías de la información. También se ocupó de conocer con precisión la situación del español en el mundo, tomar el pulso al hispanismo autóctono de los diversos países y ganarlo para su causa, iniciándose desde 1998 la edición de volúmenes anuales sobre El español en el mundo. Simultáneamente, se empezaron a desarrollar una serie de actividades culturales que

buscaban introducir los principios de programación, aprovechamiento de recursos, colaboración con otras instituciones nacionales o extranjeras, y mayor atención a las estrategias de comunicación con el entorno de cada centro (GÓMEZ-ESCALONILLA, 2014, p. 34).

Como uma instituição surgida no início dos anos 1990 com o objetivo de promover e difundir o estudo, uso e conhecimento da língua e cultura espanholas, o Instituto Cervantes, por sua extensa presença a nível mundial, pela variedade de recursos, tanto físicos como virtuais, e por seu constante apoio às associações de hispanistas de qualquer país, pode ser entendido como um órgão-chave da Diplomacia Cultural espanhola e como fator de promoção do *soft power* espanhol. Como pudemos observar, dentro da estratégia do Ministério de Assuntos Exteriores espanhol, ao IC corresponde um papel fundamental e permanente no âmbito da política de ação cultural no exterior, atuando por meio de cursos, exames, formação de professores, criação e divulgação de conteúdos relativos às culturas hispânicas, organização e divulgação de eventos e congregações hispanistas, além de manter ambientes virtuais de promoção da língua e cultura espanhola. Passemos, agora, à análise da presença deste organismo-chave da Diplomacia Cultural espanhola no país que mais nos interessa: o Brasil.

6.2 Presença do Instituto Cervantes no Brasil (1998-2020)

O Brasil é, na atualidade, o país com o maior número de centros do Instituto Cervantes no mundo (oito). Como vimos, é também um dos países em que o espanhol é mais estudado como língua estrangeira e onde apresenta grande potencial de crescimento¹²⁷. Paralelamente ao aumento da demanda pelo idioma espanhol no Brasil, decorrente de fatores como a integração regional (Mercosul) e pela aprovação da Lei Nº 11.161/2005 (“Lei do Espanhol”) que tornava obrigatória a oferta do ensino do espanhol nas escolas brasileiras, o Instituto Cervantes realizou um importante esforço para incrementar sua presença, acompanhando este interesse e demanda pela língua espanhola no Brasil. Para tanto, na década de 2000, a instituição abriu novos centros, ampliou sua estrutura física, aumentou a oferta de cursos, de alunos e de exames DELE realizados.

O Instituto Cervantes abriu seu primeiro centro no Brasil em São Paulo, no ano de 1998, e, posteriormente, outro no Rio de Janeiro, em 2001, em um período que coincide com as boas relações bilaterais entre Brasil e Espanha e em que este país foi o maior investidor estrangeiro

¹²⁷ Os fatores que tornam o espanhol uma língua atrativa aos brasileiros foram analisados no Capítulo 2 – “Relevância do idioma espanhol no Brasil”.

direto no Brasil (CASILDA BÉJAR, 2002, p. 25). Durante seus primeiros anos de atividade, ambos centros se dedicaram exclusivamente a oferecer cursos de formação permanente, metodologia e didática para professores brasileiros de espanhol. A partir de 2002, os dois centros começaram a oferecer também cursos de língua espanhola (regulares e especiais), e a organizar um amplo programa de atividades culturais. Em 2005, o Instituto Cervantes de São Paulo se transferiu para uma sede maior (na Avenida Paulista), tendo suas instalações inauguradas pelo Príncipe de Astúrias em 24 de fevereiro daquele ano, com a presença do secretário de educação do estado de São Paulo, do prefeito de São Paulo e do diretor do Instituto Cervantes (CORRAL, 2005, p. 196).

Todas as atividades realizadas pelo Instituto Cervantes a nível global são também executadas por seus oito centros no Brasil: oferta de cursos regulares de espanhol, cursos de aperfeiçoamento didático para professores, exames DELE, cursos virtuais, parcerias com instituições locais e atividades de difusão cultural. Os cursos regulares são a atividade mais demandada no Brasil, seguidos pelos exames DELE (INSTITUTO CERVANTES, 2019, p. 20). Assim sendo, a presente seção se dedicará a analisar a presença de cada um destes produtos do IC no Brasil, nos períodos que se iniciam na abertura de cada um dos oito centros da rede no país.

Durante o período inicial, o Instituto Cervantes se destacou não apenas pela realização de cursos para professees de espanhol, mas também a construção de uma rede de parceiros no Brasil que pudessem contribuir na tarefa de divulgação da língua e cultura espanholas. É o que podemos apreender do seguinte trecho de Basterrechea Moreno:

Como es habitual, el Instituto ofrece distintos cursos de español, así como cursos para profesores desde sus centros, como hemos visto, con muy buena acogida por parte de la población a la que están destinados. No obstante, es evidente que es imposible cubrir las necesidades de la demanda en Brasil únicamente con los recursos del Instituto. Por otro lado, una parte de la demanda, a la que también nos debemos, no puede hacer frente al coste que supone un programa de aprendizaje de español si no cuenta con ayudas para ello. Por esta razón, desde el Instituto Cervantes se han puesto en marcha diversas iniciativas destinadas a ofrecer soluciones a medida para atender a las circunstancias y necesidades de la demanda en Brasil, incluyendo la localización y la incorporación de entidades que puedan contribuir a facilitar la dotación de medios, como ordenadores o conectividad o, directamente, la financiación de los programas. Se trata de actividades del Instituto menos conocidas pero de ningún modo menos importantes. (BASTERRECHEA MORENO, 2007, p. 03).

O estabelecimento de parcerias com instituições locais corresponde a uma atividade estratégica do IC como forma de somar recursos multiplicadores da língua e cultura espanhola paralelamente à sua atividade principal que é a oferta de cursos de espanhol em seus próprios

centros. Desta forma, a Diplomacia Cutlural espanhola potencializa e diversifica sua presença local, atingindo todo o território nacional. Neste quesito, Richard Bueno, que foi Diretor Acadêmico global do IC, reforça esta presença no Brasil no seguinte trecho:

Al igual que sucede en los centros de los Estados Unidos, los objetivos de los centros en Brasil están claramente orientados a la búsqueda de programas y proyectos que sobrepasan los límites del centro propiamente dicho. Es decir, se deja de prestar una atención exclusiva a los cursos de lengua y cultura del propio centro y se ofrece la experiencia y el conocimiento a entidades, instituciones y organismos gubernamentales, lo cual posibilita el incremento del número de usuarios y la difusión de la marca España por toda la geografía del país. No hemos de olvidar que gran parte de los convenios suscritos son de carácter supranacional, lo cual aporta al Instituto una mayor visibilidad internacional. (BUENO, 2013, p. 05).

Como exemplos desta cooperação entre o Instituto Cervantes e instituições brasileiras, Bueno destaca as parcerias estabelecidas com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico (CNPq), com o Ministério de Educação no âmbito do programa Ciência Sem Fronteiras, bem como os contratos de utilização da plataforma virtual de ensino de espanhol (AVE) com empresas como Petrobrás, Endesa e Gas Natural.

Empresas e instituciones como Petroleo Brasileiro, S. A., (Petrobras), Endesa, Gas Natural, el Consejo Nacional de Desarrollo Científico (CNPq), entre otras, se han sumado a su utilización. De esta forma el programa AVE ha conseguido llegar a toda la geografía del país y a posicionarse como una gran herramienta en la formación de español. Uno de los últimos grandes proyectos se ha logrado a través del programa «Ciencia sin fronteras España», fruto de un acuerdo múltiple entre el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD), a través de la colaboración entre el CNPq, la Fundación para la Proyección Internacional de las Universidades Españolas (Fundación Universidad.es) y el Instituto Cervantes, que ha permitido a 1.600 estudiantes brasileños estudiar en universidades españolas durante el curso 2012-2013. El papel del Instituto Cervantes ha sido crucial a la hora de ofrecer los recursos en Internet gracias al programa AVE lo que ha permitido a los estudiantes brasileños el acceso ininterrumpido a sus estudios de español. Esto ha sido fundamental para ampliar el acuerdo a otras ofertas del Instituto como la certificación lingüística. (BUENO, 2013, p. 05).

A partir do ano de 2007 foram abertos novos centros: Brasília, Curitiba, Porto Alegre e Salvador (todos em fevereiro de 2007); Recife (2008) e Belo Horizonte (2009). Esta expressiva onda de aberturas de centros coincide novamente com um período de boas relações bilaterais entre o Brasil e a Espanha, tanto no campo diplomático, como no econômico. No campo diplomático, é fundamental destacar a firma do “Acordo Brasil-Espanha sobre estabelecimento e funcionamento de centros culturais”, assinado pelos dois países em 17 de setembro de 2007, o que constituiu uma garantia jurídica e de facilidades de instalação e funcionamento destes novos centros. No campo econômico, a Espanha se manteve como segundo maior investidor estrangeiro no Brasil, atrás apenas dos Estados Unidos, o que elevava seu interesse em expandir

também sua presença cultural. Além disto, a aprovação da Lei Nº 11.161/2005 (“Lei do Espanhol”), e seu prazo de 5 anos para total implantação em todo o território brasileiro, gerou uma enorme demanda por profissionais com domínio do idioma espanhol e despertou ainda mais o interesse da Espanha em difundir sua língua no Brasil. O quadro e mapa a seguir apresentam todos os centros do Instituto Cervantes no Brasil, com o ano de abertura e mês do início das atividades de cada um.

Quadro 34 – Centros do Instituto Cervantes no Brasil, por ano de abertura

Centros do Instituto Cervantes no Brasil		
Cidade	Ano de abertura	Início das atividades
São Paulo (SP)	1998	set/98
Rio de Janeiro (RJ)	2001	set/01
Salvador (BA)	2007	fev/07
Brasília (DF)	2007	fev/07
Curitiba (PR)	2007	fev/07
Porto Alegre (RS)	2007	fev/07
Recife (PE)	2008	jun/08
Belo Horizonte (MG)	2009	jan/09

Fonte: INSTITUTO CERVANTES. *Dirección Académica*. (BUENO, 2013, p. 02).

Mapa 6 – Centros do Instituto Cervantes no Brasil, com respectivos anos de abertura



Fonte: elaboração própria com Google Maps Engine.

Como é possível observar, a expansão dos centros do Instituto Cervantes a partir de 2007 coincide com um período de grande interesse do Brasil para a Diplomacia Cultural espanhola. A segunda metade da década de 2000 foi também marcada por ótimas relações bilaterais entre Brasil e Espanha, cenário que pode ser observado a partir da assinatura do Plano de Parceria Estratégica (2003), consolidado durante o encontro dos Chefes de Estado em 2005. O acordo bilateral que se relaciona diretamente com a expansão do Instituto Cervantes, sem dúvida, foi o “Acordo Brasil-Espanha sobre estabelecimento e funcionamento de centros culturais”, que por este motivo será analisado com maior detalhamento na seção seguinte.

6.2.1 Acordo Brasil-Espanha sobre estabelecimento e funcionamento de centros culturais (2007)

O período de 2007-2009 constituiu um momento de decisiva expansão da Diplomacia Cultural espanhola no Brasil, com a abertura de seis novos centros do Instituto Cervantes, alcançando o país à posição de receptor do maior número de centros da rede no mundo. Este crescimento do IC, como relatado anteriormente, foi acompanhado de boas relações diplomáticas e no mais alto nível entre os Chefes de Estado e de Governo do Brasil e da Espanha

naquela década. Esta conjuntura de boa vontade bilateral e de expansão do Instituto Cervantes no Brasil levou à elaboração, aprovação e internalização do “Acordo Brasil-Espanha relativo ao estabelecimento e funcionamento de centros culturais”, assinado pelas duas partes em Madri, em 17 de setembro de 2007¹²⁸.

O Acordo constitui um marco jurídico que garante a segurança da atuação dos centros culturais da Espanha no Brasil, definindo as esferas de atuação, os recursos que poderão ser empregados na consecução de seus objetivos, a situação jurídica da estrutura física, dos recursos humanos utilizados e na isenção de impostos dos bens importados para uso dos centros culturais.

Por sua importância para o presente trabalho, e pela clareza com que define os objetivos e ações previstos aos centros culturais espanhóis no Brasil, reproduzimos a seguir o Artigo 4º do Acordo:

Artigo 4º

1. Os Centros deverão contribuir para o fortalecimento da cooperação entre as duas Partes nos campos da cultura, das artes, da educação, da ciência e das manifestações audiovisuais, assim como para o melhor entendimento recíproco por meio do ensino e difusão de suas línguas e culturas próprias.

2. Esses objetivos serão alcançados por meio das seguintes ações:

- a) organização de cursos de língua, cultura e civilização nacionais, assim como programas de formação avançados para professores de idiomas de ambos os países;
- b) organização de provas e exames para obtenção de diplomas de certificação de conhecimento da língua do país de origem e todas as atividades relacionadas com tais exames;
- c) difusão de informações relativas à vida cultural, científica e artística da Parte de onde provém o Centro;
- d) organização de conferências, colóquios, simpósios, seminários e outras atividades relacionadas com as áreas de educação, cultura e ciências;
- e) organização de exposições, apresentações teatrais, concertos e outras atividades artístico-culturais;
- f) projeção de filmes e outros materiais audiovisuais;
- g) por iniciativa da Parte de onde o Centro provém, e no âmbito estabelecido para as atividades dos Centros, organização de visitas de pesquisadores, escritores, jornalistas, acadêmicos e artistas;

¹²⁸ Ver Anexo IV – Acordo entre a República Federativa do Brasil e o Reino da Espanha relativo ao estabelecimento e funcionamento de centros culturais. Madri, 17 de setembro de 2007.

h) criação de bibliotecas e salas de leitura, com vistas a distribuir ou emprestar material audiovisual de caráter cultural, educativo, científico e artístico, como livros, jornais, revistas, discos, cassetes, CD-ROMs, “slides”, filmes etc;

i) difusão de informações relativas à vida cultural, científica e artística, assim como relativas à civilização e ao patrimônio cultural da outra Parte.

3. Caso seja acordado previamente pelas Partes, os Centros poderão organizar outras atividades de caráter similar.

4. Em conformidade com as disposições do presente Acordo, os Centros poderão organizar as atividades previstas nesse Artigo fora de suas sedes e poderão utilizar outras instalações para esse fim, sempre que tais atividades estejam de acordo com as leis e os regulamentos da Parte receptora.

Como é possível apreender do detalhamento das atuações assignadas pelos centros culturais espanhóis no Brasil, o Acordo de 2007 estabeleceu um marco normativo seguro e que prevê um amplo leque de atividades que podem ser realizadas com o respaldo que a internalização de um tratado internacional corresponde. Some-se ao reconhecimento mútuo das Partes para a ampla atuação de seus respectivos centros culturais no outro país, o Acordo destaca também as isenções de impostos, taxas e demais gravames aduaneiros em prol da mobilidade de bens culturais, materiais didáticos e recursos a ser utilizados pelos centros culturais. Estes importantes pontos são expressos nos Artigos 10º e 11º, reproduzidos a seguir:

Artigo 10º

1. A Parte receptora, de acordo com suas leis e regulamentos, permitirá a livre entrada e concederá isenção de direitos, impostos ou gravames aduaneiros de importação aos seguintes artigos, relacionados com as atividades mencionadas no Artigo 4:

a) material, equipamento de informática e móveis de escritório necessários ao funcionamento dos Centros;

b) catálogos, cartazes, programas, livros, filmes, discos, CD-ROMs e material didático e audiovisual, e

c) material e obras para exposições temporárias, produzidos fora do país receptor e que serão exibidos nas sedes dos Centros ou em outras sedes.

2. Exceto no que tange ao disposto no Artigo 8, tal material não poderá ser vendido nem alugado, salvo nas condições estabelecidas pelas autoridades competentes da Parte receptora.

Artigo 11º

As Partes, de acordo com sua legislação interna, exoneram-se, reciprocamente, de todos os impostos relativos aos Centros, suas atividades e bens e serviços necessários ao seu funcionamento.

É importante destacar que as medidas previstas no Acordo permitem que os centros do Instituto Cervantes no Brasil importem da Espanha quaisquer materiais relativos à promoção da cultura espanhola, tais como catálogos, cartazes, programas, livros, filmes, discos, CD-ROMs; material didático e audiovisual, material, equipamento de informática e móveis de escritório necessários ao funcionamento dos centros; material e obras para exposições temporárias, produzidos fora do país receptor e que serão exibidos nas sedes dos centros ou em outras sedes.

Assim, a Diplomacia Cultural espanhola possui no Brasil um arcabouço jurídico que respalda a realização de atividades culturais a um custo reduzido, demonstrando uma relação privilegiada, constituída mutuamente por acordo bilateral, resultado de boas relações diplomáticas, com o país anfitrião. Tal fato torna-se ainda mais relevante considerando que contempla a atuação cultural do Instituto Cervantes em um país de dimensões continentais e com grande demanda pela língua espanhola. Por sua vigência por tempo indeterminado em todo o território brasileiro, conclui-se que o Acordo para o estabelecimento de centros culturais institui bases jurídicas bastante favoráveis ao funcionamento dos centros existentes, além de propiciar um cenário propício para uma nova expansão do Instituto Cervantes, que se verificou nos anos seguintes.

6.2.2 Oferta de cursos do Instituto Cervantes no Brasil (2002-2019)

Uma série de fatores contribuem para que o espanhol seja um idioma de primeira importância no Brasil, como visto no Capítulo 2. O objetivo desta seção é compreender a amplitude das atividades exercidas pelo IC no Brasil desde sua chegada ao país. Como foi apresentado, a Diplomacia Cultural da Espanha (e os centros do Instituto Cervantes, em particular), possuem um campo de atuação de destaque no Brasil, não apenas pela atratividade da língua espanhola no país, como juridicamente respaldada pela relação privilegiada prevista no Acordo bilateral sobre centros culturais de 2007.

Como visto no Capítulo 1, o *soft power* de um país não é facilmente mensurável em termos concretos, dada sua característica predominantemente abstrata nas “mentes e corações das pessoas” (NYE, 2004, p. 11). Como então podemos analisar a atuação de um órgão da Diplomacia Cultural espanhola em território brasileiro, de forma a alcançar uma perspectiva totalizante de suas atividades? Tal como observamos em Saddiki (2009, p. 116), Nye (2004, p. 13), e Ribeiro (2011, p. 36), uma forma de nos aproximar dos resultados da Diplomacia Cultural

em um país é através do interesse que uma determinada cultura desperta entre a população estrangeira, o que pode ser observado pela demanda do estudo de sua língua, busca por eventos culturais, presença em exposições, filmes, concertos e outras formas de aproximação cultural.

No caso específico da atuação do Instituto Cervantes no Brasil, a principal atividade de difusão cultural é a oferta de cursos regulares da língua espanhola e a realização dos exames de certificação, que são realizados a partir dos oito centros da rede no país. É possível analisar o cenário da atuação do IC no Brasil a partir do número de cursos, de alunos e de candidatos aos exames DELE, desde o início das atividades de cada centro. Um ponto que não pode ser ignorado na interpretação dos dados, e que deve ser mantido em mente, são os diferentes anos em que os centros iniciaram suas atividades: 2002 (São Paulo e Rio de Janeiro), 2007 (Brasília, Porto Alegre, Curitiba e Salvador), 2008 (Recife) e 2009 (Belo Horizonte).

Segundo a *Memoria Instituto Cervantes 2018-2019*, em 2018 o Brasil continuou sendo uma das áreas mais importantes de oferta do ensino do espanhol, apesar da crise econômica e da revogação da Lei Nº 11.161 em 2016. A atuação mais expressiva do Instituto Cervantes no Brasil é a oferta de cursos regulares presenciais de ensino da língua espanhola, com um volume considerável da utilização de outros serviços da rede, como os exames DELE, os cursos de formação permanente para professores de espanhol e utilização do AVE Global. É pouco difundida no Brasil a acreditação de centros (SACIC).

A pesar de las circunstancias desfavorables de la zona (crisis económica agravada y derogación de la Ley del español que obligaba a ofrecer español en los centros educativos en los que hubiera demanda), sigue siendo un área con una oferta de productos y servicios académicos muy diversificada. Aunque los cursos de lengua generales presenciales son la línea de actuación más evidente (constituyen casi el 90 % de las matrículas del área), los DELE, la formación de profesores, la venta de licencias de AVE Global y la acreditación de centros siguen representando un volumen considerable en el conjunto de la red. Son, también, los centros que concentran la mayor demanda de enseñanza a distancia de la red (INSTITUTO CERVANTES, 2018, p. 20).

Outra atividade em que o Instituto Cervantes se destaca no Brasil é a oferta de cursos de espanhol online, por meio de sua plataforma de ensino virtual AVE (*Aula Virtual de Español*). Tal como deprendemos da *Memoria Instituto Cervantes 2018-2019*, trata-se de uma importante atuação do IC paralela à oferta de cursos regulares e aos exames DELE:

La aportación de los centros de Brasil respecto al volumen total de horas/alumno desciende ligeramente respecto a los datos del curso anterior. Los cursos generales son el producto principal de los centros de Brasil. São Paulo, con más de 2.000 matrículas, vuelve a ser el primer centro del área y uno de los diez primeros de la red. Los centros de Brasil son los que, históricamente, han tenido una actividad más alta de enseñanza en línea. El curso pasado destacó São Paulo por la actividad relacionada

con el AVE Global, tanto en la venta de licencias como en los cursos en línea y semipresenciales. (INSTITUTO CERVANTES, 2019, p. 20).

Ao analisar a presença do Instituto Cervantes no Brasil, portanto, estamos diante não apenas de uma instituição de ensino da língua espanhola, como tantas outras em atuação no país, mas também de um importante órgão da estrutura institucional da Diplomacia Cultural da Espanha. Analisar a relação da Diplomacia Cultural da Espanha com a promoção do *soft power* daquele país no Brasil passa inevitavelmente pela análise das atividades realizadas (cursos de língua e cultura, atividades culturais), certificação (exames DELE e SIELE), bem como sua participação na promoção do uso, ensino e estudo da língua espanhola no Brasil, seja através do apoio didático a professores de espanhol brasileiros como às associações de professores de espanhol e ao hispanismo no país.

Tal como identificado no trecho acima da *Memoria 2018-2019*, as atividades do IC com maior presença no Brasil são os cursos regulares de ensino da língua espanhola (em todos os níveis do Quadro Comum Europeu de Referência Linguística) e de certificação de conhecimento da língua espanhola (exames DELE). Para a elaboração desta tese com os dados mais completos possíveis sobre estas atividades, buscamos a *Dirección Académica* da sede do Instituto Cervantes em Madri, que mantém um registro de todos os cursos já oferecidos pela instituição em todos os seus centros, de todo o mundo, bem como sobre a realização dos exames DELE. Para o caso brasileiro, como sabemos, a progressão histórica dos dados varia de centro para centro pois os mesmos foram abertos em anos diferentes. O quadro a seguir, elaborado a partir dos dados recebidos da *Dirección Académica* em maio de 2020, refletem a evolução anual da oferta do número de cursos de espanhol oferecidos por cada centro do Instituto Cervantes no Brasil:

Quadro 35 – Cursos oferecidos pelo Instituto Cervantes no Brasil (2002-2019)

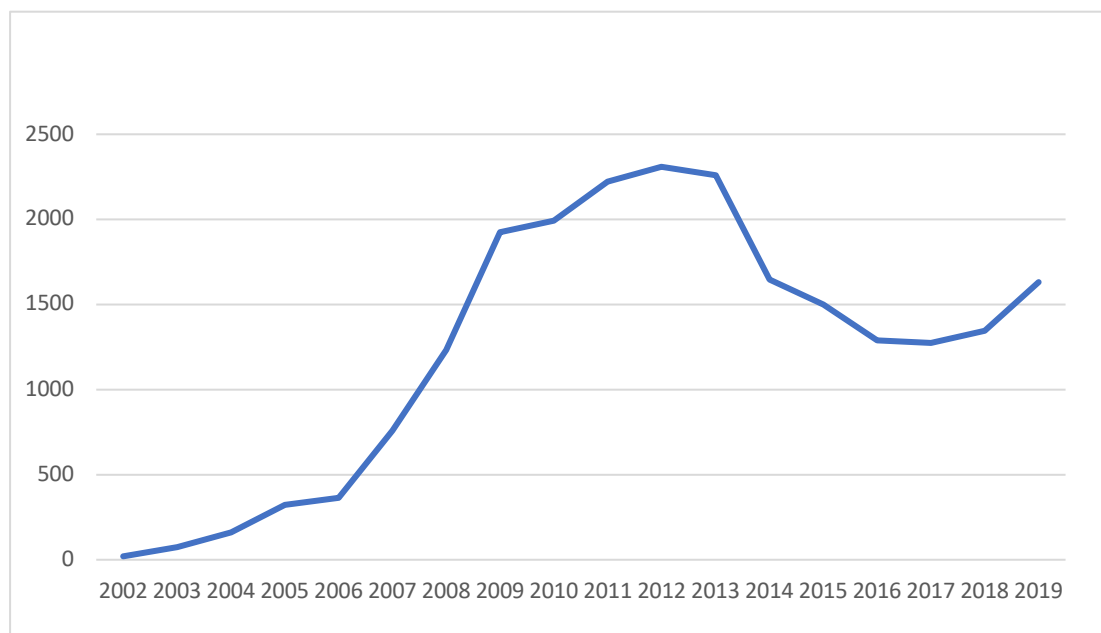
Cursos nos centros do Instituto Cervantes no Brasil (2002-2019)									
	São Paulo	Rio de Janeiro	Brasília	Porto Alegre	Salvador	Curitiba	Recife	Belo Horizonte	Total - Brasil
2002	6	14	---	---	---	---	---	---	20
2003	37	38	---	---	---	---	---	---	75
2004	92	68	---	---	---	---	---	---	160
2005	212	110	---	---	---	---	---	---	322
2006	278	87	---	---	---	---	---	---	365
2007	366	103	155	32	48	54	---	---	758
2008	564	119	241	68	110	78	52	---	1232
2009	663	255	391	79	120	124	130	163	1925
2010	668	211	318	135	104	114	207	234	1991
2011	661	217	442	175	134	96	212	286	2223
2012	553	285	429	206	123	152	157	404	2309
2013	418	227	491	171	88	149	160	555	2259
2014	302	141	408	126	73	162	142	291	1645
2015	328	118	403	104	68	115	136	229	1501
2016	323	80	289	96	117	99	130	156	1290
2017	355	86	294	60	113	110	115	140	1273
2018	366	114	244	88	100	128	97	208	1345
2019	386	95	435	126	87	165	110	228	1632

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da *Dirección Académica*, Instituto Cervantes (2020).

Os números do quadro acima incluem o total de cursos oferecidos pelo Instituto Cervantes: regulares de ensino da língua espanhola para todos os níveis do Quadro Comum Europeu de Referência Linguística (A1, A2, B1, B2, B3, C1 e C2), em todos os horários (períodos da manhã, tarde e noite), cursos virtuais através da plataforma AVE, cursos intensivos de férias e cursos especiais (como espanhol para negócios).

O gráfico resultante da evolução do número total de cursos do Instituto Cervantes oferecidos no Brasil para todo o seu período de atuação no país (2002-2019) não é retilíneo, mas sim sujeito a períodos de ascensão e queda como pode ser observado a seguir.

Gráfico 11 – Instituto Cervantes no Brasil: oferta de cursos (2002-2019)



Fonte: Elaboração própria a partir de dados da *Dirección Académica*, Instituto Cervantes (2020).

O aumento da oferta de cursos foi constante, porém não exponencial, entre 2002 e 2007, período em que o IC possuía no Brasil apenas dois centros em atuação (São Paulo e Rio de Janeiro), que realizaram conjuntamente 365 cursos em 2006.

Em 2007, o número de cursos oferecidos quase dobra com relação ao ano anterior, chegando a 758. A razão deste aumento se atribui à abertura, em fevereiro de 2007, de quatro novos centros do Instituto Cervantes - em Brasília, Salvador, Curitiba e Porto Alegre - o que justifica a ascensão exponencial da linha a partir deste ano. Em 2008, a oferta de cursos quase dobra novamente, chegando a 1.232 cursos oferecidos pelo total de centros do IC no Brasil, que contou ainda, naquele ano, com os cursos oferecidos pelo sétimo centro da rede, aberto em junho, em Recife. Em 2009, o crescimento da oferta de cursos apresentou novo salto, chegando a 1.925, um aumento de quase 700 cursos oferecidos pelo IC no Brasil com relação ao ano anterior. Novamente, foi um ano que recebeu a contribuição na oferta de cursos com a abertura de um novo centro, de Belo Horizonte, em janeiro.

Entre 2009 e 2012, o número de cursos oferecidos pelo Instituto Cervantes continuou a aumentar, ainda que não de forma tão intensa como nos anos de abertura de novos centros (2007-2009), chegando a 2.309 cursos oferecidos pela totalidade dos centros em 2012, o ano de maior atividade nesta série histórica de dados.

A crise econômica mundial de 2008 atingiu fortemente a Espanha, que a partir de 2012 efetuou cortes orçamentários no item dedicado à promoção da cultura no exterior, aí incluído o

Instituto Cervantes¹²⁹. A drástica redução do orçamento na rede global do IC se reflete, no Brasil, na queda do número de cursos oferecidos entre 2013 e 2017, sendo 2016 o ano em que esta atividade foi menos intensa durante este período de retração, com 1.290 cursos, equiparável ao ano de 2008 (1.232 cursos), quando os novos centros contavam apenas com um ano desde a abertura. Os últimos dois anos (2018 e 2019) atestam a retomada do crescimento da oferta de cursos, que chegou a 1.632 em 2019.

A partir da observação dos dados de oferta de cursos do Instituto Cervantes no Brasil desde o início destas atividades (2002), até o ano mais recente com informações disponíveis (2019), é possível realizar algumas aferições sobre a presença estrutural do IC no país, como também os efeitos conjunturais da crise econômica que afetou a Espanha e seu orçamento dedicado à Diplomacia Cultural, a partir de 2013. Sob esta perspectiva, temos como dado totalizante a cifra de 2.309 cursos oferecidos no ano em que esta atividade foi mais intensa em toda a história de sua presença no país. A queda na oferta de cursos pelo IC a partir do ano de 2013 é resultante da redução de recursos dedicados à promoção da cultura espanhola no exterior (item 144A) no orçamento geral da Administração espanhola. A presença do IC como agente da Diplomacia Cultural espanhola no Brasil é, ainda assim, constante ao longo de todo o período analisado (2002-2019), apresentando uma tendência crescente ao longo de uma década (2002-2012), coincidindo com um período particularmente promissor no âmbito das relações bilaterais entre Brasil e Espanha, com a relevante aprovação da Lei Nº11.161/2005 e com uma época de bonança para a economia espanhola. Em um próximo período (2013-2017), a crise econômica na Espanha e os cortes orçamentários efetuados pelo governo espanhol afetam diretamente a atuação da Diplomacia Cultural daquele país no Brasil, refletida aqui na redução do número de cursos ofertados pelo IC (em todos os seus centros) ao longo destes quatro anos. Finalmente, nos anos mais recentes (2018-2019), testemunhamos a retomada do crescimento deste número, atestando o interesse da Diplomacia Cultural espanhola pelo país, ainda que não atingindo o número de cursos oferecidos nos anos anteriores à crise econômica.

6.2.3 Alunos do Instituto Cervantes no Brasil (2002-2019)

Outro aspecto de grande importância para adquirir perspectiva da presença do Instituto Cervantes no Brasil é a evolução do número de alunos matriculados em seus cursos. Para tanto,

¹²⁹ Ver Gráfico 8 - Evolução do orçamento dedicado à promoção da cultura espanhola no exterior (item 144A) nos *Prespuestos Generales del Estado* (PGE), 2005-2014.

novamente, buscamos dados da *Dirección Académica* do Instituto Cervantes que forneceu os números de matrículas de todos os centros, desde a abertura de cada um deles até o ano mais recente (2019), apresentados a seguir.

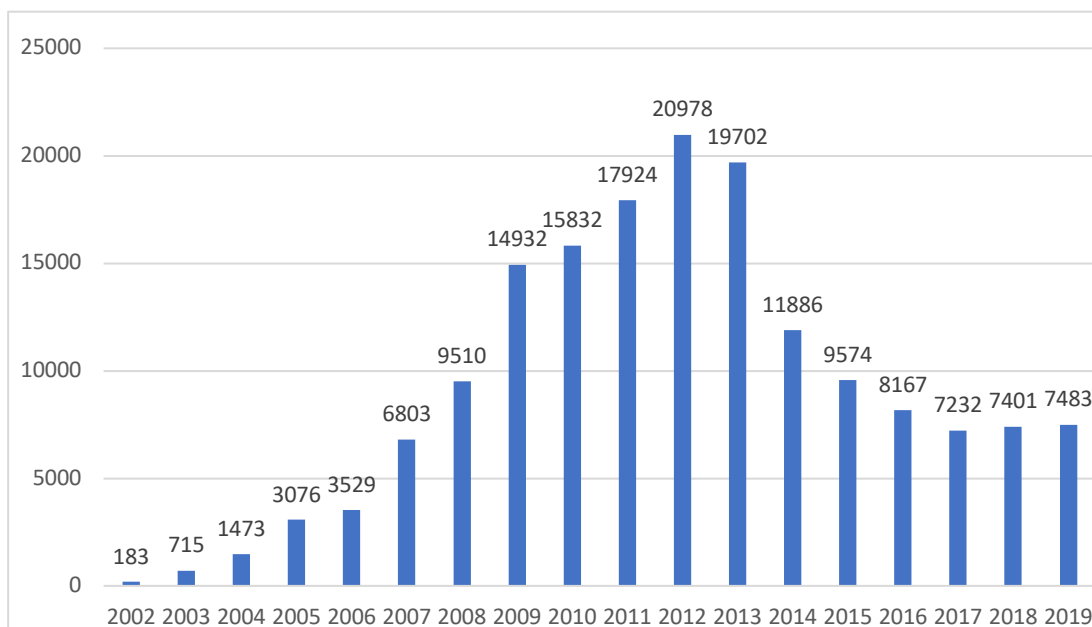
Quadro 36 – Número de alunos do Instituto Cervantes no Brasil (2002-2019), total de todos os centros

Número de alunos do Instituto Cervantes no Brasil (2002-2019), todos os centros									
	São Paulo	Rio de Janeiro	Brasília	Porto Alegre	Salvador	Curitiba	Recife	Belo Horizonte	Total - Brasil
2002	66	117	---	---	---	---	---	---	183
2003	377	338	---	---	---	---	---	---	715
2004	900	573	---	---	---	---	---	---	1473
2005	2151	925	---	---	---	---	---	---	3076
2006	2675	854	---	---	---	---	---	---	3529
2007	3371	1087	1536	137	346	326	---	---	6803
2008	4216	1169	2340	336	687	451	311	---	9510
2009	5555	2285	3317	669	745	651	909	801	14932
2010	5347	1906	2983	1127	803	724	1612	1330	15832
2011	5050	2030	3920	1481	892	678	1824	2049	17924
2012	4502	4530	3629	1500	1034	1006	1500	3277	20978
2013	3705	2224	3759	1385	660	927	1271	5771	19702
2014	2534	1236	2203	937	626	910	877	2563	11886
2015	2476	963	2081	892	398	574	1068	1122	9574
2016	2095	686	1576	802	536	588	944	940	8167
2017	2122	671	1341	439	592	749	609	709	7232
2018	2104	894	1148	475	614	901	567	698	7401
2019	2115	729	1367	592	469	910	715	586	7483

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da *Dirección Académica*, Instituto Cervantes (2020).

Assim como os dados sobre a oferta de cursos, os números de alunos do Instituto Cervantes também permitem estabelecer uma periodização quanto aos aumentos e quedas ao longo dos anos. Novamente, é preciso levar em consideração os diferentes anos de início das atividades dos oito centros da rede do IC no Brasil. O gráfico a seguir ilustra o número total de alunos do Instituto Cervantes no país desde a abertura dos primeiros cursos em 2002, até o ano mais recente (2019).

Gráfico 12 – Instituto Cervantes no Brasil: número de alunos (2002-2019)



Fonte: Elaboração própria a partir de dados da *Dirección Académica*, Instituto Cervantes (2020).

O Gráfico acima é representativo da história da presença do Instituto Cervantes no Brasil. Os números totais de alunos do IC, a cada ano, repetem a periodização que mencionamos na análise anterior do número de cursos ofertados, com aumentos e quedas nos mesmos anos, pelos mesmos motivos. Assim, entre 2002 e 2006, temos apenas a atuação dos dois primeiros centros inaugurados no Brasil: São Paulo e Rio de Janeiro. No primeiro ano (2002), os dois centros contaram, conjuntamente, com 183 alunos. Este número foi aumentando progressivamente ao longo dos anos seguintes, alcançando os 3.529 alunos em 2006, coincidindo com o aumento progressivo do número de cursos oferecidos.

Em 2007, a abertura dos centros de Brasília, Salvador, Porto Alegre e Curitiba aportou 2.345 novos alunos à rede (1.536 deles apenas do centro de Brasília), quase dobrando o total nacional, que alcançou os 6.803 alunos. Em 2008, registra-se um aumento significativo no total de alunos da rede do IC no Brasil, chegando a 9.510, ao que contribuíram os 311 alunos do novo centro inaugurado em Recife naquele ano. Outro aumento muito expressivo no número de alunos se deu em 2009, quando o total de todos os centros saltou para 14.932, incluindo o acréscimo de 801 alunos do novo centro de Belo Horizonte, criado em janeiro daquele ano.

Também para o número total de alunos, o ano de 2012 representa o pico na atuação do Instituto Cervantes no Brasil, com 20.978 alunos em todos os centros. Trata-se de um número bastante expressivo na série histórica de número de alunos brasileiros no IC, representando quase três vezes o atual número de alunos da rede no Brasil, e mais de vinte vezes maior a

capacidade que os centros de São Paulo e Rio de Janeiro apresentaram, juntos, em seus três primeiros anos de existência.

Tal como foi constatado na evolução histórica da oferta de cursos, a partir de 2013 os cortes orçamentários efetuados pelo governo espanhol para a promoção da cultura no exterior afetam diretamente a atuação do Instituto Cervantes no Brasil, aqui refletida na redução do número de alunos que se testemunha a partir desse ano. Assim, enquanto em 2012 o IC alcançou o máximo de alunos matriculados no Brasil nesta série histórica (com 20.978 alunos), em 2017 este número se havia reduzido a quase um terço do que alcançara naquele ano, com 7.232 alunos matriculados.

Os anos mais recentes (2018 e 2019) atestam a retomada do aumento do número total de alunos, registrando 7.483 matrículas em 2019, um crescimento tímido quando comparado à primeira década de atuação do IC no Brasil. De qualquer forma, o número total de alunos de uma única instituição da Diplomacia Cultural espanhola, em um único país, é por si um dado proeminente. Tenhamos em conta que o total de alunos dos 88 centros da rede mundial do Instituto Cervantes foi de 139.970 alunos em 2018¹³⁰. Os oito centros no Brasil representam, portanto, expressivos 5,5% do total de alunos da rede mundial do Instituto Cervantes. Ou seja, o Brasil, sozinho, constitui mais de um vigésimo do total mundial de alunos do Instituto Cervantes, que está presente em 45 países. A título de comparação, com o ano de maior número de alunos do Instituto Cervantes no Brasil e no mundo, em 2012 o Brasil registrou 20.978 matrículas, enquanto o total mundial do IC foi de 245.085 matrículas¹³¹. Ou seja, no auge da atuação mundial do Instituto Cervantes, o Brasil representou 8,5%, quase um décimo do total mundial, um número ainda mais expressivo.

Tal como foi apontado por Noya, (2007, p. 113), uma potência média como a Espanha precisa estabelecer prioridades geográficas na aplicação de sua Diplomacia Cultural, uma vez que os recursos são limitados e devem ser empregados nos países considerados como estratégicos para a atuação de sua política cultural. Os expressivos números de cursos e de matrículas do Instituto Cervantes no Brasil reforçam a condição do país como um dos objetivos-chave da Diplomacia Cultural espanhola. Não apenas o Brasil é o país com maior número de centros do Instituto Cervantes no mundo, como o aumento de cursos e alunos foi constante até 2013, ano em que a crise econômica e os cortes orçamentários forçaram a redução da presença da Diplomacia Cultural da Espanha no mundo todo, e no Brasil também, em particular.

¹³⁰ INSTITUTO CERVANTES. *Memoria completa 2017-2018*. P. 07.

¹³¹ INSTITUTO CERVANTES. *Memoria completa 2011-2012*. P. 09.

Analisando a presença do Instituto Cervantes no Brasil sob a óptica do *soft power*, lembremos que a cultura é o eixo da política externa com maior aptidão para fixar-se nas “mentes e corações” das populações onde se aplica (NYE, 2004, p. 05). Neste sentido, os dados apresentados nesta seção apontam para mais de 160 mil alunos brasileiros dedicados ao estudo da língua espanhola entre os anos de 2002 e 2019, em todos os centros do Instituto Cervantes no Brasil. Os benefícios desta visibilidade da cultura acarretam a criação de um ambiente favorável às relações bilaterais em diversos âmbitos. Tal como expõe Noya, sobre a Diplomacia Cultural em geral:

Ajuda a cimentar as relações políticas, econômicas e militares sobre uma base sólida de confiança; ajuda os cidadãos de outros países conceder ao país o “benefício da dúvida” em questões concretas; ajuda a criar um clima de reciprocidade e entendimento mútuo; expõe os valores de uma nação, fazendo contraponto a argumentos puramente materialistas; cria relações estáveis com os povos do outro país, que sobrevivem às mudanças de governo; atinge cidadãos influentes de outras sociedades, aos que não teria acesso a diplomacia tradicional; abre possibilidades de cooperação com outros países e ameniza os pontos de desacordo; tem acesso a segmentos importantes da sociedade civil como acadêmicos, artistas, cientistas e a juventude; serve como contraponto ao preconceito, discriminação e terrorismo (NOYA, 2007, p. 118. Tradução nossa.).

A partir da observação da evolução histórica dos números de cursos e alunos no Instituto Cervantes, e sob a luz da teoria do *soft power*, é possível identificar o papel estratégico que o Brasil representa para a Diplomacia Cultural espanhola. Além disso, os efeitos que tal política cultural exercem sobre a população brasileira, para além dos conhecimentos da língua espanhola adquiridos, são extensíveis, também, à criação de laços duradouros e de afinidade entre os povos de ambos os países, representando um benefício ainda incalculável às relações entre Brasil e Espanha.

6.3 Os oito centros do Instituto Cervantes no Brasil: cursos, alunos e atividades culturais

Seguindo a linha de análise sobre a presença da Diplomacia Cultural espanhola no Brasil através dos dados de alunos matriculados no Instituto Cervantes, é preciso estabelecer uma distinção entre a atuação do Instituto no Brasil como um todo e a de cada um dos oito centros, em particular. Considerando as dimensões continentais do Brasil, e a dispersão do IC em oito importantes capitais do país, a presente seção se dedica a apresentar os dados de alunos, cursos e atividades culturais dos centros de São Paulo e Rio de Janeiro (desde 2002); Brasília, Porto Alegre, Salvador e Curitiba (desde 2007); Recife (desde 2008) e Belo Horizonte (desde 2009).

Os dados foram obtidos com a colaboração direta da *Dirección Académica* da sede do Instituto Cervantes (Madri), em maio de 2020.

A presente seção analisará o levantamento das diversas atividades culturais realizadas por cada um dos centros do Instituto Cervantes no Brasil, em cada ano. Os oito centros realizaram uma intensa programação de atividades relacionadas à cultura espanhola e hispano-americana de variados setores, como concertos musicais, teatro, projeções e ciclos de cinema, exposições de artes plásticas, oficinas interativas, recitais literários, seminários, conferências, mesas-redondas e lançamentos de livros. Além disto, em todos os centros foram celebrados eventos, festas e festivais que colocaram o público em imersões culturais de caráter literário (“Dia do Livro”, “Dia E”, “Dia das Línguas Europeias”, etc.), musical (“Guitarrísimo”, “Festival de Flamenco”, “Festival de Jazz”, etc) ou gastronômico. Trata-se de um ponto de especial importância para o tema desta tese, pois reflete um evidente exemplo da ação de Diplomacia Cultural como difusão da cultura como forma de criação de um ambiente propício a outras áreas da política externa. Ou, como expõe Telles Ribeiro:

Nenhum outro instrumento de aproximação entre povos será tão dotado de recursos simbólicos e riquezas, ou de matizes em permanente estado de renovação, quanto as manifestações culturais. Exatamente por isso, nenhum outro será tão instintivamente percebido como patrimônio comum de toda a humanidade. Nenhum terá o significado que as atividades culturais evocam para o ser humano, sua capacidade de sensibilizar, de convencer muito além dos limites de argumentos meramente políticos ou econômicos. (RIBEIRO, 2011, p. 37).

As atividades culturais mantidas pela Diplomacia Cultural em um país estrangeiro seriam, ainda, importantes na criação de laços duradouros com a população estrangeira (MELISSEN, 2005, p. 19), e construção de uma imagem positiva da Espanha no Brasil, uma das ferramentas de aferição de *soft power* (NYE, 2004, p. 05). Com estes conceitos em mente, passemos à análise da difusão da cultura espanhola em cada um dos centros do Instituto Cervantes no Brasil.

6.3.1 São Paulo

Em 1998, o Instituto Cervantes inaugura seu primeiro centro na capital paulista, sendo também o primeiro centro da instituição no Brasil. Em seus primeiros anos de atuação, o centro se dedicou a cursos de aperfeiçoamento didático-pedagógico, metodologia e formação permanente para professores brasileiros de espanhol, não oferecendo cursos regulares de ensino de língua espanhola abertos ao público geral até o ano de 2002 (CORRAL, 2005, p. 196). O

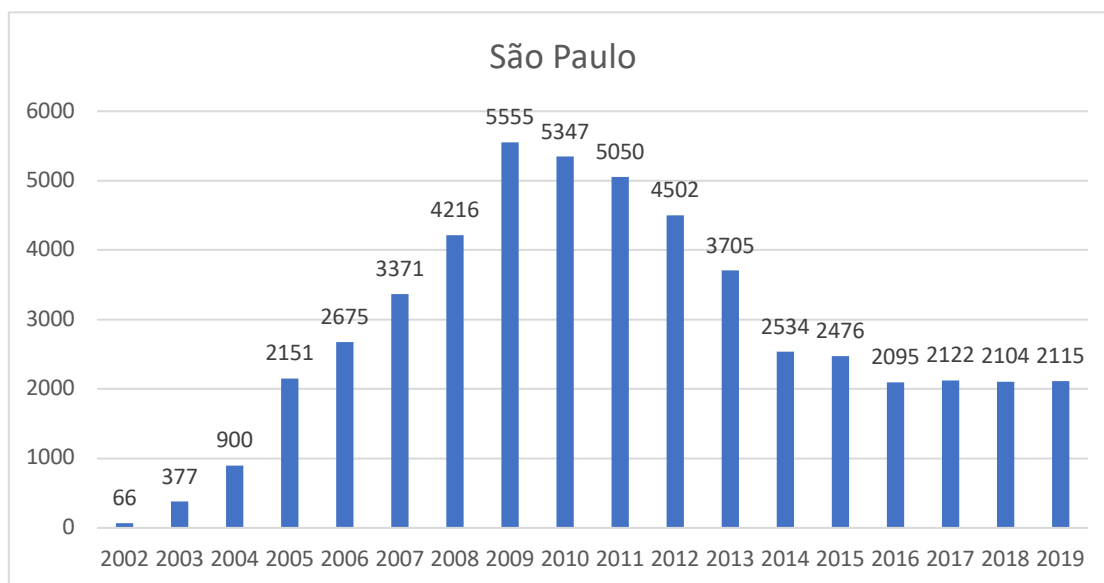
centro está localizado no edifício Eloy Chaves da Avenida Paulista. Com uma área de 1.000 m², o espaço abriga, além das salas de aula (todas equipadas com recursos de multimídia), com uma sala de exposições, um auditório, secretaria e a biblioteca “Francisco Umbral”¹³².

Apesar do centro existir desde 1998, o primeiro ano com oferta de cursos abertos ao público em geral é 2002, que registrou 66 alunos matriculados. Nos anos seguintes, 2003 e 2004, este número cresceu para 377 e 900 alunos, respectivamente. No ano de 2005, o número de alunos matriculados no IC São Paulo registra um salto significativo, alcançando 2.151 alunos. Poderia-se pensar que a aprovação da Lei N°11.161/2005 houvesse incentivado o interesse dos brasileiros por aprender a língua espanhola, o que pode ser constatado pela abertura de cursos de língua espanhola por todo o país após a promulgação da lei. No caso do Instituto Cervantes em São Paulo, contudo, a principal razão para o aumento expressivo de alunos de 2004 para 2005 deve ser atribuído à mudança da instituição para instalações maiores e melhor adaptadas para exercer as atividades acadêmicas e culturais. Tal feito ocorreu no dia 24 de fevereiro de 2005, quando da inauguração da nova sede do Instituto Cervantes na Avenida Paulista, em ato oficial celebrado pelo Príncipe de Astúrias, pelo diretor do Instituto Cervantes (César Antonio Molina) e pelo prefeito da cidade (José Serra). Na ocasião, o então Príncipe (hoje rei Felipe VI) proferiu discurso em que reiterou o compromisso da Espanha em promover a difusão e ensino da língua espanhola no Brasil, ante a crescente demanda por esta no país (BASTERRECHEA MORENO, 2007, p. 04).

O número de alunos do centro de São Paulo manteve um crescimento constante até 2009, ano em que se registrou o ápice de alunos em todos os anos de atuação do centro, com 5.555 matrículas. Entre 2009 e 2012, percebe-se um decréscimo anual de matrículas, chegando a 4.502 alunos em 2012. Em 2013 e 2014, anos em que o Instituto Cervantes teve seu orçamento e atividades reduzidos em todo o mundo, o centro de São Paulo registrou também suas maiores quedas em número de alunos, que chegou a 3.705 e 2.534, respectivamente. Em 2015, o número de alunos matriculados no Instituto Cervantes de São Paulo foi de 2.476. Entre 2016 e 2019, o número de alunos se manteve em cerca de 2.100 alunos matriculados em cada um destes anos. A evolução do número de alunos do centro de São Paulo pode ser observada nos Gráficos a seguir.

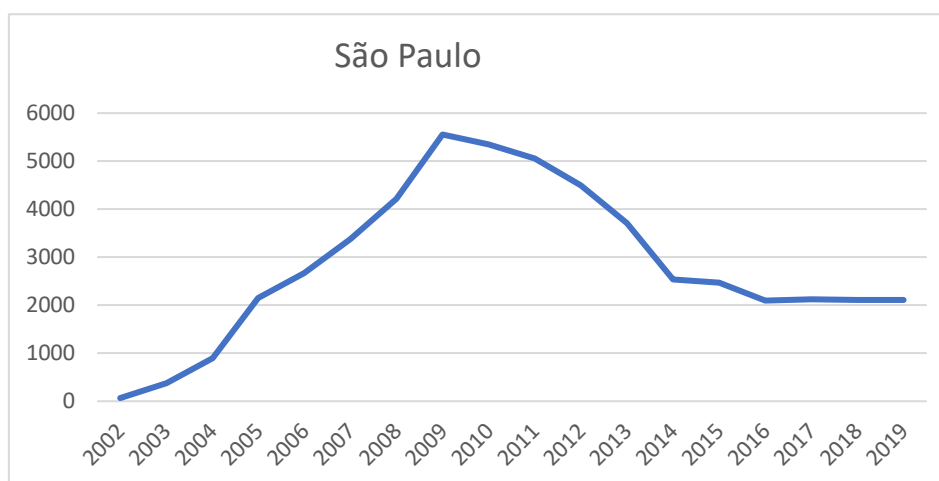
Gráfico 13 – Instituto Cervantes de São Paulo: número de alunos (2002-2019)

¹³² INSTITUTO CERVANTES. O Instituto Cervantes de São Paulo. Disponível em: <https://saopaulo.cervantes.es/br/quem_somos_centro_espanhol.htm> Acesso em 10 de julho de 2020.



Fonte: Elaboração própria a partir de dados da *Dirección Académica*, Instituto Cervantes (2020).

Gráfico 13-B – Instituto Cervantes de São Paulo: número de alunos (2002-2019)



Fonte: Elaboração própria a partir de dados da *Dirección Académica*, Instituto Cervantes (2020).

Se somarmos a este alcance dos cursos regulares do Instituto, também sua intensa atividade cultural por meio de exposições artísticas, círculos de leitura, palestras, festivais de cinema, gastronomia, entre tantos outros, a presença cultural espanhola atingiu um número ainda maior de brasileiros. Os efeitos destas atividades culturais na população, embora difíceis

de mensurar, certamente geram uma sensação de familiaridade, curiosidade ou até afinidade entre os assistentes e a cultura apresentada (RIBEIRO, 2011, p. 40). De forma a ilustrar o alcance da difusão cultural promovida pelo Instituto Cervantes a partir do centro de São Paulo, elaboramos o seguinte quadro das atividades culturais realizadas entre 2004 e 2018.

Quadro 37 – Instituto Cervantes de São Paulo: atividades culturais (2004-2018)

Atividades culturais realizadas pelo centro de São Paulo (2004-2018)								
Ano	Seminários, conferências, mesas-redondas e lançamentos de livros	Projeções de cinema	Exposições	Concertos	Recitais literários	Representações teatrais	Oficinas	Dia/Semana cultural
2004	17	48	5	4	5	—	—	Semana de letras hispano-brasileñas. Narrativas de la ciudad contemporánea (8 a 12 de novembro).
2005	5	16	1	3	—	1	—	
2006	10	62	6	5	—	—	—	
2007	25	50	9	19	—	3	—	
2008	16	20	6	14	—	8	2	
2009	—	9	6	13	—	—	5	"Dia E" - 20 de junho.
2010	1	7	3	—	—	5	9	"Dia E". Concurso: O Jogo do Espanhol (19 de junho)
2011	2	15	1	—	—	4	—	"Dia E" - La fiesta de todos que hablamos español
2012	1	5	7	—	—	—	1	"Dia E" - La fiesta de todos que hablamos español
2013	—	0	1	—	—	—	—	"Dia E" - La fiesta de todos que hablamos español
2014	2	5	2	—	—	—	—	
2015	12	26	2	4	1	—	—	
2016	6	24	10	4	1	—	—	Jornada Comemorativa do IV Centenário da morte de Miguel de Cervantes. 23 de abril.
2017	10	18	5	8	2	2	—	Cursos Masterclass: "Charla flamenca en Sampa" (22 de julho). "Bem feito hip hop latino" (19 de agosto)
2018	9	31	4	10	—	—	2	
TOTAL	116	336	68	84	9	23	19	

Fonte: Elaboração própria, a partir da página oficial do centro do Instituto Cervantes de São Paulo (2020).

Como é possível observar, a difusão da cultura espanhola e hispano-americana a partir do centro do Instituto Cervantes de São Paulo inclui uma variedade de atividades realizadas de forma contínua. Segundo a programação de cada ano disponibilizadas na página oficial do centro, entre 2004 e 2018 foram realizadas 116 atividades acadêmicas sobre a cultura espanhola e hispano-americana entre seminários, conferências, mesas-redondas e lançamentos de livros, 336 projeções de cinema, 68 exposições, 84 concertos, 9 recitais literários, 23 representações teatrais e 19 oficinas interativas. Tratam-se de bens culturais visíveis, palpáveis, audíveis e

perceptíveis de diversas maneiras pelo público que com eles teve contato: o filme exibido, a música ouvida, o livro discutido, a comida saboreada, a pintura admirada. Esta profusão de atividades culturais, tal como aponta Telles Ribeiro (2011, p. 36) implica consequências ainda invisíveis sob a óptica da política externa material, porém um poderoso elemento de Diplomacia Cultural sob a óptica da teoria do *soft power* (NYE, 2004, p. 05).

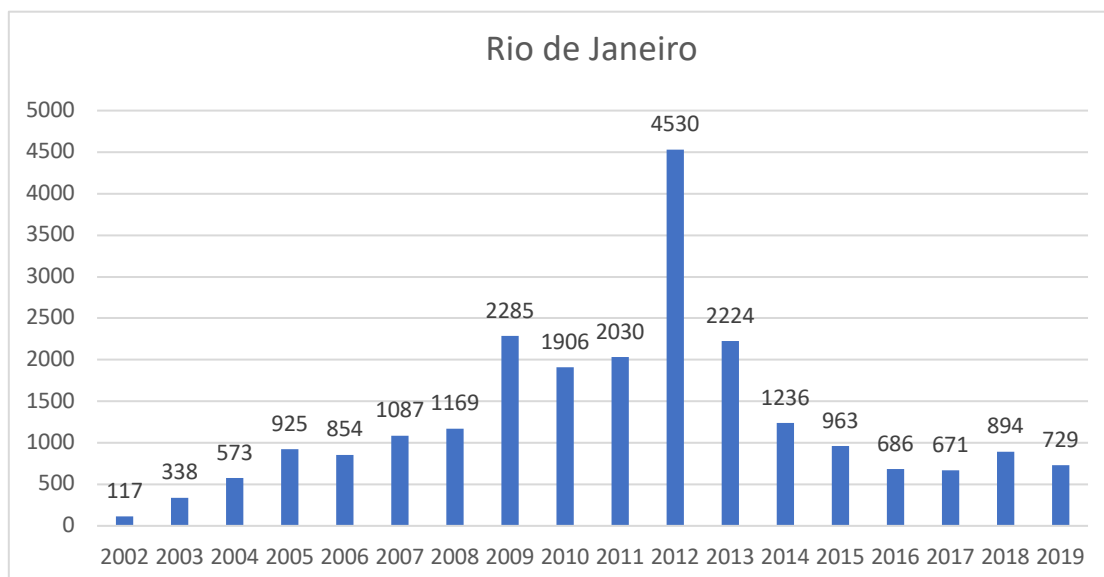
6.3.2 Rio de Janeiro

O centro do Instituto Cervantes no Rio de Janeiro foi inaugurado em 2001, e estava então dedicado exclusivamente a oferecer cursos de didática e metodologia para professores de espanhol. A partir de 2002, passou a oferecer cursos regulares de língua espanhola e a desenvolver uma programação de atividades relacionadas à cultura espanhola na capital fluminense. Localizado no bairro do Botafogo, sua estrutura inclui, além das salas de aula, uma sala de exposições, um auditório com capacidade para 80 pessoas, uma sala de leitura, uma sala de reuniões e a biblioteca “José García Nieto”. Além disto, o centro mantém um relacionamento com destacadas instituições para atividades de difusão cultural, tais como o Museu Nacional de Belas Artes, a Academia Brasileira de Letras e o Museu Histórico Nacional¹³³.

No que tange ao número de alunos, os dados obtidos da Dirección Académica indicam um crescimento constante entre 2002, ano em que se iniciou a oferta de cursos com 117 alunos, até 2011, com 2.030 alunos. Em 2012, há um salto no número de alunos do centro, com 4.530 matrículas naquele ano. Este surpreendente aumento de alunos em 2012 representa uma exceção no Gráfico desta série histórica pois, assim como nos demais centros do Instituto Cervantes, sofreu uma redução a partir de 2013 (quando caiu para 2.224 alunos), 2014 (com 1.236 alunos), 2015 (963 alunos), 2016 (686 alunos) e 2017 (671 alunos). Os anos mais recentes (2018 e 2019) marcam um novo aumento do número de alunos após este período de redução contínua, chegando a 894 e 729 alunos, respectivamente. Os dados desta evolução do número de alunos podem ser visualizados nos Gráficos a seguir.

Gráfico 14 – Instituto Cervantes do Rio de Janeiro: número de alunos (2002-2019)

¹³³ INSTITUTO CERVANTES. Instituto Cervantes no Rio de Janeiro. Disponível em: <https://riodejaneiro.cervantes.es/br/quem_somos_centro_espanhol.htm> Acesso em 15 de julho de 2020.



Fonte: Elaboração própria a partir de dados da *Dirección Académica*, Instituto Cervantes (2020).

Gráfico 14-B – Instituto Cervantes do Rio de Janeiro: número de alunos (2002-2019)



Fonte: Elaboração própria a partir de dados da *Dirección Académica*, Instituto Cervantes (2020).

O centro do Rio de Janeiro também se destaca por uma profusa atividade cultural desde 2005 e que se manteve constante ao longo dos anos seguintes. Entre seminários, conferências, mesas-redondas e lançamentos de livros foram realizadas 244 eventos. Contam-se ainda 444 projeções de cinema, 60 exposições artísticas, 71 concertos musiciais, 14 recitais literários, 48 representações teatrais e 58 oficinas interativas. Além disso, em quase todos os anos foi realizada a festa comemorativa do “Dia do Espanhol”, normalmente celebrado em 20 de junho. A relação de todos os eventos pode ser encontrada no quadro a seguir.

Quadro 38 – Instituto Cervantes do Rio de Janeiro: atividades culturais (2005-2019)

Atividades culturais realizadas pelo centro do Rio de Janeiro (2005-2019)								
Ano	Seminários, conferências, mesas-redondas e lançamentos de livros	Projeções de cinema	Exposições	Concertos	Recitais literários	Representações teatrais	Oficinas	Dia/Semana cultural
2005	10	49	1	1	2	4	—	Festival Literário Internacional de Parati (06 a 10 de julho).
2006	22	37	3	—	1	4	1	
2007	10	20	4	7	—	3	1	
2008	7	22	2	10	—	3	3	Festival Literário Internacional de Parati (04 e 05 de julho).
2009	5	13	5	7	1	—	—	
2010	8	3	3	7	1	4	1	
2011	37	35	6	10	—	4	6	"Dia E" - La fiesta de todos que hablamos español (18 de junho).
2012	12	19	7	6	—	3	2	Festival Novas Frequências Musicais (04 a 09 de dezembro).
2013	16	25	1	4	—	4	1	"Dia E" - La fiesta de todos que hablamos español (22 de junho). IV Festival Internacional de Violão da UFRJ (24 de outubro).
2014	36	39	2	4	—	3	11	"Dia E" - La fiesta de todos que hablamos español (21 de junho).
2015	29	43	6	3	—	4	10	"Dia E" - La fiesta de todos que hablamos español (20 de junho).
2016	7	28	7	2	4	8	6	"Dia E" - La fiesta de todos que hablamos español (02 de julho).
2017	11	28	4	—	—	1	5	"Dia E" - La fiesta de todos que hablamos español (20 de junho).
2018	21	46	3	10	4	2	3	Dia de Europa - EUNIC (05 de maio). FLUP - Festa Literária das Periferias (06 a 11 de novembro).
2019	13	37	6	—	1	1	8	Dia de Europa - EUNIC (04 de maio).
TOTAL	244	444	60	71	14	48	58	

Fonte: Elaboração própria, a partir da página oficial do centro do Instituto Cervantes do Rio de Janeiro (2020).

Novamente, analisando os números das atividades culturais no centro do Rio de Janeiro sob a óptica dos efeitos da Diplomacia Cultural (RIBEIRO, 2011, p. 36) e da teoria do *soft power* (NYE, 2004, p. 05), é possível identificar que um amplo público entrou em contato com variados aspectos da cultura espanhola e hispano-americana. Estes incluíram temas literários, experiências gastronômicas, apresentações musicais, debates culturais, filmes. O conjunto destas atividades, em uma cidade conhecida por sua intensa vida cultural, permite distinguir o IC como um importante difusor da cultura e do *soft power* espanhóis nos anos analisados.

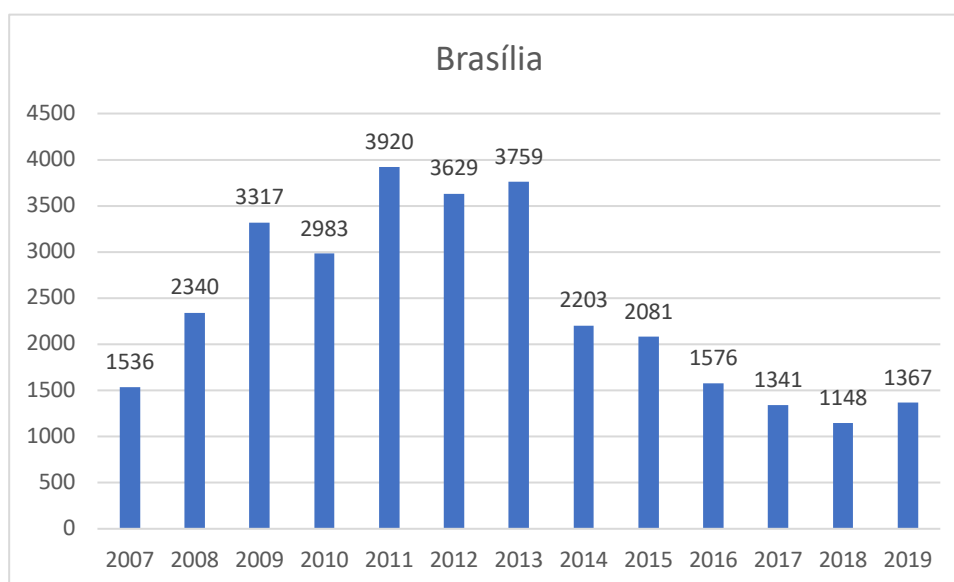
6.3.3 Brasília

O centro do Instituto Cervantes em Brasília foi inaugurado em 17 de julho de 2007, já com uma robusta instalação que lhe permitiu, desde o início, oferecer cursos de espanhol e realizar uma ampla programação de atividades culturais abertas ao público. Sua estrutura é composta por treze salas de aula equipadas com internet, uma sala de exposições, um auditório com capacidade para 134 pessoas e pela biblioteca “Ángel Crespo”. Devido à sua localização na capital federal, o IC de Brasília possui importantes parceiros como o Banco Central, o Ministério de Minas e Energia e a UNICEF. No caso do Banco Central, destaca-se o acordo

firmado em outubro de 2018 entre esta instituição e o Instituto Cervantes para a oferta de 300 licenças do curso de espanhol através da plataforma AVE, realizados nos 16 meses seguintes¹³⁴.

Com relação ao número de alunos, o centro de Brasília, possuindo maior estrutura física, tem apresentando ao longo dos anos mais alunos do que o centro do Rio de Janeiro, porém menos que o de São Paulo. No ano de sua inauguração, em 2007, o centro teve 1.536 alunos, mas ressalte-se que os cursos começaram na metade do ano. Nos seis anos seguintes, de 2008 a 2013, o centro teve uma média de 3.300 alunos por ano. A partir de 2013, tal como nos demais centros da rede do Instituto Cervantes, o centro de Brasília também testemunhou uma queda significativa no número de alunos, cuja média para o período 2014-2019 foi de 1.619 alunos por ano. Os dados que representam as variações do número de alunos no centro, no período 2007-2019, podem ser observados nos Gráficos a seguir.

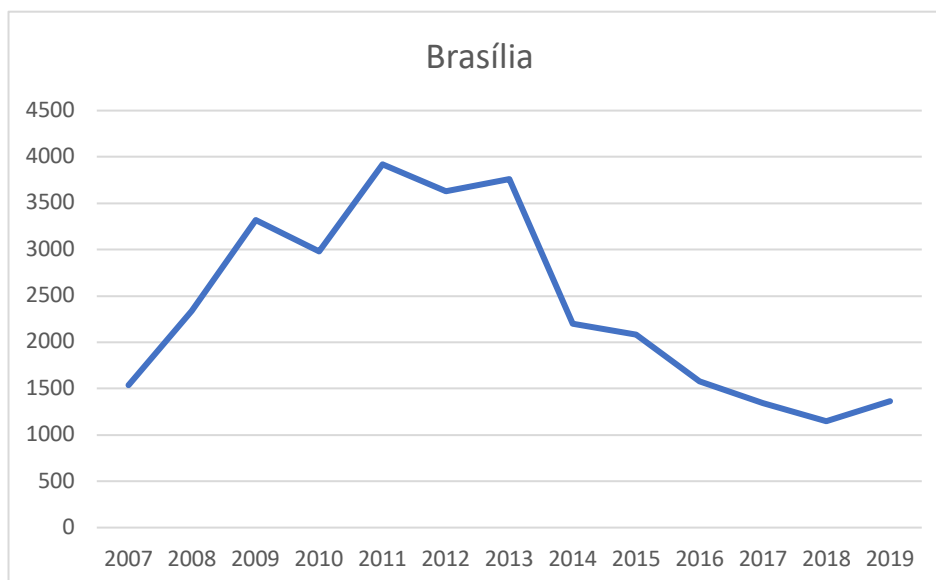
Gráfico 15 – Instituto Cervantes de Brasília: número de alunos (2007-2019)



Fonte: Elaboração própria a partir de dados da *Dirección Académica*, Instituto Cervantes (2020).

Gráfico 15-B – Instituto Cervantes de Brasília: número de alunos (2007-2019)

¹³⁴ INSTITUTO CERVANTES. Instituto Cervantes em Brasília. Disponível em: <https://brasil.cervantes.es/br/ave_global_banco_central_brasil.htm> Acesso em 15 de julho de 2020.



Fonte: Elaboração própria a partir de dados da *Dirección Académica*, Instituto Cervantes (2020).

O centro de Brasília realizou, também, uma intensa programação de atividades culturais na capital federal, desde o ano de sua inauguração (2007) até o ano mais recente com informações disponíveis (2019). Neste quesito, pontua-se que entre 2007 e 2019, foram realizados 142 eventos de caráter acadêmico/cultural (seminários, conferências, mesas-redondas e lançamentos de livros), 244 projeções de cinema, 48 exposições artísticas, 60 concertos musicais, 28 recitais literários, 41 representações teatrais e 96 oficinas interativas. Além disto, tradicionalmente celebra-se o “Dia E” por volta do dia 20 de junho de cada ano, assim como o “Dia da Europa”, por volta de 18 de novembro, em parceria com os institutos culturais de outros países europeus da rede EUNIC (*European Union National Institutes for Culture*). O detalhamento do número de atividades culturais realizadas em cada ano, assim como os números totais no período 2007-2019, pode ser observado no Quadro a seguir.

Quadro 39 – Instituto Cervantes de Brasília: atividades culturais (2007-2019)

Atividades culturais realizadas pelo centro de Brasília (2007-2019)								
Ano	Seminários, conferências, mesas-redondas e lançamentos de livros	Projeções de cinema	Exposições	Concertos	Recitais literários	Representações teatrais	Oficinas	Dia/Semana cultural
2007	3	—	2	—	—	—	—	
2008	3	—	3	8	2	—	2	
2009	15	27	2	3	—	1	4	"Dia E" - La fiesta de todos que hablamos español (20 de junho).
2010	5	33	1	6	—	3	5	"Dia E" - La fiesta de todos que hablamos español (19 de junho). Semana de la gastronomía española em Brasília (22 - 26 de novembro).
2011	20	54	5	8	1	8	13	"Dia E" - La fiesta de todos que hablamos español (18 de junho). Dia Cervantino da Literatura Infantil (25 de maio).
2012	10	30	10	6	1	6	22	"Dia E" - La fiesta de todos que hablamos español (23 de junho). Festival de Gastronomía Basca (21 a 24 de junho).
2013	21	20	6	6	4	3	3	"Dia E" - La fiesta de todos que hablamos español (22 de junho).
2014	15	26	3	10	6	6	9	Dia de Europa: "Bazar Europeu" (10 de maio). "Dia E" - La fiesta de todos que hablamos español (21 de junho). Semana Cultural Hispano-Americana (01 a 06 de dezembro).
2015	15	28	1	5	5	3	13	"Dia E" - La fiesta de todos que hablamos español (20 de junho). Europa de Portas Abertas (18 de novembro).
2016	16	17	5	5	5	4	13	Dia Cultural "Europa" (19 de novembro).
2017	10	6	2	1	2	2	3	
2018	4	—	3	1	1	2	4	"Europa de Portas Abertas" (22 de setembro).
2019	5	3	5	1	1	3	5	
TOTAL	142	244	48	60	28	41	96	

Fonte: Elaboração própria, a partir da página oficial do centro do Instituto Cervantes de Brasília (2020).

A realização contínua destas atividades culturais, em uma cidade marcada pela presença dos mais influentes políticos e membros de todas as representações diplomáticas no Brasil, constitui um exemplo de Diplomacia Pública, aquela que estabelece laços duradouros para além das relações Estado-Estado, mas com o viés Estado-população (MELISSEN, 2005, p. 19). Tal como nos centros de São Paulo e Rio de Janeiro, também a difusão cultural do centro de Brasília é ilustrativa das concepções de Diplomacia Cultural presentes em Ribeiro (2011) e da teoria de *soft power*, tal como apresentada por Nye (2004) e Saddiki (2009).

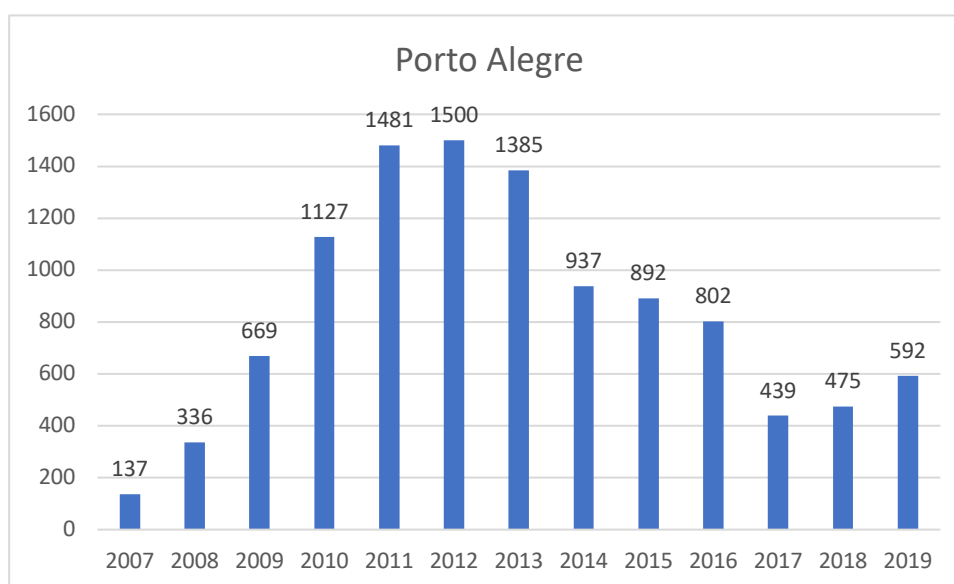
6.3.4 Porto Alegre

O centro do Instituto Cervantes em Porto Alegre também foi aberto em julho de 2007. Está localizado no bairro residencial de Três Figueiras. Na capital gaúcha, o centro do Instituto Cervantes colabora com a Academia Riograndense de Letras, com a Secretaria de Turismo do Rio Grande do Sul, com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com a

Associação de Amigos do Caminho de Santiago do Rio Grande do Sul (ACASARGS) e com o Programa de Artes Visuais do Instituto Marayey. Destaca-se também a participação do centro na Feira de Livros de Porto Alegre, a maior da América Latina, com cerca de 1 milhão de visitantes¹³⁵.

Em 2007, ano de abertura do Instituto Cervantes em Porto Alegre, o centro contou com 137 matrículas. Este número cresceu exponencialmente nos anos seguintes, passando para 336 alunos em 2008; 669 alunos em 2009; 1.127 alunos em 2010; 1.481 alunos em 2011; e 1.500 alunos em 2012, ano de maior número de matrículas em toda a história do centro na capital gaúcha. A partir de 2013, os cortes orçamentários na rede mundial do Instituto Cervantes se fizeram sentir na redução de recursos humanos e alunos do centro de Porto Alegre. Assim, o ano de 2013 contou com 1.385 matrículas, um número ainda elevado. Contudo, nos anos seguintes, entre 2014 e 2017, este número foi decrescendo a cada ano, chegando a 2017 com 439 alunos. Nos últimos dois anos, 2018 e 2019, o número de alunos do centro de Porto Alegre voltou a crescer timidamente, com 475 e 592 alunos, respectivamente. Estes dados para todo o período 2007-2019 podem ser observados nos Gráficos a seguir.

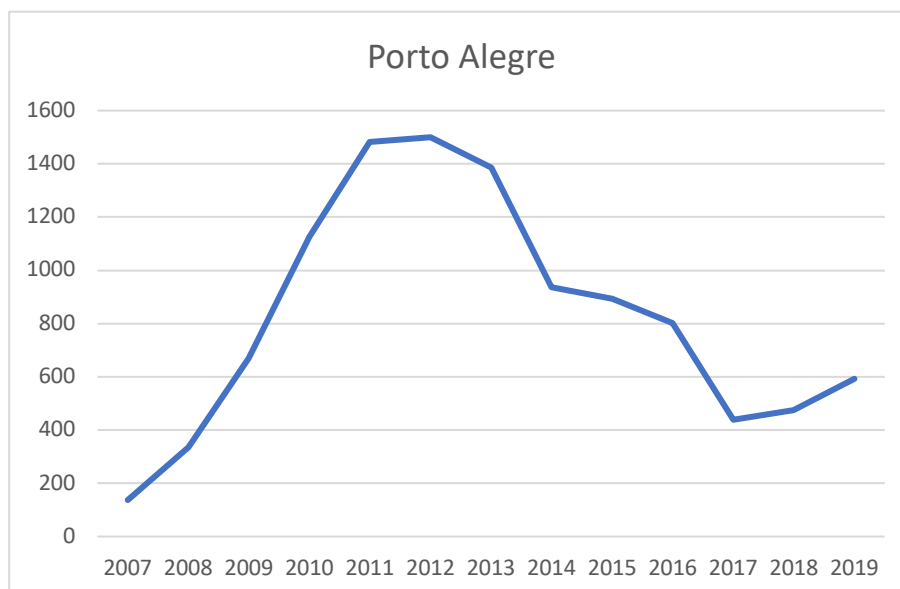
Gráfico 16 – Instituto Cervantes de Porto Alegre: número de alunos (2007-2019)



Fonte: Elaboração própria a partir de dados da *Dirección Académica*, Instituto Cervantes (2020).

Gráfico 16-B – Instituto Cervantes de Porto Alegre: número de alunos (2007-2019)

¹³⁵ INSTITUTO CERVANTES. *Memoria completa 2017-2018*. Pp. 184-185.



Fonte: Elaboração própria a partir de dados da *Dirección Académica*, Instituto Cervantes (2020).

Assim como os demais centros do Instituto Cervantes no Brasil, o de Porto Alegre manteve uma importante programação de atividades culturais abertas à toda a população, desde o ano de sua inauguração. A programação realizada totaliza 65 eventos de difusão das culturas espanholas e hispano-americanas entre seminários, conferências, mesas-redondas e lançamentos de livros; 91 projeções e ciclos de cinema; 19 exposições de artes plásticas; 13 concertos musicais; 17 recitais literários; 7 representações teatrais e 11 oficinas interativas. Além disso, o centro organizou eventos comemorativos ao Dia do Livro (por volta de 23 de abril) e ao Dia do Espanhol (por volta de 20 de junho). A relação das atividades culturais realizadas pelo centro de Porto Alegre entre 2007 e 2020 pode ser observada no Quadro a seguir.

Quadro 40 – Instituto Cervantes de Porto Alegre: atividades culturais (2007-2020)

Atividades culturais realizadas pelo centro de Porto Alegre (2009-2020)								
Ano	Seminários, conferências, mesas-redondas e lançamentos de livros	Projeções de cinema	Exposições	Concertos	Recitais literários	Representações teatrais	Oficinas	Dia/Semana cultural
2009	—	8	—	1	—	—	—	
2010	7	14	3	—	—	—	2	
2011	1	10	5	2	3	3	2	Día del Libro (02 de maio). "Día E" - La fiesta de todos que hablamos español (18 de junho).
2012	—	2	—	—	—	—	1	Festival gastronómico - El aceite de oliva: cultura, ciencia y gastronomía (01 de maio a 30 de junho).
2013	7	13	2	1	1	—	—	"Día E" - La fiesta de todos que hablamos español (22 de junho). Feria del Libro (01 a 17 de novembro).
2014	7	7	1	1	—	—	—	"Día E" - La fiesta de todos que hablamos español (21 de junho).
2015	3	3	—	—	2	—	—	Día del Libro (23 de abril). Lectura del Quijote.
2016	8	4	2	3	—	1	—	
2017	3	—	—	4	—	—	—	
2018	5	—	—	—	—	1	—	Día del Libro (23 de abril). "Premios Cervantes"
2019	11	7	5	1	8	2	3	Día del Libro (23 de abril). "Centenario de Galdós". Dia das Línguas Europeias (26 de setembro).
2020	13	23	1	—	3	—	3	
TOTAL	65	91	19	13	17	7	11	

Fonte: Elaboração própria, a partir da página oficial do centro do Instituto Cervantes de Porto Alegre e de comunicação com o diretor do centro (2020).

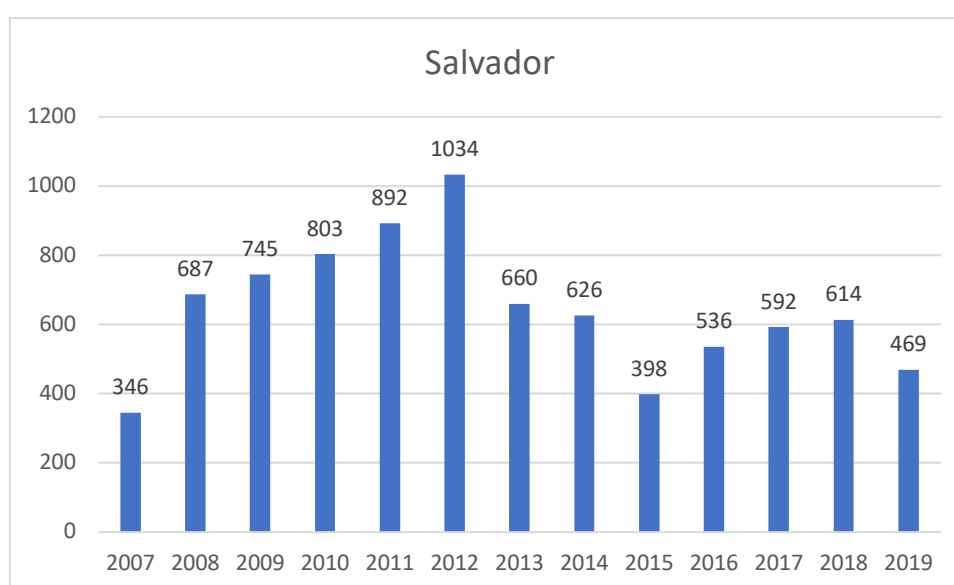
As atividades culturais e acadêmicas mantidas pelo centro do Instituto Cervantes em Porto Alegre desde o ano de sua abertura até a atualidade atestam o compromisso deste órgão da Diplomacia Cultural espanhola em efetivar sua função de difusão da língua e cultura espanhola no Brasil. O grau de impacto que esta política cultural exerceu sobre a população que esteve em contato com ela é difícil de mensurar, como vimos na definição do conceito *soft power* (NYE, 2004, p. 05). Ainda assim, o sentimento de afinidade e interesse pela cultura espanhola, que estas ações possam ter despertado no público presente nestas atividades, costuma ser o efeito a longo prazo exercido no âmbito da Diplomacia Cultural (RIBEIRO, 2011, p. 36).

6.3.5 Salvador

O centro do Instituto Cervantes em Salvador foi inaugurado em 2007, juntamente com a abertura dos três outros novos centros no Brasil naquele ano. Localizado na Ladeira da Barra, o centro está instalado em um edifício moderno de três andares. Sua estrutura compõe-se de nove salas de aula, uma sala multimídia, uma sala de exposição, um auditório com capacidade para 60 pessoas e a biblioteca “Nélida Piñón” com 4.500 volumes. O centro está ao lado de outras instituições culturais da capital baiana, como a Aliança Francesa, o Goethe-Institut e o Museu de Arte da Bahia.

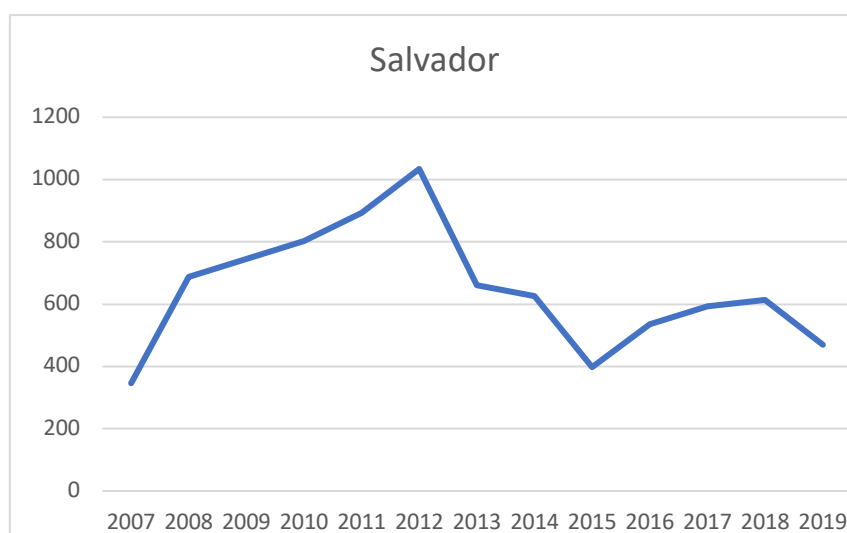
No ano de sua inauguração, o centro contabilizou 346 matrículas nos cursos de espanhol, que foram oferecidos a partir de julho de 2007. Nos cinco anos seguintes, o centro testemunhou um aumento progressivo de alunos, partindo de 687 alunos em 2008 e chegando até 1.034 alunos em 2012, ano que apresenta o maior número de alunos do histórico do centro. Assim como nos demais centros da rede, os cortes orçamentários que afetaram o Instituto Cervantes a partir de 2013 também se refletiram na diminuição do número de alunos em Salvador. Assim, em 2013 e 2014, o número de alunos se reduz a quase metade do que fora em 2012, atingindo o número mais baixo, exceto pelo ano de abertura, em 2015 (com 398 matrículas). Nos anos 2016-2019, o centro mantém uma média de 552 alunos por ano. O detalhamento do número de alunos, para todo o período 2007-2019, é apresentado nos Gráficos a seguir.

Gráfico 17 – Instituto Cervantes de Salvador: número de alunos (2007-2019)



Fonte: Elaboração própria a partir de dados da *Dirección Académica*, Instituto Cervantes (2020).

Gráfico 17-B – Instituto Cervantes de Salvador: número de alunos (2007-2019)



Fonte: Elaboração própria a partir de dados da *Dirección Académica*, Instituto Cervantes (2020).

Além dos cursos de espanhol oferecidos pelo Instituto Cervantes de Salvador (regulares, especiais, a distância e para professores), o centro realiza também uma intensa programação de atividades culturais desde sua inauguração. Assim, entre 2007 e 2019 o centro realizou 27 eventos de caráter acadêmico/cultural (seminários, conferências, mesas-redondas e lançamentos de livros), 285 projeções de cinema, 31 exposições, 39 concertos, 3 recitais literários, 15 representações teatrais e 17 oficinas. No dia 20 de junho, é comemorado internacionalmente o “Dia do Espanhol”, e assim como nos demais centros do Instituto Cervantes, em Salvador realiza-se uma festa comemorativa desta data. O detalhamento destas atividades culturais, em todos os anos de atuação, pode ser observado no Quadro a seguir.

Quadro 41 – Instituto Cervantes de Salvador: atividades culturais (2007-2019)

Atividades culturais realizadas pelo centro de Salvador (2007-2019)								
Ano	Seminários, conferências, mesas-redondas e lançamentos de livros	Projeções de cinema	Exposições	Concertos	Recitais literários	Representações teatrais	Oficinas	Dia/Semana cultural
2007	2	44	6	7	—	—	—	
2008	2	37	1	7	1	—	3	
2009	7	28	8	2	1	2	1	"Dia E" - La fiesta de todos que hablamos español (20 de junho)
2010	5	35	3	6	1	5	5	Dia do Livro (23 de abril). "Dia E" - La fiesta de todos que hablamos español (19 de junho)
2011	4	30	2	3	—	3	2	Dia Cervantino da Literatura Infantil e Juvenil (25 de maio). "Dia E" - La fiesta de todos que hablamos español (18 de junho)
2012	3	31	2	3	—	2	2	Lobos y Dragones: Literatura e reciclagem (30 de maio).
2013	2	17	2	1	—	1	—	"Dia E" - La fiesta de todos que hablamos español (22 de junho)
2014	—	18	1	2	—	1	—	
2015	—	10	1	2	—	—	1	
2016	—	11	2	1	—	1	—	
2017	—	13	1	—	—	—	—	
2018	2	8	1	2	—	—	3	Dia Internacional do Livro (23 de abril). IV Semana da Cultura Espanhola e Hispano-Americana (21 a 25 de agosto)
2019	—	3	1	3	—	—	—	Dia da Cultura Ibero-Americana (30 de novembro)
TOTAL	27	285	31	39	3	15	17	

Fonte: Elaboração própria, a partir da página oficial do centro do Instituto Cervantes de Salvador (2020).

Independentemente da quantidade de atividades culturais realizadas, é importante sempre ter em mente a ideia de Telles Ribeiro (2011, p. 37) sobre a perenidade que as manifestações culturais exercem no imaginário das pessoas impactadas por elas. Como um claro caso de Diplomacia Cultural, as manifestações da cultura cespanhola pelo centro de Salvador representam a variedade destas expressões, sejam elas lieterárias, cinematográficas, musicais, plásticas ou teatrais. Os números aqui apresentados constituem, assim, um exemplo gráfico da vinculação entre a atuação do Instituto Cervantes como difusor cultural, com os conceitos de sensibilização de populações estrangeiras caracterizados como eixo da Diplomacia Pública e que incidem na projeção de *soft power* espanhol.

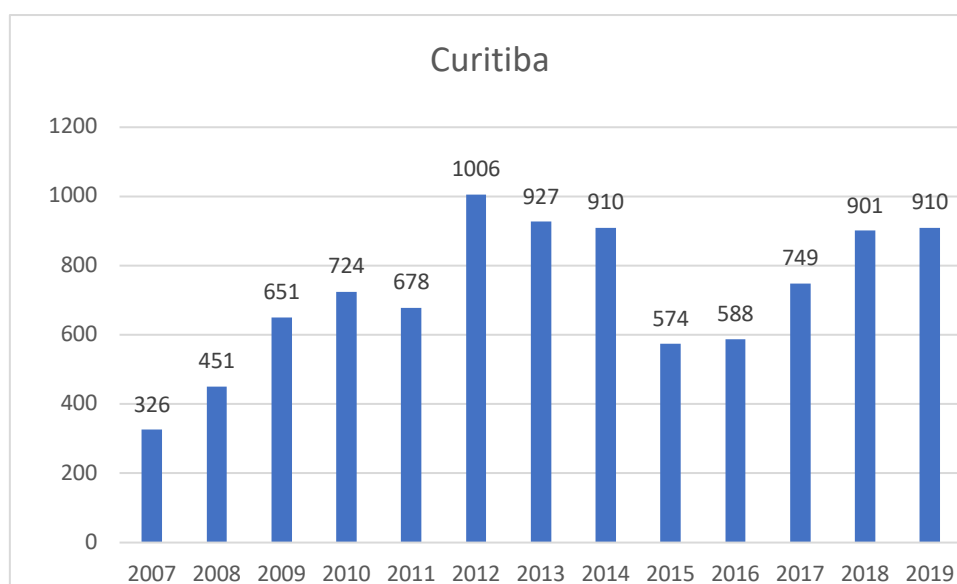
6.3.6 Curitiba

Inaugurado em março de 2007, o centro do Instituto Cervantes em Curitiba está localizado no edificio reformado de uma antiga fábrica no bairro Alto da XV. O centro está próximo a outras instituições culturais europeias do grupo EUNIC na capital curitibana, como o Goethe-Institut e a Aliança Francesa. O singular edificio onde está localizado possui amplo

espaço para exposições, concertos, festivais gastronômicos e outras atividades culturais. Sua biblioteca conta, além do acervo aportado pelo próprio Instituto Cervantes, com os fundos do antigo Centro Cultural Brasil Espanha¹³⁶.

No ano de sua inauguração (2007), o centro contou com 326 matrículas. No ano seguinte, este número subiu para 451 matrículas. Entre 2009 e 2011, o centro contou com uma média de 684 alunos matriculados, marcando assim uma tendência de crescimento do número de alunos nos cinco primeiros anos de atuação. Entre 2012 e 2014 este número aumentou significativamente, chegando a uma média de 947 alunos. Assim como os demais centros da rede mundial do IC, os cortes orçamentários também se fizeram sentir no centro de Curitiba, com uma redução na média do número de alunos matriculados entre 2015 e 2017, que foi de 673 alunos. Os últimos dois anos atestam um novo aumento do número de matrículas, sendo de 901 alunos em 2018, e 910 alunos em 2019. Estes dados para todo o período 2007-2019 podem ser observados nos Gráficos a seguir.

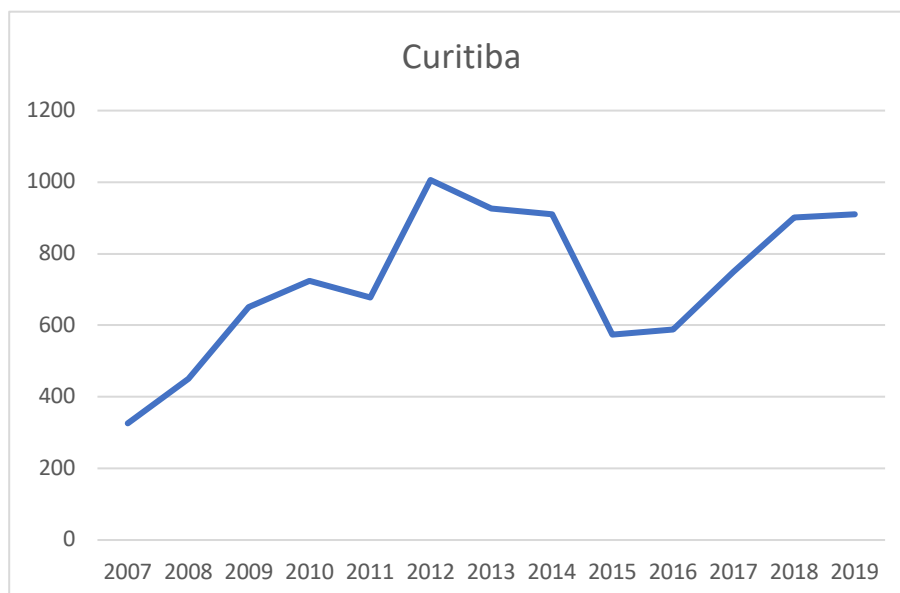
Gráfico 18 – Instituto Cervantes de Curitiba: número de alunos (2007-2019)



Fonte: Elaboração própria a partir de dados da *Dirección Académica*, Instituto Cervantes (2020).

Gráfico 18-B – Instituto Cervantes de Curitiba: número de alunos (2007-2019)

¹³⁶ INSTITUTO CERVANTES. El Instituto Cervantes de Curitiba. Disponível em: <https://curitiba.cervantes.es/es/biblioteca_espanol/biblioteca_espanol.htm> Acesso em 20 de julho de 2020.



Fonte: Elaboração própria a partir de dados da *Dirección Académica*, Instituto Cervantes (2020).

O centro de Curitiba mantém uma importante programação de atividades culturais. O espaço ocupado pelo centro, condomínio “A Fábrica”, oferece um ambiente agradável para a recepção do público geral. Entre 2010 e 2019, o centro de Curitiba realizou 66 eventos de difusão da língua e cultura espanholas como seminários, conferências, mesas-redondas e lançamentos de livros. Também neste período, foram realizadas ainda 122 projeções de cinema, 56 exposições, 5 concertos musicais, 14 recitais literários, 6 representações teatrais e 12 oficinas interativas. Além desta programação, foram realizados eventos comemorativos em datas relacionadas à cultura espanhola e hispano-americana, como o “Día E” (Dia do Espanhol), a Semana Gastronômica Europeia (esta realizada em parceria com os demais institutos culturais europeus do grupo EUNIC), o Dia das Américas e o Dia das Letras Galegas. O histórico destas atividades culturais do centro de Curitiba pode ser observado no Quadro a seguir.

Quadro 42 – Instituto Cervantes de Curitiba: atividades culturais (2010-2019)

Atividades culturais realizadas pelo centro de Curitiba (2010-2019)								
Ano	Seminários, conferências, mesas-redondas e lançamentos de livros	Projeções de cinema	Exposições	Concertos	Recitais literários	Representações teatrais	Oficinas	Dia/Semana cultural
2010	2	1	10	1	2	2	1	
2011	1	5	2	1	—	—	—	"Dia E" - La fiesta de todos que hablamos español (18 de junho)
2012	2	12	4	—	—	—	1	"Dia E" - La fiesta de todos que hablamos español (23 de junho)
2013	—	12	2	—	—	—	—	"Dia E" - La fiesta de todos que hablamos español (22 de junho)
2014	5	17	5	1	—	—	1	"Dia E" - La fiesta de todos que hablamos español (21 de junho)
2015	21	21	10	1	3	—	—	"Dia E" - La fiesta de todos que hablamos español (20 de junho)
2016	12	44	14	1	2	2	3	Fiesta Cervantina (18 de junho).
2017	7	4	4	—	—	2	2	Día del Libro (22 de abril). Semana de Europa em Brasil (08 a 12 de maio)
2018	7	5	1	—	7	—	4	Semana gastronômica europeia (07 a 11 de maio). Dia Europeu das Línguas (22 de setembro).
2019	9	1	4	—	—	—	—	Dia das Américas (14 de abril). Día de las letras gallegas (17 de maio).
TOTAL	66	122	56	5	14	6	12	

Fonte: Elaboração própria, a partir da página oficial do centro do Instituto Cervantes de Curitiba (2020).

É possível relacionar a intensa atividade de difusão da língua e da cultura espanholas pelo centro do Instituto Cervantes de Curitiba com os conceitos de *soft power* vistos no primeiro Capítulo desta tese. Também, devido ao caráter mais abstrato dos efeitos da Diplomacia Cultural sobre “as mentes e corações” do público atingido por estas atividades, torna-se mais desafiador medir o impacto que esta contínua e variada atuação exerce sobre o imaginário da população curitibana. De qualquer forma, os números de alunos e de atividades culturais mantidas pelo centro do Instituto Cervantes aqui apresentados oferecem uma base numérica relevante para se pensar nos efeitos da Diplomacia Cultural espanhola e sua relação com o *soft power* nesta cidade.

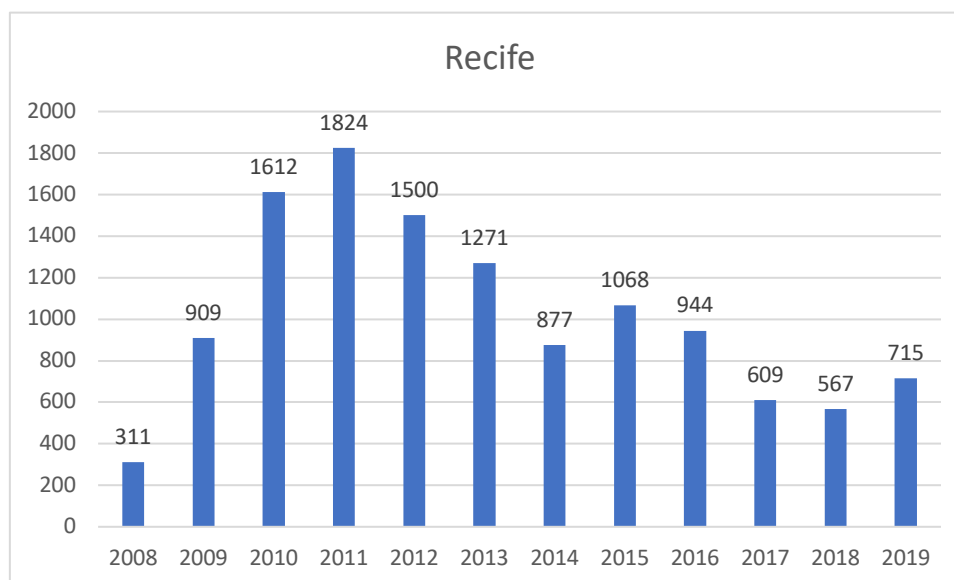
6.3.7 Recife

O sétimo centro do Instituto Cervantes a ser aberto no Brasil é o de Recife, que foi inaugurado em junho de 2008, um ano depois dos quatro centros abertos em julho de 2007. Está localizado em um prédio moderno de três andares no bairro de Derby. Sua estrutura é composta, além das salas de aulas equipadas com recursos audiovisuais, por sala de exposições, auditório,

área externa e a biblioteca “Carmen de Burgos” que abriga 9.000 volumes de material relacionado à língua e cultura espanhola e hispano-americana¹³⁷.

No primeiro ano de funcionamento, o centro contou com 311 alunos, e deve-se ter em mente que os cursos foram oferecidos apenas a partir da segunda metade do ano. No ano seguinte, o número de matrículas saltou para 909, e em 2010 apresentou um novo salto, para 1.612 alunos. Em 2011 o centro registrou o maior número de alunos em toda sua história, com 1.824 matrículas. A partir de então o número de alunos se reduz a cada ano até 2014, contabilizando 1.500 matrículas em 2012, 1.271 matrículas em 2013, e 877 matrículas em 2014. Em 2015 e 2016, o centro atesta um maior número de alunos que 2014, com 1.068 e 944 matrículas, respectivamente. Nos últimos três anos, contudo, o número de alunos volta a estar abaixo de 2009 (segundo ano de funcionamento do centro), com uma média de 630 alunos nos anos 2017, 2018 e 2019. Os dados sobre a evolução do número de alunos no centro de Recife para todo o período 2008-2019 podem ser observados nos Gráficos a seguir.

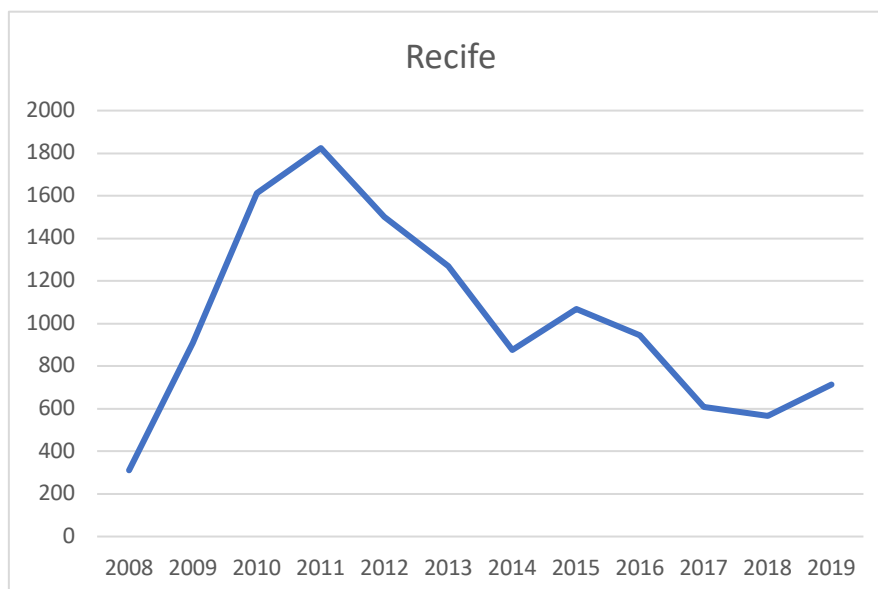
Gráfico 19 – Instituto Cervantes de Recife: número de alunos (2008-2019)



Fonte: Elaboração própria a partir de dados da *Dirección Académica*, Instituto Cervantes (2020).

Gráfico 19-B – Instituto Cervantes de Recife: número de alunos (2008-2019)

¹³⁷ INSTITUTO CERVANTES. O Instituto Cervantes de Recife. Disponível em: <https://recife.cervantes.es/br/quem_somos_centro_espanhol.htm> Acesso em 25 de julho de 2020.



Fonte: Elaboração própria a partir de dados da *Dirección Académica*, Instituto Cervantes (2020).

No que se refere ao papel do Instituto Cervantes como difusor das culturas espanholas e hispano-americanas, o centro de Recife se destaca pela realização de uma intensa atividade cultural desde 2009. Assim, podemos numerar a realização de 85 eventos acadêmico-culturais como seminários, conferências, mesas-redondas e lançamentos de livros. Deve-se destacar o expressivo número de 314 projeções e ciclos de cinema espanhol, sendo o terceiro centro do Instituto Cervantes no Brasil mais ativo nesta atividade, atrás apenas de São Paulo e Rio de Janeiro. Some-se ainda a realização de 24 exposições, 12 concertos musicais, 24 recitais literários, 20 representações teatrais e 23 oficinas interativas. Assim como os demais centros do Instituto Cervantes, o centro de Recife também manteve a tradição de celebrar o “Dia E” com uma festa com espetáculos culturais aberta ao público. O centro também celebrou, em alguns anos, o Dia do Livro (23 de abril), o Dia de Puertas Abiertas (01 de julho de 2018) e recebeu o Recife Jazz Festival (13 e 14 de março de 2015). Estes números das atividades culturais realizadas pelo centro de Recife de 2009 a 2019 são apresentados no Quadro a seguir.

Quadro 43 – Instituto Cervantes de Recife: atividades culturais (2009-2019)

Atividades culturais realizadas pelo centro de Recife (2009-2019)								
Ano	Seminários, conferências, mesas-redondas e lançamentos de livros	Projeções de cinema	Exposições	Concertos	Recitais literários	Representações teatrais	Oficinas	Dia/Semana cultural
2009	—	10	1	—	—	—	—	
2010	7	31	3	4	3	7	2	"Dia E" - La fiesta de todos que hablamos español (19 de junho). Muestra de Música y Danza española (16 de outubro).
2011	8	45	1	1	3	2	5	"Dia E" - La fiesta de todos que hablamos español (18 de junho).
2012	8	18	1	1	1	1	3	
2013	6	31	3	1	2	1	1	"Dia E" - La fiesta de todos que hablamos español (22 de junho).
2014	14	32	1	2	4	2	7	Dia do Livro (23 de abril). "Dia E" - La fiesta de todos que hablamos español (21 de junho).
2015	11	27	5	1	1	4	1	Recife Jazz Festival (13 e 14 de março). "Dia E" - La fiesta de todos que hablamos español (20 de junho).
2016	15	33	7	2	1	1	1	"Dia E" - La fiesta de todos que hablamos español (18 de junho).
2017	4	42	1	—	5	1	1	"Dia E" - La fiesta de todos que hablamos español (17 de junho).
2018	5	34	—	—	4	1	1	Dia de puertas abiertas (01 de julho).
2019	7	11	1	—	—	—	1	Dia Mundial do Livro (14 de abril).
TOTAL	85	314	24	12	24	20	23	

Fonte: Elaboração própria, a partir da página oficial do centro do Instituto Cervantes de Recife (2020).

A intensa programação de atividades culturais realizadas pelo centro do Instituto Cervantes de Recife, somada aos cursos de espanhol regulares e especiais oferecidos ininterruptamente desde o ano de sua abertura, representam um claro exemplo de ações empreendidas por este órgão da Diplomacia Cultural espanhola, assim como de construção do *soft power* espanhol no Brasil, aqui desempenhado de forma localizada no estado de Pernambuco e extensível a outros da região Nordeste.

6.3.8 Belo Horizonte

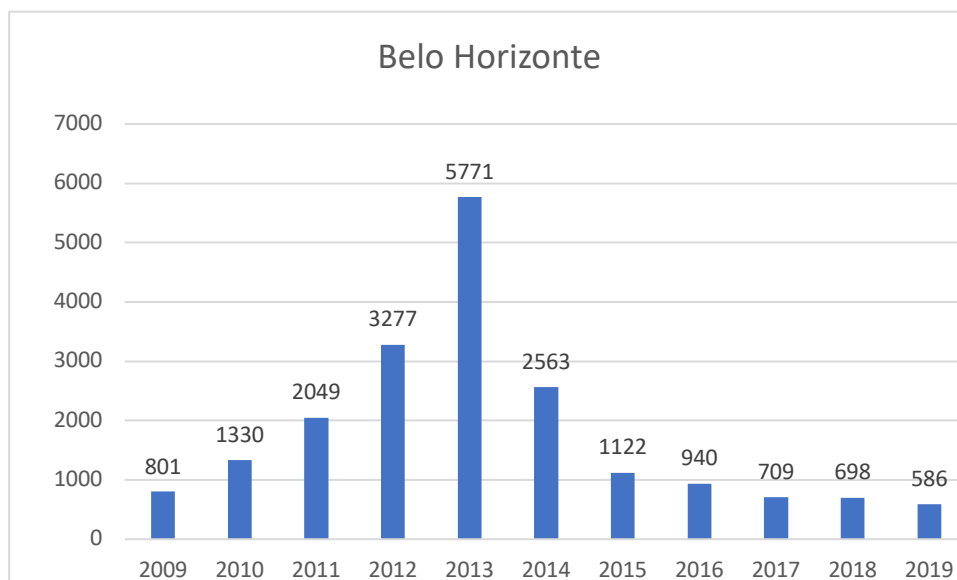
O centro do Instituto Cervantes em Belo Horizonte foi o oitavo e último a ser aberto no Brasil, inaugurado em janeiro de 2009. Localizado no bairro de Savassi, a estrutura do centro dispõe de salas de aula equipadas com recursos audiovisuais, e uma biblioteca com cerca de 7.500 volumes relacionados à língua e culturas espanholas e hispano-americanas. O centro possui acordos de cooperação com distintas instituições culturais mineiras, tais como: Assembléia Legislativa do Estado de Minas Gerais, Secretaria de Estado de Cultura, Secretaria

de Estado de Educação, Secretaria de Estado de Turismo do Governo do Estado de Minas Gerais, Academia Mineira de Letras, Universidade Pontifícia Católica - PUC, Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Universidade Federal de Diamantina, Prefeitura de Belo Horizonte, Prefeitura de Ouro Preto, Polícia Militar e Corpo de Bombeiros do Estado de Minas Gerais, Colégio Santo Agostinho, Colégio Espanhol Santa María, Colégio Magnum, Colégio Imaculada, Fundação Dom Cabral, Universidade FUMEC, SESI - Federação de Indústrias de Minas Gerais, Associação de Professores de Espanhol de Minas Gerais, AGTURB, Museu Histórico da Cidade de Belo Horizonte – Abílio Barreto, Banco de Desenvolvimento de Minas Gerais (BDMG), IBMEC, entre outras¹³⁸.

Em 2009, ano de abertura do Instituto Cervantes em Belo Horizonte, o centro contou com 801 alunos. Este número cresceu progressivamente nos anos seguintes, contabilizando 1.330 alunos em 2010, 2.049 alunos em 2011, 3.277 alunos em 2012. Em 2013 o centro registrou um salto no número de matrículas, alcançando 5.771 alunos, o maior número na história do centro. Tal como ocorreu nos demais centros do Instituto Cervantes no Brasil, o número de alunos do centro de Belo Horizonte também se reduziu a partir do ano de 2013, ano em que a crise econômica na Espanha e cortes no orçamento dedicado à promoção da cultura espanhola no exterior afetou a oferta de cursos em toda a rede mundial do Instituto Cervantes. Assim, observa-se uma queda progressiva no número de alunos nos anos seguintes, que foi de 2.563 matrículas em 2014; 1.122 matrículas em 2015; 940 matrículas em 2016; 709 matrículas em 2017; 698 matrículas em 2018; e 586 matrículas em 2019, o menor número de alunos nos dez anos de funcionamento do centro. Trata-se do único centro do Instituto Cervantes no Brasil que não apresentou nenhum aumento no número de matrículas desde o ano de queda acentuada (neste caso, 2013). Os dados sobre a evolução do número de alunos no centro para o todo o período 2009-2019 são apresentados nos Gráficos a seguir.

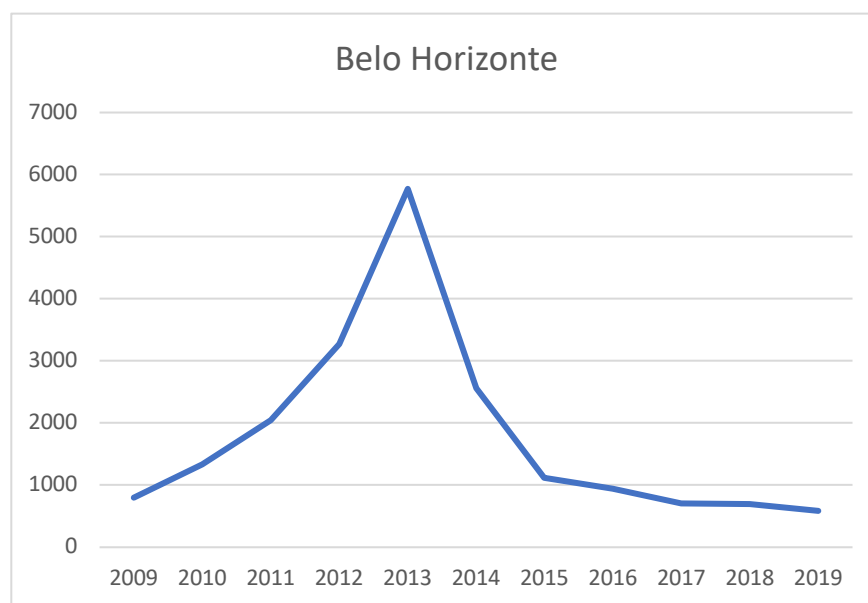
Gráfico 20 – Instituto Cervantes de Belo Horizonte: número de alunos (2009-2019)

¹³⁸ INSTITUTO CERVANTES. O Instituto Cervantes de Belo Horizonte. Disponível em: <https://belohorizonte.cervantes.es/br/sobre_nos_centro_espanhol.htm> Acesso em: 25 de julho de 2020.



Fonte: Elaboração própria a partir de dados da *Dirección Académica*, Instituto Cervantes (2020).

Gráfico 20-B – Instituto Cervantes de Belo Horizonte: número de alunos (2009-2019)



Fonte: Elaboração própria a partir de dados da *Dirección Académica*, Instituto Cervantes (2020).

Assim como os demais centros do Instituto Cervantes no Brasil, o de Belo Horizonte também realizou uma importante programação de atividades representando variados segmentos das culturas espanhola e hispano-americanas. Assim, a partir do levantamento realizado para o período 2009-2018, o centro de Belo Horizonte realizou 42 eventos de difusão cultural como seminários, conferências, mesas-redondas e lançamentos de livros. Foram realizadas, ainda, 152 projeções e ciclos de cinema; 12 exposições de artes plásticas; 22 concertos musicais; 3

recitais literários; 18 representações teatrais; e 12 oficinas interativas. Deve-se destacar, também, que o centro manteve a tradição de realizar, na maioria dos anos, uma festa comemorativa ao “Dia E” (celebrado por volta de 20 de junho), além de realizar o Festival “El Deseo” (entre 01 de março e 17 de abril de 2016) voltado aos filmes do cineasta espanhol Pedro Almodóvar, e celebrar Dia do Livro. Os números das atividades culturais realizadas pelo centro de Belo Horizonte entre 2009 e 2018 foram condensados no Quadro a seguir.

Quadro 44 – Instituto Cervantes de Belo Horizonte: atividades culturais (2009-2018)

Atividades culturais realizadas pelo centro de Belo Horizonte (2009-2018)								
Ano	Seminários, conferências, mesas-redondas e lançamentos de livros	Projeções de cinema	Exposições	Concertos	Recitais literários	Representações teatrais	Oficinas	Dia/Semana cultural
2009	15	28	—	6	—	1	—	"Dia E" - La fiesta de todos que hablamos español (20 de junho).
2010	11	11	1	4	—	7	1	"Dia E" - La fiesta de todos que hablamos español (19 de junho).
2011	2	20	2	4	—	2	—	"Dia E" - La fiesta de todos que hablamos español (18 de junho).
2012	2	17	3	2	—	1	1	"Dia E" - La fiesta de todos que hablamos español (23 de junho).
2013	—	—	3	—	—	—	—	"Dia E" - La fiesta de todos que hablamos español (22 de junho).
2014	—	1	1	1	—	—	1	"Dia E" - La fiesta de todos que hablamos español (21 de junho).
2015	7	13	1	2	1	1	5	
2016	3	30	1	3	2	3	4	Festival "El Deseo": o apaixonante cinema de Pedro Almodóvar (01 de março a 17 de abril). "Dia E" - La fiesta de todos que hablamos español (02 de julho).
2017	2	27	—	—	—	1	—	Dia do Livro (27 de abril).
2018	—	5	—	—	—	2	—	
TOTAL	42	152	12	22	3	18	12	

Fonte: Elaboração própria, a partir da página oficial do centro do Instituto Cervantes de Belo Horizonte (2020).

Os dados sobre a evolução do número de alunos e das atividades culturais realizadas pelo centro do Instituto Cervantes de Belo Horizonte desde o ano de abertura aqui apresentados revelam, tal como observado nos demais centros deste órgão da Diplomacia Cultural espanhola no Brasil, uma atuação permanente e relevante do ponto de vista numérico. Tal como visto no primeiro Capítulo, estas atividades representam um esforço de difusão cultural que podem ser compreendidas sob a luz dos conceitos de Diplomacia Cultural, Diplomacia Pública e *soft power*. Os números aqui apresentados, portanto, apesar de não poderem refletir a presença da língua e cultura espanhola em toda a população brasileira, ao menos servem de parâmetro para compreensão da extensão do trabalho do Instituto Cervantes nesta promoção.

6.4 O Brasil e os DELE (*Diplomas de Español como Lengua Extranjera*)

Um dos produtos do Instituto Cervantes mais demandado no Brasil são os exames e diplomas de certificação de proficiência no idioma espanhol: os *Diplomas de Español como Lengua Extranjera* (DELE). Paralelamente ao crescimento do número de centros, alunos e oferta de cursos pelo Instituto Cervantes, desde a chegada do IC ao Brasil em 1998 até a atualidade, foram criados um total de 83 Centros de Inscrição e Exame DELE, que permitem a inscrição e realização das provas por candidatos de qualquer região do país.

Devido a seu caráter certificativo oficial das competências do domínio do espanhol, o DELE é reconhecido internacionalmente por instituições públicas e privadas, e é requisito para o acesso ao sistema de ensino superior em diversos países de língua espanhola. Na Espanha, os diplomas são reconhecidos por instituições e organismos nacionais, regionais e locais. No Ministério da Educação, Cultura e Esporte espanhol, é o diploma exigido entre os requisitos para homologação de estudos realizados no exterior. Ou seja, portadores do DELE B2 ou superior que desejam ingressar no ensino superior espanhol contando com a homologação de títulos estrangeiros, ficam isentos de realizar provas de competência linguística do idioma espanhol¹³⁹. No Ministério da Justiça, para os cidadãos estrangeiros com origem em países que não possuem o espanhol como língua oficial, e que solicitem a nacionalidade espanhola, é exigido o conhecimento do idioma espanhol comprovado através do DELE A2 ou superior. E nos órgãos da Administração Pública espanhola em geral, a posse do diploma confere competência suficiente para o exercício de atividades profissionais e acadêmicas em seus quadros¹⁴⁰.

No setor privado, é reconhecido por empresas e câmaras de comércio, sendo uma qualidade diferencial a candidatos que buscam postos em empresas que se relacionam com os mercados de língua espanhola. A demanda pelos DELE constitui, pois, um evidente elemento de aferição da é possível também auferir a relevância do idioma espanhol no Brasil através dos números de candidatos a tais diplomas.

A nível mundial, São Paulo ocupa um dos postos com maior número de candidatos ao DELE, com 3.500 inscritos nas convocatórias de 2018, seguido por Rio de Janeiro, com 2.000 candidatos (INSTITUTO CERVANTES, 2019, p. 40). Os dados mais recentes sobre as

¹³⁹ Prerrogativa de convalidação e acreditação de diplomas conferida ao DELE, introduzida pelo Real Decreto 1.137 de 31 de outubro de 2002, Art. 4.1.

¹⁴⁰ Outras prerrogativas de acreditação do domínio do idioma espanhol a partir do DELE também foram introduzidas pelo Real Decreto 1137 de 31 de outubro de 2002, Art. 4.2.

convocatórias ao DELE, a nível mundial, disponíveis no documento “Memoria completa 2018-2019”, apontam que os centros da Ásia constituem os de maior afluência de candidatos aos diplomas DELE: os centros de Pequim, Shanghai, Tóquio e Nova Delhi concentram 20% de todos os candidatos aos diplomas de espanhol no mundo.

É de se destacar, no caso dos exames DELE no Brasil, o grande número de centros de ensino credenciados pelo Instituto Cervantes como examinadores na atualidade: 83 centros em todo o Brasil, que coordenam ainda 33 centros examinadores no exterior (Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Cuba, Equador, Jamaica, Peru, República Dominicana e Uruguai). Trata-se de uma extensa rede de centros de ensino de línguas que normalmente oferecem cursos de língua espanhola, e durante as 7 convocatórias anuais ao exame DELE, oferecem o apoio logístico, estrutural e de recursos humanos para a aplicação das provas por todo o território brasileiro. Os dados do Quadro a seguir foram coletados a partir de cada um dos oito centros do Instituto Cervantes no Brasil, já que são estes que coordenam os centros examinadores de sua respectiva região.

Quadro 45 – Centros examinadores DELE no Brasil

Centros examinadores DELE coordenados pelos Institutos Cervantes do Brasil			
	Centros examinadores DELE no Brasil	Centros examinadores DELE no exterior	Total
Instituto Cervantes São Paulo	São Paulo (5); Santos (2); São José dos Campos (2); São Carlos (2); Campinas (1); Franca (1); Indaiatuba (1); Marília (1); Osasco (1); Ribeirão Preto (1); Cascavel-PR (1); Campo Grande-MS (1). Total: 19 centros.	BOLÍVIA: Cochabamba (1); La Paz (1); Santa Cruz de la Sierra (1)	22
Instituto Cervantes Rio de Janeiro	Rio de Janeiro (8 centros); Petrópolis (3); Uberlândia-MG (1); Vitória-ES (1). Total: 13 centros.	ARGENTINA: Buenos Aires (2); Córdoba (1); Mendoza (1); CHILE: Santiago (4); Valparaíso (1); Viña del Mar (2); CUBA: La Habana (1); EQUADOR: Quito (2); Cumbayá (1); JAMAICA: Kingston (1); Montego Bay (1); PERU: Lima (2); REPÚBLICA DOMINICANA: Santo Domingo (2).	34
Instituto Cervantes Recife	Recife (1); Bezerros (1); Caruaru (1); Belém-PA (1); João Pessoa-PB (1); Campina Grande-PB (1); Fortaleza-CE (1); Maceió-AL (1); Natal-RN (1); São Luis-MA (1); Teresina-PI (1). Total: 11 centros.	_____	11
Instituto Cervantes Porto Alegre	Porto Alegre (1); Caxias do Sul (1); Passo Fundo (1); Pelotas (1); Santa Cruz do Sul (2); Três de Maio (1); Santa Maria (1); Ivoti (1). Total: 9 centros.	URUGUAI: Montevédu (3)	12
Instituto Cervantes Brasília	Brasília (3); Taguatinga Norte (1); Goiânia-GO (1); Cuiabá-MT (2); Manaus-AM (1); Palmas-TO (1). Total: 9 centros.	_____	9
Instituto Cervantes Belo Horizonte	Belo Horizonte (5); Ouro Preto (1); Diamantina (1); Alfenas (1); Guaxupé (1). Total: 9 centros.	_____	9
Instituto Cervantes Curitiba	Curitiba (4); Foz do Iguaçu (1); Londrina (1); Blumenau-SC (1); Florianópolis-SC (1); Joinville-SC (1). Total: 9 centros.	_____	9
Instituto Cervantes Salvador	Salvador (1); Feira de Santana (1); Itabuna (1); Aracaju-SE (1). Total: 4 centros.	COLÔMBIA: Bogotá (3); Barranquilla (1); Cartagena (1); Medellín (1)	10
Institutos Cervantes - Brasil (total)	83 centros examinadores DELE no Brasil	33 centros examinadores DELE no exterior	116

Fonte: Elaboração própria a partir das páginas oficiais dos oito centros do Instituto Cervantes no Brasil e Portal Exámenes DELE (2020).

Como é possível observar, além dos centros do Instituto Cervantes em oito capitais brasileiras, o candidato ao DELE possui à sua disposição locais para realização dos exames pelo interior do país, facilitando e incentivando que candidatos das diversas regiões se

preparam, se inscrevam e realizem os exames. Novamente, é preciso salientar que os centros credenciados como examinadores DELE pelo Instituto Cervantes no Brasil possuem por si uma importante estrutura de oferta do ensino da língua espanhola, tanto de caráter público como privado. Após solicitar à *Dirección Académica* do Instituto Cervantes informação atualizada sobre os centros examinadores DELE atualmente credenciados, obtemos o seguinte quadro:

Quadro 46 – Centros examinadores DELE no Brasil, segundo centro IC de credenciamento

DIVISION TERRITORIAL_1	CIUDAD	CENTRO	ADSCRIPCION
Minas Gerais	ALFENAS	Instituto LH IDIOMAS	Instituto Cervantes de Belo Hor
Sergipe	ARACAJU	Escola Yázigi Internexus Araca	Instituto Cervantes de Salvador
Pará	BELEM	ASLAN	Instituto Cervantes de Recife
Minas Gerais	BELO HORIZONTE	Centro Acadêmico de ciências	Instituto Cervantes de Belo Hor
Minas Gerais	BELO HORIZONTE	Colégio Español Santa Maria C	Instituto Cervantes de Belo Hor
Minas Gerais	BELO HORIZONTE	Colegio Santo Agostinho	Instituto Cervantes de Belo Hor
Minas Gerais	BELO HORIZONTE	ELE USAL Belo Horizonte	Instituto Cervantes de Belo Hor
Minas Gerais	BELO HORIZONTE	Instituto Cervantes de Belo Hor	Instituto Cervantes de Belo Hor
Minas Gerais	BELO HORIZONTE	Sociedade Agostiniana de Edu	Instituto Cervantes de Belo Hor
Santa Catarina	BLUMENAU	Associação Franciscana de Er	Instituto Cervantes de Curitiba
Distrito Federal	BRASILIA	Centro Interescolar de Linguas	Instituto Cervantes de Brasilia
Distrito Federal	BRASILIA	Instituto Cervantes de Brasilia	Instituto Cervantes de Brasilia
Distrito Federal	BRASILIA	Lycée Français François Mitter	Instituto Cervantes de Brasilia
Paraíba	CAMPINA GRANDE	Universidade Estadual da Paraí	Instituto Cervantes de Recife
São Paulo	CAMPINAS	Colegio Progreso Campineiro	Instituto Cervantes de São Pau
Mato Grosso do Sul	CAMPO GRANDE	Círculo de Lenguas	Instituto Cervantes de São Pau
Pernambuco	CARUARU	CNA Caruaru	Instituto Cervantes de Recife
Paraná	CASCAVEL	Unión Latinoamericana de Idior	Instituto Cervantes de São Pau
Rio Grande do Sul	CAXIAS DO SUL	Universidad de Caxias do Sul	Instituto Cervantes de Porto Al
Mato Grosso	CUIABÁ	Escuela de Lengua Española d	Instituto Cervantes de Brasilia
Mato Grosso	CUIABÁ	Instituto Da Lingua Inglesa-Ing	Instituto Cervantes de Brasilia
Paraná	CURITIBA	Associação Franciscana de Er	Instituto Cervantes de Curitiba

Paraná	CURITIBA	Escola Do Bosque Mananciais	Instituto Cervantes de Curitiba
Paraná	CURITIBA	Instituto Cervantes de Curitiba	Instituto Cervantes de Curitiba
Minas Gerais	DIAMANTINA	Universidade Federal dos Vales	Instituto Cervantes de Belo Hor
Bahia	FEIRA DE SANTANA	Always Idiomas e Livros Limita	Instituto Cervantes de Salvador
Santa Catarina	FLORIANÓPOLIS	Associação Franciscana de Er	Instituto Cervantes de Curitiba
Ceará	FORTALEZA	Casa de la Cultura Hispánica	Instituto Cervantes de Recife
Paraná	FOZ DO IGUAZÚ	Colegio Bertoni - Vila Yolanda	Instituto Cervantes de Curitiba
São Paulo	FRANCA	Centro Universitario Municipal c	Instituto Cervantes de São Pau
Goiás	GOIÂNIA	Brasil Espanha	Instituto Cervantes de Brasília
São Paulo	INDAIATUBA	Yázigi Internexus	Instituto Cervantes de São Pau
Bahia	ITABUNA	ACE - Ensino de Línguas e Inte	Instituto Cervantes de Salvador
Rio Grande do Sul	IVOTI	Instituto Superior de Educação	Instituto Cervantes de Porto Al
Paraíba	JOÃO PESSOA	Yázigi Ruy Carneiro	Instituto Cervantes de Recife
Santa Catarina	JOINVILLE	Planeta Centro Cultural de Idio	Instituto Cervantes de Curitiba
Paraná	LONDRINA	Laboratorio de Lenguas. Depart	Instituto Cervantes de Curitiba
Alagoas	MACEIÓ	Universidad Federal de Alagoas	Instituto Cervantes de Recife
Amazonas	MANAOS	Curso de Idiomas ASLAN	Instituto Cervantes de Brasília
São Paulo	MARILIA	Centro Cultural Brasil-Estados	Instituto Cervantes de São Pau
São Paulo	MORUMBI	Colégio Visconde de Porto Seg	Instituto Cervantes de São Pau
Rio Grande do Norte	NATAL	Instituto Federal de Educaçao,	Instituto Cervantes de Recife
São Paulo	OSASCO	Yázigi Osasco	Instituto Cervantes de São Pau
Tocantins	PALMAS	UFT-Fundação Universidade Fe	Instituto Cervantes de Brasília
São Paulo	PANAMBY	Colégio Visconde de Porto Seg	Instituto Cervantes de São Pau
Rio Grande do Sul	PASSO FUNDO	Versión Española - Língua e Cu	Instituto Cervantes de Porto Al
Rio Grande do Sul	PELOTAS	Centro de Idiomas MAB	Instituto Cervantes de Porto Al
Rio de Janeiro	PETRÓPOLIS	Colegio Alaor	Instituto Cervantes de Río de J
Rio Grande do Sul	PORTO ALEGRE	Instituto Cervantes de Porto Al	Instituto Cervantes de Porto Al
Pernambuco	RECIFE	Instituto Cervantes de Recife	Instituto Cervantes de Recife
São Paulo	RIBEIRÃO PRETO	Instituto Colón	Instituto Cervantes de São Pau
Rio de Janeiro	RÍO DE JANEIRO	Colégio Santo Agostinho-Leblo	Instituto Cervantes de Río de J
Rio de Janeiro	RÍO DE JANEIRO	Escola Americana do Rio de J	Instituto Cervantes de Río de J
Rio de Janeiro	RÍO DE JANEIRO	Instituto Cervantes de Río de J	Instituto Cervantes de Río de J
Bahia	SALVADOR DE BAHÍA	Instituto Cervantes de Salvador	Instituto Cervantes de Salvador
São Paulo	SAN CARLOS	Aliança Idiomas	Instituto Cervantes de São Pau
São Paulo	SAN CARLOS	Upper English	Instituto Cervantes de São Pau
São Paulo	SAN JOSÉ DE CAMPOS	Instituto Cultural Brasil Estados	Instituto Cervantes de São Pau
São Paulo	SAN JOSÉ DE CAMPOS	Yázigi Internexus São José dos	Instituto Cervantes de São Pau
Rio Grande do Sul	SANTA CRUZ DO SUL	Centro de Linguas e Culturas -	Instituto Cervantes de Porto Al
Rio Grande do Sul	SANTA CRUZ DO SUL	Colégio Mauá - Sociedade Esc	Instituto Cervantes de Porto Al
Rio Grande do Sul	SANTA MARÍA	LH Certificadora de idiomas	Instituto Cervantes de Porto Al
São Paulo	SANTOS	Casa Branca Idiomas	Instituto Cervantes de São Pau
São Paulo	SANTOS	Colegio Jean Piaget	Instituto Cervantes de São Pau
São Paulo	SÃO BERNARDO DO CAMPO	Colégio Petrópolis	Instituto Cervantes de São Pau
Maranhão	SÃO LUIS DE MARANHÃO	CIJ-Centro Internacional de Idio	Instituto Cervantes de Recife
São Paulo	SÃO PAULO	Centro de Idiomas Norte Ameri	Instituto Cervantes de São Pau
São Paulo	SÃO PAULO	Colegio Miguel de Cervantes	Instituto Cervantes de São Pau
São Paulo	SÃO PAULO	C.T.C.	Instituto Cervantes de São Pau
São Paulo	SÃO PAULO	Instituto Cervantes de São Pau	Instituto Cervantes de São Pau
Distrito Federal	TAGUATINGA NORTE	Cooplem Idiomas	Instituto Cervantes de Brasília
Piauí	TERESINA	Universidad Estatal del Piauí (U	Instituto Cervantes de Recife
Rio Grande do Sul	TRÊS DE MAIO	Sociedade Educacional Três de	Instituto Cervantes de Porto Al
Minas Gerais	UBERLÂNDIA	Centro Cultural de la Lengua E	Instituto Cervantes de Río de J
São Paulo	VALINHOS	Colegio Visconde de Porto Seg	Instituto Cervantes de São Pau

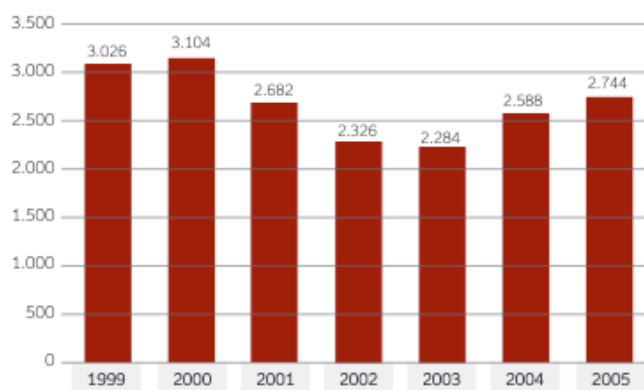
Fonte: *Dirección Académica*, Instituto Cervantes (2020).

A vasta rede de centros examinadores DELE aqui apresentada vem a atender uma demanda pela certificação do conhecimento da língua espanhola cujo interesse por parte dos estudantes brasileiros é um dos mais elevados do mundo. A maneira mais objetiva de analisar esta percepção é através do número de candidatos DELE no Brasil ao longo dos anos. Aqui é importante destacar que o Brasil se estabilizou com cerca de 5 mil candidatos por ano na década de 2000-2010, sendo o terceiro país do mundo, atrás apenas da China e da Índia (uma posição compreensível, ao considerarmos a imensidão demográfica destes países), e à frente da Espanha, onde também é muito expressivo o número de exames realizados anualmente. Neste sentido, a presente análise se inicia pelos dados de candidatos brasileiros ao DELE nos primeiros anos de atuação do Instituto Cervantes no país. No trecho a seguir, Francisco Moreno-Fernández, diretor do primeiro Instituto Cervantes no Brasil (São Paulo, 1998-2000), chama a atenção pela preponderância do número de candidatos brasileiros comparados a nível mundial.

Destacaremos unicamente que en 1998 el número de candidatos en Brasil fue de 5.662, mientras que en España, segundo país en la aportación de inscripciones, fue de 1.974. Los candidatos brasileños al DELE suponen un 45 por ciento de los inscritos en todo el mundo y su potencial de crecimiento es de los mayores (MORENO-FERNÁNDEZ, 2000, p. 06).

É preciso ter em mente que, até o ano de 2007, o Instituto Cervantes possuía centros em apenas duas cidades no Brasil: São Paulo e Rio de Janeiro. Isto nos leva a considerar que, após a abertura e pleno funcionamento dos centros de Salvador, Brasília, Curitiba, Porto Alegre, Recife e Belo Horizonte, seria esperado que o número de candidatos DELE também aumentasse consideravelmente, ao expandir os locais de prova para um maior número de cidades e estados brasileiros. Para estabelecer esta comparação, obtivemos dados dos exames DELE no Brasil relativos a 3 momentos diferentes da atuação do Instituto Cervantes no país: antes da expansão de abertura de novos centros (2005); nos primeiros anos após a expansão (2013); e dos anos mais recentes (2013-2020). Os dados de 2005 foram extraídos do relatório do ex-diretor do Instituto Cervantes de São Paulo, Francisco Corral, apresentado no *Anuario del Instituto Cervantes 2005*. Os dados de 2013 foram apresentados em estudo realizado por Richard Bueno, ex-Diretor Acadêmico do Instituto Cervantes, publicado no *Anuario del Instituto Cervantes 2013*. Finalmente, os dados dos últimos sete anos foram obtidos após solicitação à Direção Acadêmica do Instituto Cervantes para apresentação nesta tese.

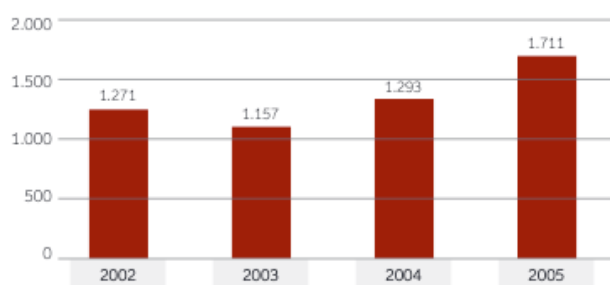
Gráfico 21 - Evolução das inscrições aos DELE em São Paulo (1999-2005)



Total 1999-2005: 18.754 candidatos

Fonte: CORRAL, 2005, p. 196.

Gráfico 22 - Evolução das inscrições aos DELE no Rio de Janeiro (2002-2005)



Total 2002-2005: 5.432 candidatos

Fonte: CORRAL, 2005, p. 196.

Mais de uma década após o início da atuação do Instituto Cervantes no Brasil, Bueno (2013, p. 05) pôde observar a permanência do Brasil como um dos países com maior demanda pelos exames DELE no mundo. Durante a década de 2000, o número de candidatos se estabilizou em torno dos 5 mil ao ano. Alguns anos foram particularmente intensos com relação à realização dos exames. O ano de 2012, por exemplo, com 7.344 candidatos em todo o Brasil, representou uma demanda que pôs à prova a capacidade avaliadora dos oito centros do IC e sua crescente rede de centros examinadores.

Durante los primeros años de implantación y desarrollo del sistema de exámenes, el país estuvo a la cabeza en volumen de candidatos examinados. A partir de 1999 la demanda se ha estabilizado en unos 5.000 candidatos anuales de media.

El número de aspirantes a la obtención de los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE) en los centros de Brasil y los centros examinadores coordinados por estos ha llegado a la cifra de 7.344 durante el año 2012, lo que supone un aumento superior al 6.85% respecto al año anterior, en el que se inscribieron 6.873 candidatos, lo que corrobora el alto nivel de actividad certificadora del Instituto. (BUENO, 2013, p. 05).

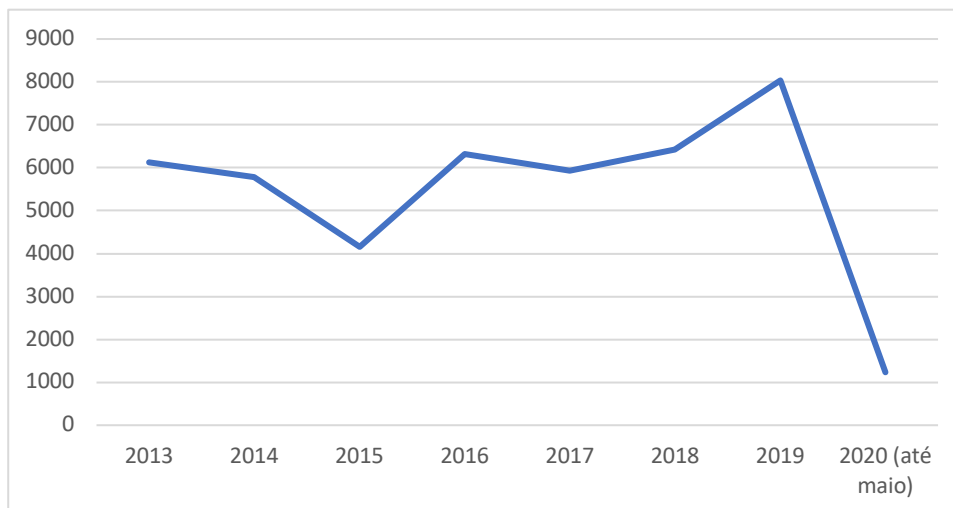
Finalmente, chegamos aos números de candidatos DELE no Brasil (números absolutos para todo o país), para os anos mais recentes, desde 2013 até a última convocatória realizada em 2020. É perceptível o aumento do número de candidatos de uma forma geral, estando bem acima da média de 5 mil candidatos em todos os anos, exceto 2015. De forma geral, o período dos anos 2013-2020 apresentou uma relação de candidatos brasileiros aos exames DELE por volta dos 6 mil ao ano, com um ano de menor afluência (2015: com 4.163 candidatos) e outro com maior demanda (2019: com 8.035 candidatos). Estes dados, analisados em conjunto com os números apresentados por Bueno (2013), indicam que a expansão de centros do Instituto Cervantes a partir de 2007 realmente significou um aumento considerável do número de candidatos brasileiros aos DELE, que até 2005 estavam estáveis em cerca de 5 mil e alcançaram os 8.035 candidatos em 2019.

Quadro 47 – Números de candidatos aos exames DELE no Brasil (2013-2020)

Número de candidatos aos exames DELE no Brasil (2013-2020)	
2013	6119
2014	5782
2015	4163
2016	6317
2017	5938
2018	6426
2019	8035
2020 (até maio)	1234
Total	44.014

Fonte: *Dirección Académica*. Instituto Cervantes (2020).

Gráfico 23 – Evolução do número de candidatos aos exames DELE no Brasil (2013-2020)



Fonte: Elaboração própria a partir de dados da *Dirección Académica* - Instituto Cervantes (2020).

A análise desses números de candidatos brasileiros aos exames DELE, aplicados pelos oito centros do Instituto Cervantes e seus 83 centros examinadores autorizados, oferece um elemento importante de medição do interesse pela certificação do conhecimento da língua espanhola no Brasil. Somados os números dos períodos com dados disponíveis (2002-2005 e 2013-2020), são contabilizados expressivos 68.200 candidatos brasileiros aos exames DELE, sendo 24.186 candidatos entre os anos 2002 e 2005 (então apenas pelos centros de São Paulo e Rio de Janeiro) e 44.014 candidatos referentes ao período mais recente (2013-2020). Estes números, ainda que não contemplem a totalidade dos candidatos nas últimas duas décadas de presença do Instituto Cervantes no Brasil, atestam o permanente interesse dos brasileiros pela língua espanhola e sua confiança na certificação emitida pelo *Ministerio de Educación* espanhol através do Instituto Cervantes.

Após analisar os números de candidatos brasileiros ao DELE desde a abertura do primeiro centro do Instituto Cervantes em São Paulo até o ano de 2020, é possível inferir que o interesse dos brasileiros se manteve constante ao longo de todos os anos analisados, com algumas convocatórias que superaram as expectativas do próprio Instituto. A busca dos brasileiros por esta certificação, emitida por um órgão integrante da Diplomacia Cultural espanhola, constitui, assim, um elemento importante na aferição da importância que a língua e a cultura espanholas assumem entre a população brasileira. Pelo elevado número de candidatos desde 1998, o expressivo número de 83 centros examinadores autorizados por todo o território brasileiro, e a posição do Brasil como terceiro país com mais candidatos aos exames DELE no mundo, conclui-se que, no âmbito da certificação dos conhecimentos da língua espanhola, o

Instituto Cervantes representa uma presença de grande peso e consideração entre a população brasileira.

6.5 Outras atividades do Instituto Cervantes no Brasil: Aula Virtual de Español e cursos de aperfeiçoamento para professores

Outro produto importante oferecido pelo Instituto Cervantes à população brasileira são os cursos de espanhol online, através da plataforma de ensino virtual AVE (Aula Virtual de Español). Como vimos nas seções anteriores, a plataforma existe há mais de duas décadas e permite que o aluno curse estudos regulares de espanhol pelo mesmo *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) de forma totalmente virtual, de qualquer ponto do país, e com maior flexibilidade de tempo. Este modelo exerce muita atratividade para empresas que tenham interesse que seus funcionários aprendam espanhol, casos da Petrobrás, Banco Central e também algumas universidades, como a UnB.

En este grupo de actuaciones, cabe mencionar, en primer lugar, el acuerdo que se está gestando con la Universidad de Brasilia, una de las más importantes del país, para la creación de una licenciatura universitaria de profesor de español como lengua extranjera que los futuros profesores podrán cursar a distancia, a partir del próximo curso académico. En este proyecto, la aportación quizá más importante del Instituto, junto con la colaboración en la definición del currículo de lengua española, es el Aula Virtual de Español (AVE). (BUENO, 2013, p. 05).

De forma a ilustrar a penetração dos cursos de espanhol oferecidos pela plataforma virtual AVE, reproduzimos a seguir o quadro de cursos realizados em 2012, tanto a alunos individuais como a empresas e instituições educativas, presente na obra do então Diretor Acadêmico do Instituto Cervantes, Richard Bueno:

Quadro 48 – Cursos através da plataforma AVE nos centros do Brasil (2012)

Centros IC Brasil Programa AVE	AVE sin tutor	AVE con tutor	AVE en empresas y en instituciones educativas	Total
Belo Horizonte		146	1.730	1.876
Brasilia	60	7	100	167
Curitiba	47			47
Porto Alegre		70		70
Recife	120		1.500	1.620
Río de Janeiro	158		6.537	6.695
Salvador	63	18		81
São Paulo		348	1.120	1.468
Total	448	589	10.987	12.024

Fuente: AVE. Dirección Académica. Instituto Cervantes.

Fonte: BUENO, 2013, p. 05

Como é possível perceber após analisar as funções exercidas tanto pelo Instituto Cervantes no Brasil no âmbito da formação/aperfeiçoamento de professores de espanhol como pela *Consejería de Educación* da Embaixada da Espanha, há uma certa semelhança nas atividades, tais como a oferta de cursos de aperfeiçoamento didático para os professores brasileiros. Já no ano 2000, quando o único centro do IC em funcionamento no Brasil era o de São Paulo, e com oferta exclusiva de cursos para professores de espanhol, estas instituições da Diplomacia Cultural espanhola preocupavam-se em coordenar seus esforços com vistas a evitar a dispersão de recursos e energias. Francisco Moreno-Fernández aponta alguns pontos de divergência funcional entre ambas as instituições, uma vez que a *Consejería* está voltada para professores da rede regular de ensino, enquanto os cursos do IC são abertos ao público em geral.

La formación de profesorado es también una de las funciones de la Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada española. Hasta la llegada del Instituto Cervantes, la Consejería era el único organismo oficial español competente en esta tarea; desde 1998, se coordinan las actividades de Consejería e Instituto y se tiende a adscribir la acción de la Consejería al ámbito de la enseñanza reglada no universitaria. La labor desempeñada por la Consejería durante los últimos años ha sido meritoria y podría haber sido más amplia de haber contado con un mayor número de asesores lingüísticos, y si todos los asesores disponibles hubiesen estado familiarizados con la enseñanza de español como lengua extranjera a lusohablantes (MORENO-FERNÁNDEZ, 2000, p. 06).

No caso do Instituto Cervantes, esta relação com instituições de ensino brasileiro também ocorre, porém de forma mais pontual e sempre que exista disposição por ambas as partes. A formação de professores no Brasil é incumbência exclusiva das Instituições de Ensino Superior (IES) que possuam cursos de Licenciatura, uma determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB). Assim sendo, o Instituto Cervantes, como instituição estrangeira, se restringe à oferta de cursos de aperfeiçoamento didático aos professores brasileiros interessados. Como destaca Bueno, a colaboração entre o IC e o setor educativo possui o objetivo de ampliar a área de disseminação do ensino do espanhol e de realização de exames DELE:

Durante los últimos años, los objetivos fijados por los departamentos académicos de los centros del Brasil pueden haber variado en su tipología, pero suelen recurrir a la búsqueda de nuevas colaboraciones o líneas de trabajo para abarcar un mayor número de áreas, para ello se han desarrollado y fomentado de forma activa programas de becas en España para alumnos de los propios centros; se han ofrecido proyectos académicos para las escuelas secundarias y en redes sociales a través del programa AVE, lo cual ha contribuido a ampliar el número de centros acreditados y de centros examinadores DELE en el área de influencia, y ha originado el desarrollo de programas de actualización de profesores en colaboración con universidades locales, y la colaboración con universidades de la zona en materia de actualización de profesores y, como consecuencia, la suscripción de nuevos convenios con

instituciones para ofrecer programas educativos o formativos para incorporarse al tejido académico o empresarial del área de influencia. (BUENO, 2013, p. 05).

Quanto à oferta de cursos formativos para professores, o Instituto Cervantes oferece cursos de aperfeiçoamento didático para professores de espanhol, o que Basterrechea Moreno considerou uma das tarefas mais importantes como contribuição à implantação da Lei Federal Nº11.161/2005, e também tornar os professores em difusores da língua, uma ação que adquiriria um efeito multiplicador (BASTERRECHEA MORENO, 2007, p. 03). Esta atuação colaborativa do Instituto Cervantes com a formação complementar dos professores de espanhol já suscitou polêmicas entre a comunidade de docentes de espanhol do estado de São Paulo durante as tratativas do projeto “Oye” da Secretaria de Educação em 2006¹⁴¹. Ainda assim, trata-se de uma importante atuação do IC no Brasil, que em 2011 e 2012 apresentou os seguintes números de cursos e matrículas no âmbito da formação permanente de professores de espanhol:

Quadro 49 – Cursos e matrículas em formação e atualização de professores nos centros do Instituto Cervantes no Brasil (2011/2012)

Centros IC Brasil Formación y actualización de profesores	2011		2012	
	Cursos	Matrículas	Cursos	Matrículas
Belo Horizonte	1	19	27	201
Brasília	35	367	25	156
Curitiba	5	57	5	50
Porto Alegre	5	97	5	92
Recife	5	93	5	100
Río de Janeiro	5	45	5	430
Salvador	5	44	5	48
São Paulo	47	1.280	42	1.353
Total	108	2.002	119	2.430

Fuente: FORMACÉN. Dirección Académica. Instituto Cervantes.

Fonte: BUENO, 2013, p. 05.

Os cursos oferecidos pelo Instituto Cervantes para professores aqui apresentados são elaborados de acordo com as diretrizes do *Centro de Formación de Profesores* (CFP), sediado na cidade espanhola de Alcalá de Henares, terra natal do escritor Miguel de Cervantes Saavedra. Eles não possuem o intuito, como foi explicado, de oferecer a formação básica necessária para o exercício da profissão de professor como requer a legislação brasileira. Trata-se, isto sim, de cursos de aperfeiçoamento da profissão docente com conteúdos que abrangem as competências

¹⁴¹ Ver Capítulo 4, seção “Projetos de Leis sobre a implantação do ensino do espanhol no Brasil”.

mais relevantes para o ensino do espanhol como língua estrangeira, desde cursos sobre técnicas didático-metodológicas até cursos de atualização linguística e cultural.

CAPÍTULO 7

Outros agentes da Diplomacia Cultural da Espanha no Brasil

O intercâmbio cultural, na medida em que possibilita a transferência de um povo a outro de experiências, ideias e patrimônios valiosos, prolonga, enraíza, consolida e preserva uma atmosfera que favorece o entendimento.

Edgard Telles Ribeiro

Dentro da estrutura da Diplomacia Cultural da Espanha, que compreende órgãos vinculados ao Ministério de Assuntos Exteriores e Cooperação (MAEC) e também ao Ministério da Cultura, o Instituto Cervantes representa a entidade com maior alcance e visibilidade a nível mundial, e de atuação no Brasil, como pudemos observar no Capítulo anterior. Existem, no entanto, outros órgãos governamentais da Espanha que também possuem entre suas funções a disseminação da cultura, e até mesmo da língua espanhola, mundo afora. Ainda que estas funções sejam exercidas no Brasil primordialmente pelo Instituto Cervantes, que aqui possui sua maior rede de centros de todo o mundo, não devem ser desprezadas a presença e atividades realizadas por outros órgãos que também atuam na promoção da cultura espanhola no exterior, e no Brasil, em particular: Agência Espanhola de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento (AECID), Ação Cultural Espanhola (AC/E) e TURESPAÑA.

Destes órgãos, a AECID possui no Brasil uma história e atuação, que foram praticamente encerrados em 2013. A AC/E, de constituição mais recente e com ações culturais mais pontuais, porém de grande relevo internacional, já possui no Brasil uma sequência de atuação que ainda precisava ser esquematizada. A TURESPAÑA, cujo trabalho de promoção da Espanha como destino turístico é realizado a nível mundial, possui no Brasil um foco de atuação que a faz manter em São Paulo um escritório regional para realização de estudos e atuação específicas. A história da presença no Brasil, bem como a estrutura e principais atividades realizadas nas últimas décadas de cada um destes órgãos são analisados em seções próprias.

Não poderíamos elaborar uma análise integral do *soft power* que a Espanha exerce sobre o imaginário brasileiro sem contemplar as instituições educacionais que propiciam o

intercâmbio educativo, científico e cultural entre ambos países. Neste campo da mobilidade acadêmica, há um incentivo direto por parte do governo espanhol, institucionalizado na atuação do *Servicio Español para la Internacionalización de la Educación* (SEPIE), que promove a Espanha como destino para estudantes internacionais. A mobilidade acadêmica de brasileiros para a Espanha toma proporções ainda mais significativas a partir dos financiamentos proporcionados pela Fundação Carolina (fundação espanhola de caráter público-privado), principalmente, e também pela Associação Universitária Ibero-Americana de Pós-Graduação (AUIP). Finalmente, o Grupo Tordesilhas é uma rede de cooperação universitária composta por instituições de Ensino Superior do Brasil, Espanha e Portugal que oportuniza a mobilidade de estudantes, professores e pesquisadores entre esses países, contribuindo também para a expansão dos intercâmbios culturais com impactos semelhantes aos dos órgãos tradicionais da Diplomacia Cultural. Cada um destes organismos é analisado em subseção própria na última seção “mobilidade acadêmica”.

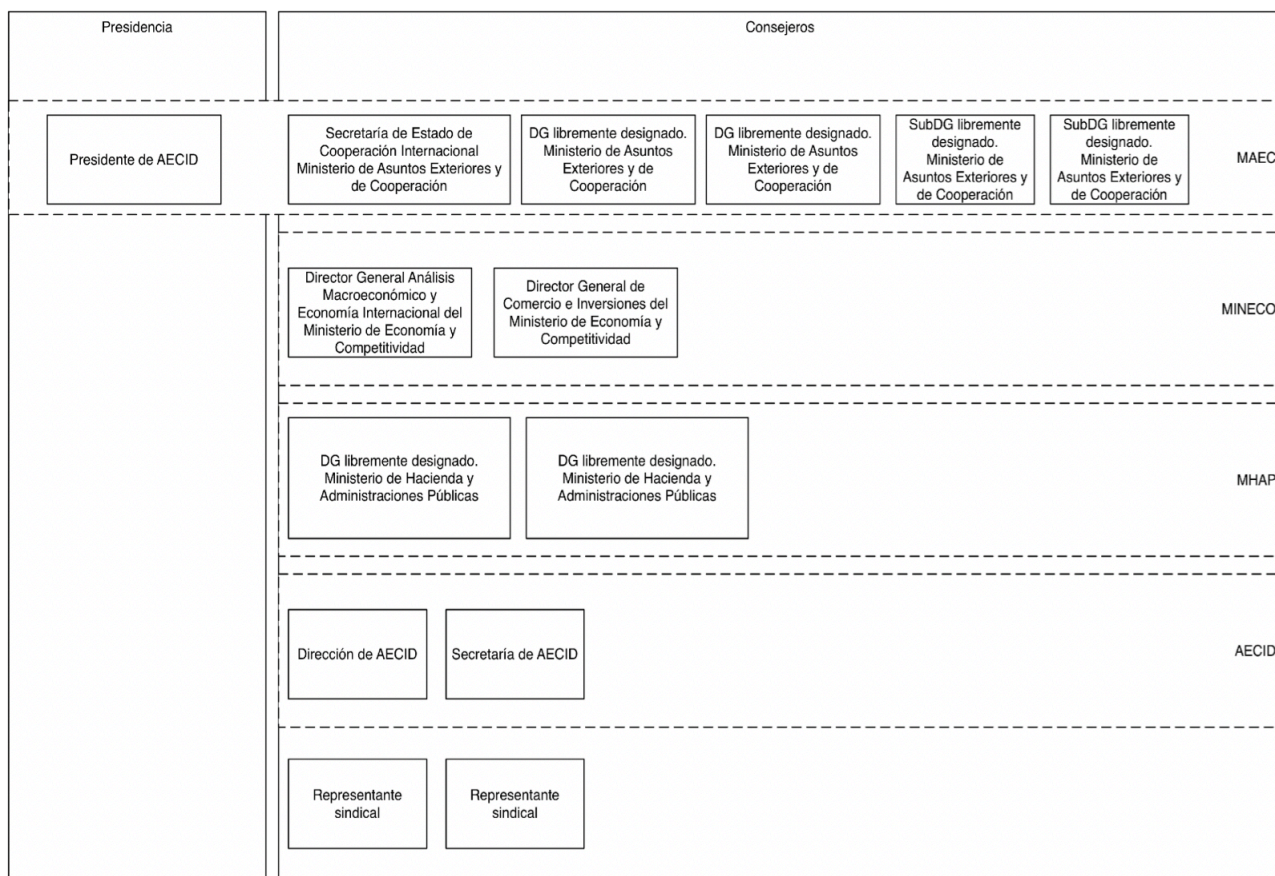
7.1 Agência Espanhola de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento (AECID)

Durante os anos 1980, o Ministério da Cultura espanhol diversificou os destinos da ação cultural exterior: reforçou sua atuação na Europa e se abriu lentamente em direção a sua outra prioridade histórica: a Ibero-América. Outra inovação consistiu na aparição de uma linha estratégica de relações internacionais centrada na cooperação cultural para o desenvolvimento. Esta linha, voltada especialmente para a Ibero-América, substituiu o projeto hispanista que fora desenhado durante o regime franquista. A consequência mais visível foi a transformação da estrutura de governo: em 1977, o *Instituto de Cultura Hispánica* foi designado como *Centro Iberoamericano de Cooperación*, rebatizado dois anos depois como *Instituto de Cooperación Iberoamericano* (ICI) (ULDEMOLINS; ZAMORANO, 2016, p. 127).

Na esteira destas transformações, em 1985 foi criada a Secretaria de Estado para a Cooperação Internacional e para a Ibero-América, dependente do Ministério de Assuntos Exteriores. Tal fato é representativo da prioridade dada à Ibero-América (e nela, ao Brasil) pela política externa da Espanha, tendo em vista que até hoje é uma das duas únicas regiões (a outra é a União Europeia) que recebe o tratamento especial a nível de possuir uma Secretaria de Estado própria.

Em 1988 foi criada a Agência Espanhola de Cooperação Internacional (AECI), também dependente do Ministério de Assuntos Exteriores. A nova agência englobou o *Instituto de Cooperación Iberoamericano* (ICI), absorvendo a estrutura pré-existente em Madri (edifício-sede, publicações como *Cuadernos Hispanoamericanos* e a *Biblioteca Hispánica*) e no continente americano (que hoje constitui a *Red de Centros Culturales de España en el Exterior*) e os vínculos tradicionais de projetos de cooperação com a região. Apesar de sua abertura para operar em todas as regiões do mundo, nota-se ainda um forte predomínio de projetos e investimentos em países ibero-americanos, comparados com o restante do mundo. Em 2007, com aprovação de um novo Estatuto, a AECI passa a se chamar Agência Espanhola de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento (AECID). No organograma abaixo é possível observar a atual composição do Conselho Administrativo da AECID e os ministérios nele presentes.

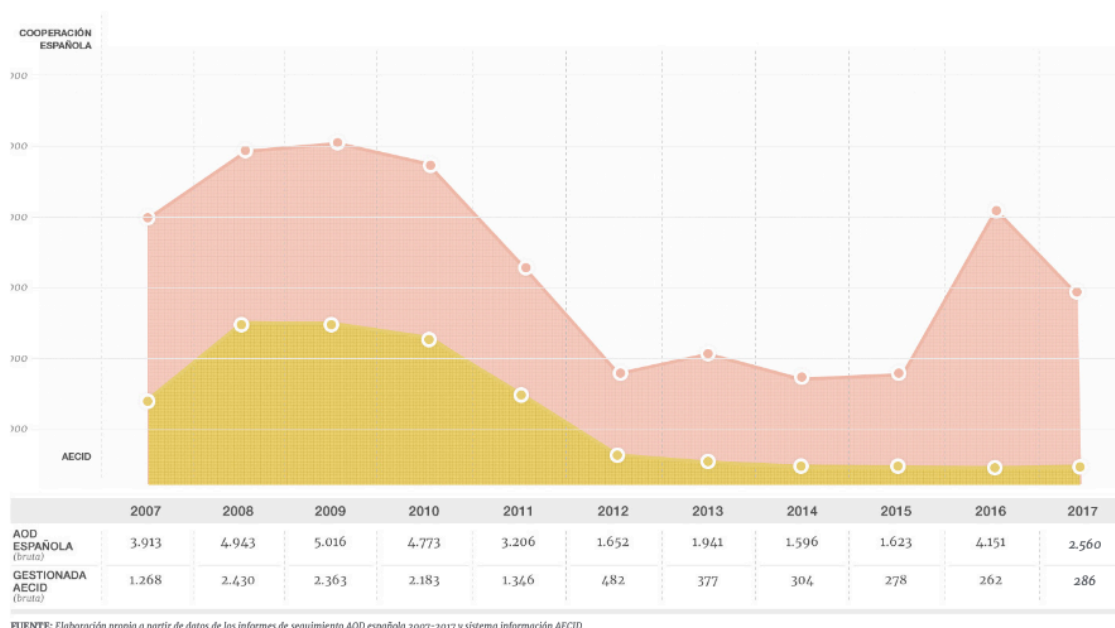
Organograma 6 – Conselho Administrativo da AECID



Fonte: BADILLO, 2014, p. 33.

Um elemento fundamental para compreender a atuação global da AECID como órgão de projeção da imagem da Espanha no exterior ao longo da última década é o orçamento de que a agência dispôs antes e depois da crise econômica que afetou profundamente a Espanha a partir de 2008. Tal como observamos no caso do Instituto Cervantes, o orçamento destinado à AECID sofre cortes a partir de 2009 até chegar a uma queda drástica nos anos 2012-2015, período que coincide com o fechamento, no Brasil, do Centro Cultural Espanhol de São Paulo e da *Oficina Técnica de Cooperación (OTC)* de Brasília. A evolução dos recursos disponíveis para Ajuda Oficial ao Desenvolvimento (AOD) entre 2007 e 2017 pode ser observada a seguir:

Gráfico 24 – Evolução do orçamento para Ajuda Oficial ao Desenvolvimento (AOD) da AECID, em milhões de euros (2007-2017)

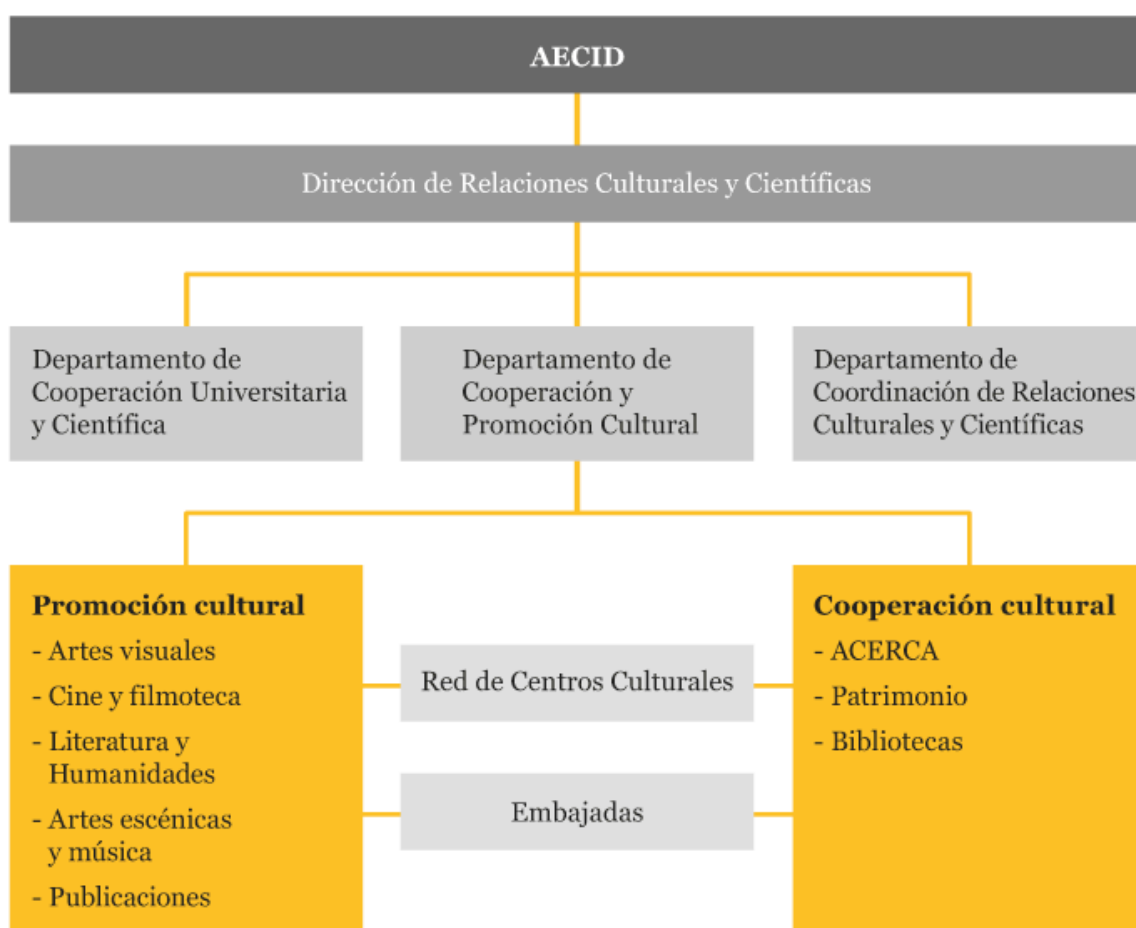


Fonte: AECID, 2018, p. 13.

Além da composição interministerial do Conselho Administrativo da AECID, devemos chamar especial atenção a uma divisão específica dentro da agência que representa a atuação diretamente relacionada a Diplomacia Cultural espanhola: a *Dirección de Relaciones Culturales y Científicas*. No organograma abaixo são apresentadas as três áreas em que tornam a AECID um órgão de promoção da cultura espanhola no exterior (aqui, com um viés de cultura como vetor para o desenvolvimento), bem como a estrutura física de que dispõe no exterior para a execução destas atividades, como as embaixadas e a Rede de Centros Culturais. Neste sentido, os três departamentos em questão são: o *Departamento de Cooperación Universitaria*

y Científica (responsável pela gestão do tradicional programa de “becas y lectorados” no exterior); o *Departamento de Coordinación de Relaciones Culturales y Científicas* (onde se realizam as gestões administrativas de planeamento estratégico); e o *Departamento de Cooperación y Promoción Cultural* (que coordena a Rede de Centros Culturais da Espanha no exterior, desenvolve projetos de promoção cultural nos campos das artes visuais, cinema, literatura, humanidades, artes cênicas, música e publicações como a revista *Cuadernos Hispanoamericanos*. Também é responsável por criar e manter os convênios de cooperação internacional entre instituições culturais espanholas e do exterior, como patrimônio, bibliotecas e o programa ACERCA. O organograma completo da *Dirección de Relaciones Culturales y Científicas* da AECID pode ser observado abaixo.

Organograma 7 – *Dirección de Relaciones Culturales y Científicas* (AECID)



Fonte: AECID, 2016, p. 91.

A *Red de Centros Culturales* da AECID está sob a *Dirección de Relaciones Culturales y Científicas* e constitui a estrutura fundamental para realizar atividades de promoção da cultura espanhola no exterior em seus mais variados segmentos: cinema, música, dança, literatura, fotografia, artes plásticas, entre outros. Atualmente, a rede é composta por 19 centros culturais presentes em 16 países (15 países da América Latina e na Guiné Equatorial), distribuindo-se da seguinte forma: 1) Centros Culturais próprios: Bata, Buenos Aires, Honduras, Assunção, La Paz, Lima, Malabo, Montevidéu, Cidade do México, San José da Costa Rica, San Salvador, Santiago do Chile e Santo Domingo; 2) Centros Culturais associados: Cidade do Panamá, Córdoba, Cidade da Guatemala, Miami, Manágua e Rosário. A distribuição da *Red de Centros Culturales* da AECID descrita pode ser observada no mapa abaixo.

Mapa 7 – Centros Culturais da Espanha e Centros Culturais associados no exterior (AECID)



Fonte: AECID. Memoria 2016. P. 27.

É importante destacar que antes da reestruturação institucional em 2007 (transformação de AEI em AECID), dos cortes orçamentários na AECID em função da crise econômica que

afetou a Espanha em 2008¹⁴², e com a consideração do Brasil como país de renda média (o que exige o país de receber ajudas econômicas para o desenvolvimento, que devem priorizar países de baixa renda), a AECID chegou a manter no Brasil sete centros culturais nas cidades de Belo Horizonte, Brasília, Curitiba, Florianópolis, Porto Alegre, Recife e São Paulo (MORENO-FERNÁNDEZ, 2000, p. 06). Estes centros realizavam diversas atividades de promoção e divulgação da cultura espanhola, geralmente envolvendo também agentes culturais brasileiros, dentro do preceito de incentivar o desenvolvimento por meio da cultura. Assim, as atividades dos centros culturais da AECI no Brasil compunham: cursos de espanhol, exposições artísticas, espetáculos de dança, música, projeções de filmes, documentários, etc. Ainda no ano 2000, Moreno-Fernández assim pôde observar a atuação cultural da AECI no Brasil:

En cuanto a los Centros Culturales Brasil-España, comentaremos que forman una red establecida en las ciudades de Belo Horizonte, Brasilia, Curitiba, Florianópolis, Porto Alegre y Recife. Estos seis centros dependen de la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI). Sus funciones se encuentran repartidas entre los proyectos de cooperación, por un lado, y los cursos de español y otras actividades culturales, por otro, cursos y actividades que han crecido mucho durante los últimos años. Merece destacarse la concesión de becas de estudios, gestionadas en Brasil por la AECI, que han permitido realizar cursos de formación en España a una parte significativa de los profesores de español que hoy desempeñan su labor en el nivel universitario brasileño (MORENO-FERNÁNDEZ, 2000, p. 06).

É preciso lembrar, também, que no ano 2000 havia no Brasil apenas um centro do Instituto Cervantes, o de São Paulo, e que ainda não oferecia cursos de espanhol ao público em geral, oferecendo então apenas cursos formativos para professores. Com a expansão da rede de centros do Instituto Cervantes ao longo dos anos 2000 até alcançar as oito cidades onde está presente atualmente (Belo Horizonte, Brasília, Curitiba, Recife, Porto Alegre, Recife, Rio de Janeiro e São Paulo), o governo espanhol preocupou-se com a duplicidade das atividades de difusão do ensino da língua espanhola realizadas paralelamente tanto pelos sete centros da AECI como pelos centros do IC. Novamente pelas palavras de Moreno-Fernández, este era o cenário que se antevia ainda no ano 2000:

La labor de los centros culturales es de gran interés para la difusión de la lengua y la cultura españolas en sus respectivas ciudades, y comparable a la que realiza el Instituto Cervantes en otros lugares del mundo, aunque la organización académica y docente de los centros, así como su gestión, dista mucho de asemejarse a la de aquel. Existe en Brasil un Instituto Cervantes, el de São Paulo, pero está dedicado de forma exclusiva a la formación de profesores, a pesar de que la legislación española hace recaer en el Instituto la labor de difusión de la lengua y la cultura allí donde esté. La duplicación de funciones y objetivos de la Administración de un Estado no suele ser beneficiosa para sus intereses generales (MORENO-FERNÁNDEZ, 2000, p. 06).

¹⁴² Em 2013, o orçamento da AECID sofreu uma redução de 70% (DUQUE, 2014, p. 21).

Sobre a atuação do Centro Cultural Espanhol da AECI em São Paulo, é possível identificar que, durante os anos em que esteve em funcionamento, serviu como um espaço para a realização de atividades que destacam a diversidade cultural brasileira e também como um canal de vinculação direta entre artistas e criadores brasileiros e espanhóis. Constituiu-se em um relevante ponto de convergência entre as culturas brasileira e espanhola, que pode ser identificado nas atividades realizadas pelo CCE da capital paulista relatadas em 2007:

Los objetivos del CCE en São Paulo durante 2007 fueron el apoyo a iniciativas locales, la creación de redes y de proyectos en colaboración, la profesionalización de agentes culturales, el fortalecimiento interinstitucional y el reforzamiento de las políticas públicas que democratizan el acceso a la cultura. Destacaron los talleres de artes visuales, diseño y nuevas tecnologías, como el taller de videojuego «Bordergame»; «Polipanorama», de diseño gráfico; el apoyo a FILE, festival de lenguajes electrónicos; o el proyecto «Canal Motoboy», con Antoni Abad, de concienciación medioambiental para motoristas; así como el intercambio entre iniciativas y producciones locales y españolas, como «Conexión São Paulo-Madrid», de hip hop y cultura urbana; actividades de formación o discusión, como el «Seminario sobre nuevas tecnologías y acción política»; el «Taller sobre periodismo de investigación»; el «Seminario internacional de economía creativa»; y otros proyectos como «Ciudades ocasionales Post-it City», «Proyecto Bras-Madrid» de Basurama, “Em Mar Aberto” (encuentro de lengua portuguesa y lenguas de España) y el “Encuentro de la Red Sudamericana de Danza” (AECID, 2008, p. 115).

A ação cultural da AECID no Brasil praticamente se encerrou em 2012, ano de fechamento do último centro ainda ativo no país: São Paulo. As razões para o fim da atuação de promoção cultural da AECID são de dupla natureza: 1) a existência, no Brasil, da maior rede de centros do Instituto Cervantes do mundo, algo inexistente nos países de língua espanhola onde a AECID ainda mantém em funcionamento seus centros culturais; 2) a designação do Brasil como país de renda média pelo Comitê de Ajuda ao Desenvolvimento (CAD) da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que tornava o país incompatível com o status de país receptor de Ajuda Oficial ao Desenvolvimento (AOD) pelo órgão regulador deste tipo de atividade da OCDE, ao qual a Espanha adere. Pode-se ainda inferir que a crise econômica que afetou a Espanha a partir de 2008 e que resultou em drásticos cortes orçamentários a partir de 2012 também tenha contribuído para a retirada dos projetos culturais da AECID no Brasil. No entanto, o orçamento relativo à área cultural da Ajuda Oficial ao Desenvolvimento dispensado pela Espanha ao Brasil seria cortado primordialmente pelos dois motivos mencionados antes, e não foi mais retomado, independentemente da recuperação da economia espanhola e da retomada de projetos por outros órgãos da Diplomacia Cultural espanhola.

De forma a demonstrar este cenário, transcrevemos a seguir o trecho do relatório oficial de atividades culturais da AECID do ano de 2012, último em que o Brasil constou no rol de receptores de projetos de desenvolvimento da AECID, culminado com o fechamento do centro cultural de São Paulo, último em atuação no país:

Por otro lado, en el marco del proceso de concentración geográfica, se publicaron las dos primeras Órdenes Ministeriales que llevarán al cierre del Centro Cultural en Sao Paulo, Brasil, los centros de formación de Bamako y Tánger, y las Oficinas Técnicas de Cooperación de Iraq, la República Democrática del Congo y de Túnez (AECID, Memoria 2012, p. 40).

Seria impossível realizar um estudo sobre o papel de órgão de Diplomacia Cultural exercido pela AECID na promoção da língua espanhola no exterior sem destacar o programa mais longo e representativo neste quesito: o programa de “*becas y lectorados MAEC-AECID*”. Trata-se de um tradicional financiamento do governo espanhol a alunos, professores e artistas espanhóis que desejam cursar parte de seus estudos no exterior, desenvolver projetos de promoção cultural, ou assumir postos como professores visitantes de espanhol como língua estrangeira no exterior.

O programa foi inaugurado em 1940, no âmbito do então *Consejo de la Hispanidad*, e em 2020 completou 80 anos de existência. Desde a criação do *Instituto de Cultura Hispánica*, em 1945, o programa fez da Ibero-América a região prioritária para a recepção dos financiamentos. Desde 1988, já no âmbito da AECI (hoje AECID), o programa de *becas y lectorados* é gerenciado a partir da *Dirección General de Relaciones Culturales y Científicas*. A promoção do ensino do espanhol como língua estrangeira em instituições de ensino superior no exterior é a principal função das bolsas e *lectorados*¹⁴³ MAEC-AECID em seus 80 anos de existência. Função esta que guarda importantes semelhanças com aquelas exercidas pelos centros do Instituto Cervantes ao redor do mundo, e no Brasil, em particular. Assim sendo, é possível estabelecer uma conexão direta entre estes dois órgãos da Diplomacia Cultural espanhola no mundo, especificamente no que relaciona o idioma espanhol como um recurso intangível de poder. O tradicional programa de bolsas e *lectorados* da AECID converge, portanto, com os objetivos da Diplomacia Cultural espanhola, e é mantido com as seguintes finalidades:

¹⁴³ Devido à ausência de uma palavra equivalente em português, optou-se por manter *lector/lectorado* em seu original em espanhol, cujo significado é “professor, geralmente estrangeiro, que ensina e explica em sua própria língua nos departamentos universitários de línguas modernas” (*Diccionario de la Real Academia Española*, 2021).

- a) Promocionar los estudios de lengua y cultura española en los departamentos de las universidades o centros docentes de educación superior relacionados en la presente convocatoria.
- b) Cooperar en el fortalecimiento y desarrollo académico institucional de los departamentos en los que se incluya la enseñanza del español de las universidades o centros docentes de educación superior de los países socios, en el contexto del V Plan Director de la Cooperación Española, relacionados en la presente convocatoria.
- c) Contribuir a la formación y adquisición de experiencia docente de futuros especialistas españoles en la enseñanza del español como lengua extranjera y en las distintas lenguas extranjeras.
- d) Apoyar a las embajadas de España y oficinas técnicas de cooperación en el desarrollo de su acción cultural y educativa exterior (AECID, 2016, p. 02).

Segundo o último relatório disponível das bolsas e *lectorados* MAEC-AECID (2016), foram concedidas 113 vagas de professores visitantes em instituições de ensino estrangeiras que se dedicam ao ensino do espanhol, somando um valor de mais 1 milhão e 650 mil euros. Deste mesmo relatório MAEC-AECID, nota-se ainda a participação do setor privado espanhol no financiamento da oferta e manutenção das bolsas e *lectorados* no exterior, como é o caso das mencionadas fundações Ramón Areces y Rafael del Pino, Cavibel, Frescomar e Bonagui. Além disso, o relatório menciona também a abertura de novos *lectorados* em centros educativos nas Filipinas, Guiné Conakry, Vietnam, Austrália, Rússia e Bulgária tal como se observa no trecho a seguir:

Siendo el español una lengua que contribuye a la mejora de las capacidades humanas y enriquece las relaciones políticas, económicas, culturales y científicas de la comunidad hispanohablante con el resto del mundo, el programa de Lectorados de español MAEC-AECID cuenta con el respaldo de la iniciativa privada. A tal efecto, y mediante la firma de los correspondientes convenios de patrocinio, colaboran en la financiación de dicho programa las Fundaciones Ramón Areces y Rafael del Pino, así como las empresas Cavibel, Frescomar y Bonagui. En esta convocatoria para el curso 2016/2017:

- Se concedieron un total de 113 lectorados, por valor de 1.651.638€
- Se suman nuevos lectorados en Filipinas (Escuela Normal de Cebú), Guinea Conakry (Universidad Koffi Annan), Vietnam (Universidad de Hanoi), Australia (Universidad de Western), Rusia (Universidad de Lomonosov) y Bulgaria (Universidad de Sofia).
- Del total de la dotación, un 71% está destinada a países AOD con un importe de 1.183.486 € (AECID, 2016, p. 83).

No Brasil, a convocatória mais recente para admissão de novos *lectores* MAEC-AECID (para os anos 2020-2021) contou com a oferta de bolsas para 11 postos em instituições de ensino

superior brasileiras que mantêm cursos de ensino de espanhol como língua estrangeira. As 11 instituições de ensino brasileiras que recebem *lectores* espanhóis por meio do programa são: Universidade de Brasília (UnB), Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal de Viçosa (UFV), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

O valor mensal pago aos bolsistas MAEC-AECID no Brasil é de 1.350 euros para todas as cidades, exceto no Rio de Janeiro, onde a ajuda mensal é de 1.450 euros. Além disso, todos os beneficiários de bolsas MAEC-AECID destinados aos 11 postos de *lectorado* de ensino de espanhol no Brasil recebem as passagens aéreas de ida e volta entre Espanha e Brasil até o valor de 1.500 euros. As ajudas para instalação e alojamento aos *lectores* variam de acordo com uma estimativa sobre o custo de vida da cidade onde se instalam, bem como as fontes de financiamento próprias a cada centro, variando entre R\$400,00/mês ao *lectorado* na UNESP, até R\$2.695,00/mês ao *lectorado* na PUC-Campinas. As informações relativas aos *lectorados* MAEC-AECID em todas as instituições brasileiras beneficiárias do programa são apresentadas no quadro a seguir, extraído da última convocatória do programa (2020-21).

Quadro 50 – *Becas y lectorados* do programa MAEC-AECID no Brasil (2020-2021)

Código	País	Idioma de comunicación	Universidad o centro / ciudad	Dotación AECID / otras entidades				Dotación universidad o centro	
				Fecha inicio - fin	Aplicación presupuestaria	Euros mes	Euros importe máximo ayuda de viaje	Fecha inicio - fin	Dotación económica
54	Barbados	inglés	Indias Occidentales (UWI) Campus de Cave Hill / Bridgetown	01/08/2020 - 31/07/2021	144 A (**)	1300	1200	01/08/2020 - 31/07/2021	Mensualidad: 1.200 dólares barbadenses netos.
198	Brasil	portugués	Brasilia (UNB) / Brasilia	01/01/2021 - 31/12/2021	143 A	1350	1500	01/01/2021 - 31/12/2021	Alojamiento: 2.000,00 reales/mes.
200	Brasil	portugués	Católica de Campinas (PUC-CAMPINAS) / Campinas	01/01/2021 - 31/12/2021	143 A	1350	1500	01/01/2021 - 31/12/2021	Mantenimiento: 1.250,00 reales/mes. Alojamiento: 1.445,00 reales/mes
234	Brasil	portugués	Río de Janeiro UFRJ / Río de Janeiro	01/01/2021 - 31/12/2021	143 A	1450	1500	01/01/2021 - 31/12/2021	Ayuda mensual de 460,00 reales.
241	Brasil	portugués	Estatad Paulista (UNESP) / Sao Paulo Con el patrocinio de la Fundación Ramón Areces	01/01/2021 - 31/12/2021	143 A	1350	1500	01/01/2021 - 31/12/2021	Mensualidad: 400,00 reales
280	Brasil	portugués	Federal de Ceará (UFC) / Benfica	01/08/2020 - 31/07/2021	143 A	1350	1500	01/08/2020 - 31/07/2021	Mensualidad: 1.126,00 reales.
281	Brasil	portugués	Federal de Viçosa (UFV)	01/08/2020 - 31/07/2021	143 A	1350	1500	01/08/2020 - 31/07/2021	5.400,00 reales al año abonados en 600 reales durante nueve meses lectivos.
327	Brasil	portugués	Federal de Goiás (UFG) / Goiania	01/08/2020 - 31/07/2021	143 A	1350	1500	01/08/2020 - 31/07/2021	Alojamiento: 1.100,00 reales/mes.
328	Brasil	portugués	Federal de Paraná (UFPR) / Curitiba	01/08/2020 - 31/07/2021	143 A	1350	1500	01/01/2021 - 31/12/2021	Mensualidad: 3.000 reales

Código	País	Idioma de comunicación	Universidad o centro / ciudad	Dotación AECID / otras entidades				Dotación universidad o centro	
				Fecha inicio - fin	Aplicación presu- puestaria	Euros mes	Euros importe máximo ayuda de viaje	Fecha inicio - fin	Dotación económica
329	Brasil	portugués	Estatal de Paraíba (UEPB) / Campina Grande	01/08/2020 - 31/07/2021	143 A	1350	1500	01/08/2020 - 31/07/2021	Mensualidad: 2.500,00 reales (30.000,00 al año).
356	Brasil	portugués	Federal de Dos Vales de Jequitinhonha e Mucuri UFVJM / Diamantina	01/08/2020 - 31/07/2021	143 A	1350	1500	01/08/2020 - 31/03/2021	Beca mensual de 800 reales.
409	Brasil	portugués	do Vale do Rio dos Simos (UNISINOS) / San Leopoldo, RS	01/08/2020 - 31/07/2021	143 A	1350	1500	01/08/2020 - 31/07/2021	Mensualidad: ayuda de 1.900,00 reales. Alojamiento: ayuda de 600 reales

Fonte: AECID, 2020, p. 24-25.

Sobre a presença das atividades culturais da AECID no Brasil, identifica-se um antes e um depois da reconsideração do Brasil como país de renda média pelo Comitê de Ajuda ao Desenvolvimento (CAD) da OCDE. Assim, até 2014 o Brasil dispôs não apenas de sete centros culturais como vimos anteriormente, mas também de uma *Oficina Técnica de Cooperación* (OTC), fechada naquele ano e cuja gestão regional dos projetos foi transferida à OTC de Montevideu (Uruguai). No entanto, a *Dirección de Relaciones Culturales y Científicas* da AECID mantém na Embaixada da Espanha no Brasil uma *Consejería Cultural* que mantém atividades de projeção da cultura espanhola no país. Para uma visão geral das atividades mantidas pela *Consejería Cultural* da Espanha, realizamos uma entrevista com o atual *Consejero Cultural*, Rafael de Górgolas, cuja transcrição pode ser consultada na íntegra no Apêndice D desta tese e cujos trechos relativos à sua estrutura, funções e orçamento são reproduzidos a seguir:

Nosotros tenemos aquí una eficiente consejería cultural, que depende orgánicamente de la Embajada, pero administrativamente del Ministerio de Asuntos Exteriores, a través de la AECID. Tenemos un equipo pequeño constituido por Consejero Cultural, un ayudante de cancillería y un auxiliar. Somos tres personas que trabajamos con salario. Nos ayuda mucho la labor que realizan los becarios que vienen acá desde España durante uno o dos años, reciben una beca de la AECID, y cooperan a la realización de la agenda cultural. La agenda cultural se dota con un presupuesto que en la actualidad llega a ser unos 70 mil euros al año y con eso se tienen que afrontar los gastos de nuestra actividad cultural en Brasil. Antes de la crisis llegó a más de 100 mil euros al año, pero disminuyó y ahora está subiendo poco a poco, cada año. Parece poco dinero, pero se pueden hacer muchas cosas con él si se buscan alianzas y se administra con cuidado. Lo que intentamos hacer para que ese dinero sea más fructífero es colaborar con instituciones y administraciones locales de Brasil para que

los actos culturales sean hechos de manera más económica y con mayor repercusión allí donde se realizan.

La acción cultural es un abanico compuesto por las siete artes (arquitectura, escultura, pintura, música, literatura, danza y cine). Pero también hay otra parte cultural que es la universitaria que tiene traslación sobre la Diplomacia Pública. Por ejemplo, ahora en Rio, con motivo de los 500 años de la primera vuelta al mundo va haber un Seminario académico que va repasar como Brasil intervino en esa gesta que se produjo hace 500 años, cuando la expedición pasó por la Baía de Guanabara. Entonces, con todo esto, la sociedad y académicos brasileños darán importancia, tendrán lugar visitas abiertas al barco escuela “Juan Sebastián Elcano”, cócteles, el Seminario para la gente interesada, una alianza entre universidades españolas y brasileñas para crear una Cátedra. Entonces se van hacer una serie de lazos que acaban reflejando que tenemos cosas en común y trabajamos juntos. Es la historia de España, pero también es la historia de Brasil (GÓRGOLAS, 2019, Apêndice D).

As atividades da *Consejería Cultural* da Embaixada da Espanha no Brasil reiteram os esforços de promoção da cultura espanhola que consistem na criação e fortalecimento de laços entre o país ibérico e a população brasileira, representando assim um elemento importante da Diplomacia Pública espanhola, aqui claramente identificados também como ativos da Diplomacia Cultural. Ainda que com recursos escassos, a AECID mantém no país seu apoio à promoção das artes espanholas, bem com uma ressonância amplificada através de parcerias com instituições culturais e educativas brasileiras, além do importante respaldo da figura do Embaixador da Espanha no país.

A realização e manutenção dos projetos culturais por parte da AECID no Brasil não se trata de um caso excepcional, mas sim de um país inserido dentro de uma estratégia planificada e supervisionada a partir da *Dirección General de Relaciones Culturales y Científicas* em Madri. Neste aspecto, é importante buscar compreender qual é o pensamento que fomenta e orienta as ações de promoção da cultura espanhola no exterior por este órgão. Sintetizando este propósito, transcrevemos o seguinte trecho do ex-Diretor Geral, Alfons Martinell (2007):

El fomento y la ampliación de las relaciones culturales y científicas son una exigencia de la sociedad española contemporánea y una respuesta a los avances y cambios de un mundo cada vez más globalizado; por esta razón, la política exterior y de cooperación ha de adaptarse a estos nuevos contextos con los que hemos de interactuar y encontrar nuevas vías de actuación. Se trata de consolidar una presencia de la rica pluralidad de España y proponerla para el diálogo con otras realidades, culturas y sociedades. Por todo ello, el trabajo en red, la ampliación de objetivos y la coordinación de todos los actores españoles que inciden en este campo son elementos imprescindibles para conseguir una mayor y más eficaz coordinación de nuestra cultura en su proyección al exterior (AECID, 2008, p. 20).

Finalmente, um recurso de difusão da cultura espanhola mantido pela AECID, não apenas no Brasil, mas disponível a todo o mundo, é a publicação da revista *Cuadernos Hispanoamericanos*, fundada em 1948, celebrando 70 anos de existência em 2018. Trata-se de

uma revista cultural de periodicidade mensal, editada pela AECID, com mais de 800 números publicados. Possui sua origem no *Instituto de Cultura Hispánica* (fundado em 1945 em substituição ao *Consejo de la Hispanidad*, ambos órgãos da ditadura franquista com o objetivo de reaproximar uma Espanha isolada dos países hispano-americanos).

Atualmente, a temática da revista abrange modernas produções literárias em língua espanhola, com especial interesse pelos assuntos hispano-americanos. Em seus primeiros números, contudo, a revista possuía o claro interesse em destacar os vínculos históricos e culturais que uniam a Espanha aos países hispano-americanos, muito em função do isolamento internacional pelo qual passara a ditadura franquista na década subsequente ao final da Segunda Guerra Mundial. A seguir, reproduzimos um trecho do editorial do primeiro número da Revista (1948), que reflete este ideal:

Desde varios años ha comenzado, queremos creer que irrevocablemente el reencuentro de los hispánicos de todas las riberas: la mediterránea, la atlántica, la que mira al mar que llaman Pacífico. España, entendida de muy distintas maneras, se ha hecho presente, y aun urgente, en los países de Hispanoamérica; Hispanoamérica ha entrado de nuevo en el pulso cotidiano de la vida española. Nunca, desde el siglo XVIII, ha sido tan viva la conciencia de nuestra restante e incipiente comunidad. Pero el encuentro exige diálogo. Españoles e hispanoamericanos hemos de contarnos muchas cosas acerca de nuestro modo de ver, sentir, pensar y cantar el mundo y los problemas humanos, de nuestra historia común y diversa, de nuestros dolores y esperanzas, de nuestras ambiciones. Estos Cuadernos Hispanoamericanos aspiran a edificar una de las estancias del necesario diálogo. El sencillo decoro de sus páginas está abierto, muy en primer término, al decir poético e intelectual de los hispánicos, así frente a nuestros temas peculiares como ante los que hoy incitan al espíritu de todos los hombres (AECID, 1948, n.1, p. 08).

Os anteriores diretores da *Cuadernos Hispanoamericanos* foram: Pedro Laín Entralgo, Luis Rosales, José Antonio Maravall, Félix Grande, Blas Montero e Benjamin Prado. Atualmente, é dirigida por Juan Malpartida. Em seus números mais recentes, a publicação se divide em artigos que compõem o Dossier, Entrevista, Punto de Vista, Mesa Revuelta e Biblioteca. Em seus mais de 800 números, já contou com artigos elaborados pelos nomes mais eminentes da cultura espanhola e hispano-americana, tais como Ramón Menéndez Pidal, Octavio Paz, Julio Cortázar, Francisco Umbral, Mario Vargas Llosa, Roberto Juarroz, Enrique Molina, Alejandro Rossi, Fernando Savater, Rafael Cadenas, Pere Gimferrer Torrens, entre muitos outros (AECID, 2021).

As edições impressas da *Cuadernos* são distribuídas entre os assinantes, embaixadas e centros culturais da Espanha no exterior, e também disponibilizadas gratuitamente em sua página web. A Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, bem como o portal da AECID,

disponibiliza também todos os números da revista em formato digital, desde sua fundação em 1948¹⁴⁴. Por estar inserida dentro da estrutura da AECID, e possuir uma longa história que remonta aos órgãos precedentes (*Consejo de la Hispanidad, Instituto de Cultura Hispánica e Instituto de Cooperación Iberoamericana*), e por sua ampla e permanente divulgação, a *Cuadernos Hispanoamericanos* se mantém como uma publicação de referência na produção literária que reforça os vínculos entre a Espanha e os países hispano-americanos, constituindo um instrumento perene de Diplomacia Pública e da Diplomacia Cultural espanholas na Ibero-América.

7.2 Ação Cultural Espanhola (AC/E)

Ação Cultural Espanhola (AC/E) nasceu da fusão das três sociedades estatais destinadas à promoção e difusão da cultura espanhola tanto dentro como fora do país: Sociedade Estatal de Comemorações Culturais (SECC), Sociedade Estatal para a Ação Cultural Exterior (SEACEX) e Sociedade Estatal para Exposições Internacionais (SEEI). A decisão de realizar a fusão das três sociedades foi tomada no Conselho de Ministros de 30 de abril de 2010. A nova sociedade foi concebida no Plano de Racionalização do Setor Público Empresarial, cujo objetivo principal foi a redução do gasto do Estado e o saneamento da Administração Pública espanhola, e se constituiu formalmente em 21 de dezembro de 2010.

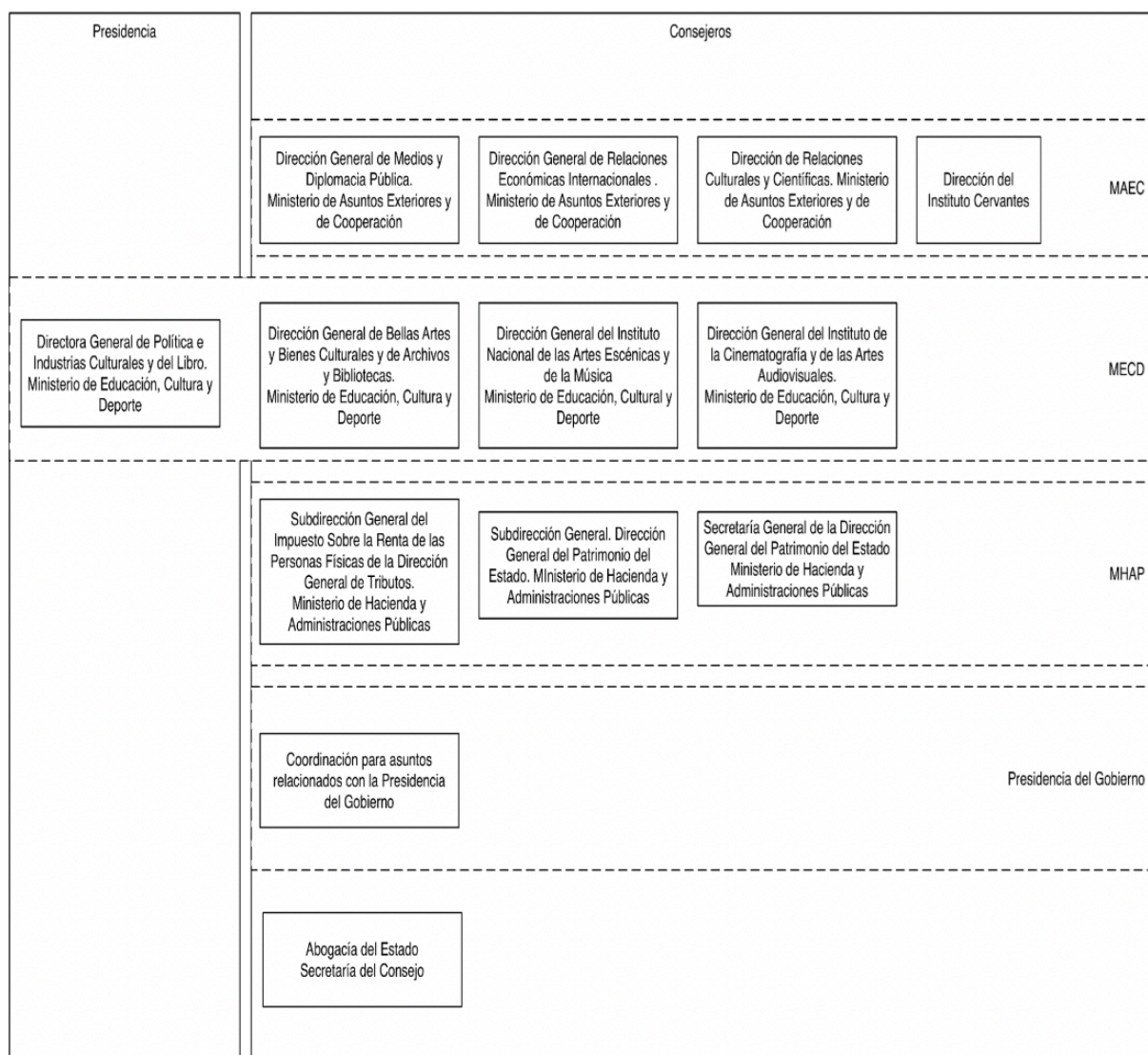
Dada esta origem multifuncional da AC/E, oriunda desta fusão da SECC, SEACEX e SEEI, os âmbitos de atuação destas três sociedades originais continuam sendo contemplados pelas atividades da atual agência de promoção da cultura espanhola no exterior, inseridas no *Plan de Internacionalización de la Cultura Española* (PICE). De modo a distinguir estas funções importantes da AC/E, vale apontá-las de forma expressa para que seja possível sua identificação nas diversas atividades que serão analisadas nesta seção. São elas: 1) promoção do patrimônio histórico e cultural da Espanha no exterior; 2) gestão das comemorações culturais com o objetivo de celebrar eventos, personagens, fatos históricos, científicos ou culturais de relevância para a Espanha e para o mundo; 3) organização da presença da Espanha em Exposições Universais, Bienais e Festivais artístico-culturais; 4) incentivo à capacidade do setor da economia criativa e cultural promovendo a circulação de obras, produções, artistas, criadores, agentes e profissionais culturais; 5) promoção de parcerias e cooperação entre

¹⁴⁴ Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Disponível em: <<http://www.cervantesvirtual.com/partes/235792/cuadernos-hispanoamericanos-80>> Acesso em 02 de agosto de 2021.

entidades culturais espanholas e estrangeiras, coordenando com as sedes no exterior não só a recepção de obras, artistas e produções mas também suas co-produções e realização de projetos conjuntos. (ACCIÓN CULTURAL ESPAÑOLA, 2018, p. 14).

Quanto à estrutura organizativa da AC/E, deve-se destacar que seu Conselho Administrativo é composto por representantes de três Ministérios (Assuntos Exteriores, Cultura e Fazenda), mas a Presidência (e, portanto, a tomada das decisões executivas rotineiras), é ocupada pelo *Minsiterio de Cultura* (atualmente um Minsitério independente, mas em gestões anteriores incorporado ao *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*). De fato, quando analisamos o teor das atividades realizadas pela AC/E, percebe-se que exigem um contato direto com os diversos setores culturais da Espanha (nas letras, música, cinema, artes plásticas, escultura, dança e teatro) com os quais o *Ministerio de Cultura* naturalmente possui maior fluidez. Ainda assim, como podemos constatar, existe uma articulação com os outros órgãos da Diplomacia Cultural espanhola já analisados nesta tese: a AECID (*Dirección de Relaciones Culturales y Científicas*) e o Instituto Cervantes. A composição do Conselho Administrativo da AC/E, onde são aprovados os PICEs, e, portanto, refletem os órgãos da Administração Pública interessados na promoção cultural da Espanha no exterior, é apresentada no gráfico a seguir.

Organograma 8 – Conselho Administrativo da Ação Cultural Espanhola (AC/E)



Fonte: BADILLO, 2014, p. 25

A Ação Cultural Espanhola pretende racionalizar a ação cultural da Espanha no exterior realizada pelos organismos públicos, de forma a unir esforços com as indústrias culturais e promover uma maior participação da sociedade civil, potencializando o *soft power* como um pilar estratégico da presença internacional espanhola, o que a torna um objeto de análise indispensável para a presente tese. O objetivo almejado por estas atuações conjuntas é o de consolidar “uma só voz e uma só estratégia para a difusão da cultura espanhola pelo mundo” (GÓMEZ-ESCALONILLA, 2014, p. 41). Após esta breve apresentação das origens, funções e estrutura da AC/E, passemos agora às atividades de promoção da cultura espanhola deste órgão no país que mais nos interessa: o Brasil.

Os dados apresentados no quadro a seguir foram coletados a partir de todas as “*Memorias Anuales*” da AC/E disponíveis em seu portal oficial, de 2012 a 2018. Além de

constituírem um valioso material de consulta sobre o trabalho global da AC/E em cada ano, as *Memorias* também permitem identificar as atividades realizadas em países específicos, o que nos permitiu extrair todas as ações culturais promovidas no Brasil nestes anos. Tratam-se de exposições, concertos, festivais de teatro, dança, cinema, participação espanhola nas Bienais de São Paulo, visita de escritores, músicos, artistas plásticos. Um diferencial das atrações culturais trazidas pela AC/E é o alto nível de prestígio e reconhecimento dos artistas e obras selecionados, sendo normalmente nomes premiados e aclamados pelos circuitos artísticos mundiais.

Quadro 51 – Eventos culturais da AC/E no Brasil (2012-2018)

Eventos culturais da AC/E no Brasil				
Evento	Local	Data	Entidade organizadora	Artistas espanhóis participantes
Uma noite de Espanha	Teatro Municipal do Rio de Janeiro	27 e 28 de outubro de 2018	AC/E; Embaixada da Espanha no Brasil; Ministério da Cultura do Brasil; Governo do Rio de Janeiro; Petrobrás; Fundação Teatro Municipal do Rio de Janeiro; Orquestra Sinfônica Brasileira.	Cristóbal Soler (maestro); Lorena Valero (mezzosoprano)
33ª Bienal de São Paulo	São Paulo (Bienal)	07 de setembro a 09 de dezembro de 2018	Fundação Bienal de São Paulo	Antonio Ballester Moreno; Sofia Borges Waltercio Caldas; Alejandro Cesarco; Claudia Fontes; Gabriel Pérez-Barreiro
Centenário Enrique Granados	Teatro Municipal de São Paulo	13 de outubro de 2017	AC/E; Orquestra Sinfônica Municipal de São Paulo. Colaboradores: Consulado Geral da Espanha em São Paulo; Embaixada da Espanha no Brasil.	Cristóbal Soler (maestro); Lorena Valero (mezzosoprano)
Centenário Enrique Granados	São Paulo (Biblioteca Brasileira Mindlin -USP)	16 de março de 2017	AC/E; Universidade de São Paulo (USP). Colaboração: Centro Ibero-Americano (CIBA-USP).	Alexis Soriano (maestro)
Centenário Enrique Granados	Porto Alegre (Teatro São Pedro)	4 de outubro de 2016	AC/E; Orquestra Sinfônica de Porto Alegre (OSPA). Colaboração: Embaixada da Espanha no Brasil.	Eduardo Montero (piano solista) Isabel Costes (maestra)
Internacionalização de autores teatrais espanhóis no Brasil	Recife	8 a 20 de janeiro de 2016	AC/E; Festival Internacional de Artes Cênicas de Pernambuco	Juan Mayorga ("La paz perpetua"); José Manuel Mora ("Los cuerpos perdidos")
32ª Bienal de São Paulo	São Paulo (Bienal)	10 de setembro a 11 de dezembro de 2016	Fundação Bienal de São Paulo	Jochen Volz; Gabi Ngcobo; Sofia Olascoaga; Xabier Salaberria.
Espanhóis na orquestra do Brasil 2014-2015	Salvador (Teatro Municipal Castro Alves)	26 de março de 2015	AC/E; Orquestra Sinfônica da Bahia.	Pablo Villegas
Espanhóis na orquestra do Brasil 2014-2015	Rio de Janeiro (Sala Cecília Meireles)	29 de maio de 2015	AC/E; Orquestra Sinfônica Brasileira	Luis Fernando Pérez
Espanhóis na orquestra do Brasil 2014-2015	Belo Horizonte (Palácio das Artes)	6 e 7 de outubro de 2015	AC/E; Orquestra Sinfônica de Minas Gerais	Alexis Soriano
Espanhóis na orquestra do Brasil 2014-2015	Brasília (Teatro Pedro Calmón)	14 de outubro de 2015	AC/E; Orquestra do Teatro Nacional	Isabel Costes
Gira da companhia teatral "La Tristura"	Recife	28 e 29 de janeiro de 2015	AC/E; Centro Dramático Nacional (CDN); Festival Recife do Teatro Nacional; Festival Tempo	Companhia teatral "La Tristura"
Internacionalização de autores teatrais espanhóis no Brasil	Brasília	18 a 30 de agosto de 2015	AC/E; Cena Contemporânea Festival Internacional de Brasília	Angélica Liddell ("Perro muerto en tintorería: los fuertes"); Josep Maria Miró Coromina ("Arquimedes")
Internacionalização de autores teatrais espanhóis no Brasil	Porto Alegre	3 a 21 de setembro de 2015	AC/E; Cena Festival Internacional de Artes de Porto Alegre	Lucía Vilanova ("Münchhausen"); Luisa Cunillé ("Après moi le déluge")
Internacionalização de autores teatrais espanhóis no Brasil	Salvador	23 de outubro a 1 de novembro de 2015	AC/E; Festival Internacional de Artes Cênicas da Bahia	José Alberto Conejero ("Acantilado"); Gracia Morales (NN12).
Internacionalização de autores teatrais espanhóis no Brasil	Rio de Janeiro	9 a 18 de outubro de 2015	AC/E; Festival Internacional de Artes Cênicas do Rio de Janeiro	Paco Becerra ("Dentro de la tierra"); Laila Ripoll ("Atra bilis")
5.º Congresso Internacional CBL do Livro Digital e 23.ª Bienal Internacional do Livro de São Paulo	São Paulo	21 e 22 de agosto de 2014	AC/E; Câmara Brasileira do Livro (CDL). Colaboração: Itaú Cultural; Serviço Social do Comércio (SESC); Ministério da Cultura do Brasil	Araceli Corbo (MUSAC); Jonatán Jiménez (Popularlibros); Diego Moreno (editora Nórdica).
La función por hacer	Brasília	30 e 31 de agosto de 2014	AC/E; Festival Internacional de Teatro de Brasília	Miguel del Arco
La función por hacer	Londrina (Paraná)	3 a 5 de setembro de 2014	AC/E; Festival Internacional de Londrina	Miguel del Arco
Troc. Danza y Educación España-Brasil	Fortaleza	6 a 12 de outubro de 2014	AC/E; Escola Pública de Dança; Funarte	Artistas do "Mercat de les Flors" (Barcelona)
Troc. Danza y Educación España-Brasil	Rio de Janeiro (Teatro Cacilda Becker)	13 a 19 de outubro de 2014	AC/E; Centro Coreográfico da Cidade do Rio de Janeiro; Teatro Cacilda Becker; Funarte	Artistas do "Mercat de les Flors" (Barcelona)
Troc. Danza y Educación España-Brasil	Rio de Janeiro	3 a 15 de novembro de 2014	AC/E; Festival Panorama	Artistas do "Mercat de les Flors" (Barcelona)

México fotografado por Luis Buñuel	São Paulo (Cinemateca Brasileira)	14 de outubro a 1 de novembro de 2014	AC/E; Cinemateca Brasileira de São Paulo; Mostra Internacional de Cinema de São Paulo; Instituto de la Cinematografía y las Artes Audiovisuales (ICAA)	Centro Buñuel de Calanda
60ª Feira do Livro de Porto Alegre	Porto Alegre (Praça da Alfândega)	31 de outubro a 16 de novembro de 2014	Ministério da Cultura do Brasil; Secretaria de Estado da Cultura; Câmara Rio Grandense do Livro. Colaboração: AC/E e Instituto Cervantes	Elvira Navarro (escritora); Javier Montes (escritor); Manel Loureiro (escritor); Javier Moro (escritor); Raúl Arias (ilustrador)
Fomento de la Traducción de Literatura Contemporánea Española al Portugués	Ouro Preto (Minas Gerais)	1 de novembro de 2014	Editores Record. Colaboração: AC/E; Fórum das Letras de Ouro Preto	Care Santos ("Habitaciones cerradas")
Fomento de la Traducción de Literatura Contemporánea Española al Portugués	Porto Alegre	5 de novembro de 2014	Editores Record. Colaboração: AC/E; Feira do Livro de Porto Alegre	Care Santos ("Habitaciones cerradas")
Fomento de la Traducción de Literatura Contemporánea Española al Portugués	São Paulo	11 de novembro de 2014	Editores Record. Colaboração: AC/E; Casa de Livros de São Paulo	Nuria Barros ("El alfabeto de los pájaros")
Fomento de la Traducción de Literatura Contemporánea Española al Portugués	Rio de Janeiro	14 de novembro de 2014	Editores Record. Colaboração: AC/E; Festival FLUPP	Rodrigo Lacerda e Dolores Prades ("In defense of a literature without borders")
31.ª Bienal de São Paulo	São Paulo (Bienal)	6 de setembro a 7 de dezembro de 2014	Fundação Bienal de São Paulo	Nuria Enguita; Pablo Lafuente
30ª Bienal de São Paulo	São Paulo (Bienal)	7 de setembro a 9 de dezembro de 2012	Fundação Bienal de São Paulo	Luis Pérez-Oramas; Tobi Maier; André Severo; Isabela Villanueva; Benet Rossell; Daniel Steegmann Mangrané

Fonte: Elaboração própria a partir das *Memorias Anuales AC/E* (2012-2018)

É importante fazer uma breve apresentação destes eventos culturais realizados pela AC/E no Brasil. A partir do quadro acima, representativo de 7 anos de atuação da agência (2012-2018), observamos a realização de 30 eventos de projeção da produção cultural e artística espanhola de alta qualidade que refletem a consideração desta agência como um relevante órgão de Diplomacia Cultural e de construção de *soft power* da Espanha atuante no Brasil. Ainda que seja impossível reproduzir aqui o impacto emocional que estas obras tiveram no público brasileiro, objetivo maior de qualquer Diplomacia Cultural, é possível conhecer os detalhes desta vasta atuação dos projetos da AC/E no Brasil, apresentada a seguir.

Por exemplo, o concerto “*Uma noite de Espanha - concerto especial ao Dia da Espanha no Brasil*”, realizado no Teatro Municipal do Rio de Janeiro, em 17 e 18 de outubro de 2018, contou com a atuação da Orquestra Sinfônica Brasileira sob a regência do maestro espanhol

convidado Cristóbal Soler¹⁴⁵ e com participação da mezzosoprano espanhola Lorena Valero¹⁴⁶. Contou a colaboração do Ministério da Cultura do Brasil, Governo do Estado do Rio de Janeiro, Petrobrás e da Embaixada da Espanha no Brasil. A programação esteve composta na primeira parte pelas zarzuelas “*El Barquillero*”, “*Las hijas de Zebedeo*”, “*La boda de Luis Alonso*”, “*El niño judío*”, pela romanzas “*Cuando está tan hondo*”, “*Al pensar en el dueño de mis amores*”, “*De España vengo*”, pela opereta “*Danza del Fuego*” e pelo sainete “*El bateo de Federico Chueca*”. Na segunda parte foi interpretado “*El Amor Brujo*”, de Manuel de Falla (ACCIÓN CULTURAL ESPAÑOLA, 2018, p. 150).

Outro evento de grande relevância no cenário artístico brasileiro, novamente no âmbito da música clássica, é a chegada ao Brasil das comemorações do centenário de morte do compositor e pianista espanhol Enrique Granados¹⁴⁷. No âmbito da celebração, a AC/E trouxe para o Brasil o maestro Cristóbal Soler, a mezzosoprano Lorena Valero e o maestro Alexis Soprano¹⁴⁸, que realizaram concertos em parceria com a Orquestra Municipal de São Paulo (no Teatro Municipal), com a Orquestra Sinfônica de Porto Alegre (no Teatro São Pedro) e também com a Orquestra Sinfônica da Universidade de São Paulo (USP). Esta última apresentação, com a participação especial do maestro Alexis Soprano foi realizada nos espaços da Biblioteca Brasileira Mindlin (Cidade Universitária), e organizada graças às atividades do Centro Ibero-Americano da Universidade de São Paulo (CIBA-USP), um Núcleo de Apoio à Pesquisa (NAP) vinculado ao Instituto de Relações Internacionais (IRI-USP) e coordenado pelo professor Pedro Bohomoletz de Abreu Dallari. A programação incluiu a representação das obras de Enrique Granados (“*Goyescas*” e a suite “*El jardín de Elisenda*”) e também de Schubert (“*Sinfonia nº 8 D.759 em Si menor*”). (ACCIÓN CULTURAL ESPAÑOLA, 2017, p. 80).

¹⁴⁵ Cristóbal Soler foi Diretor Musical do Teatro Lírico de la Zarzuela entre os anos 2010 e 2015. É presidente Fundador da Associação Espanhola de Diretores de Orquestra (AESDO) e atualmente, iniciou uma colaboração com a Orquestra da Rádio Televisión Española (ORTVE), dedicada à concertos e giras, durante as duas próximas temporadas.

¹⁴⁶ Lorena Valero estudou em Viena com a mezzosoprano Margarita Lilova depois de obter o título profissional de Canto no Conservatório Superior do Liceu de Barcelona. Começou sua trajetória profissional como soprano lírica, debutando os papéis principais do grande repertório operístico. Em 2011, ganhou o Prêmio Extraordinário Grandi Voci no concurso internacional de Salzburg (Áustria).

¹⁴⁷ Enrique Granados (Lérida, 1867 – Canal da Mancha, 1916), foi um compositor, pianista e pedagogo espanhol vinculado ao movimento modernista. É conhecido principalmente por sua obra como pianista, “*Goyescas*”. Criou a escola de piano de Barcelona, que formou pianistas importantes como Frank Marshall, Montserrat Torrent, Narcisa Freixas, Rosa Sabater, Alicia de Larrocha e Douglas Riva. Morreu no naufrágio do navio Sussex, que atravessava o Canal da Mancha, torpedeado por submarinos alemães durante a Primeira Guerra Mundial.

¹⁴⁸ Alexis Soriano é um dos diretores de orquestra mais destacados da sua geração na Espanha. Aluno do maestro de orquestra russo Ilya Musin no Conservatório de São Petersburgo, foi maestro associado da Orquestra do Hermitage de São Petersburgo de 1998 a 2008, e maestro titular da Orquestra Sinfônica Estatal INSO de Lviv (Ucrânia) de 2010 a 2012. Desde novembro de 2012 é Diretor Artístico da «New York Opera Society» e desde 2014 maestro convidado da Ópera Nacional da Lituânia.

No âmbito das artes cênicas, e seguindo uma de suas linhas de atuação estratégicas, a AC/E planejou e executou um programa para aumentar a presença dos autores teatrais espanhóis no Brasil por meio da tradução de algumas de suas obras e por levar ao país companhias teatrais espanholas de forma a divulgá-las: o “*Programa de la Internacionalización de Autores Contemporáneos Españoles (2015-2016)*”. Um comitê de especialistas em artes cênicas espanhóis selecionou dez obras premiadas seguindo os seguintes critérios: obras escritas no século XXI; de autores vivos que contassem, pelo menos com um prêmio de dramaturgia ao longo de sua carreira; obras aptas para ser compreendidas por públicos com pouco conhecimento da dramaturgia contemporânea espanhola. As obras participantes do “*Programa de la Internacionalización de Autores Contemporáneos Españoles (2015-2016)*” e trazidas ao Brasil foram: “*Perro muerto en tintorería: los muertos*” de Angélica Liddell; “*El principio de Arquímedes*”, de Josep María Miró Coromina (peças reproduzidas no Festival Internacional de Brasília, entre 18 e 30 agosto 2015); “*Münchhausen*” de Lucía Vilanova e “*Après moi le déluge*” de Lluïsa Cunillé (apresentadas no Festival Internacional de Artes de Porto Alegre entre 3 e 21 setembro de 2015); “*Acantilado*” de José Alberto Conejero e “*NN12*” de Garcia Morales (Festival Internacional de Artes Cênicas da Bahia – FIAC – entre 23 de outubro e 1 de novembro de 2015); “*Dentro de la tierra*” de Paco Becerra e “*Atra Bilis*” de Laila Ripoll (interpretadas no Tempo Festival/Festival Internacional de Artes Cênicas do Rio de Janeiro, entre 9 e 18 outubro de 2015). Finalmente, as obras “*La paz perpetua*” de Juan Mayorga e “*Los cuerpos perdidos*” de José Manuel Mora, interpretadas no Festival Internacional de Artes Cênicas de Pernambuco, entre 8 e 20 de janeiro de 2016. (ACCIÓN CULTURAL ESPAÑOLA, 2016, p. 162).

Entre 2014 e 2015, o Brasil foi um país prioritário da atuação da AC/E, que executou nada menos que 22 eventos culturais com a participação de notáveis artistas espanhóis, resultado do projeto “*Spain Culture Brasil 2014-2015*”. Esta profícua atividade pode ser observada no quadro acima, mas a título de registro, as atividades gerais foram: “Espanhóis na orquestra do Brasil, com a participação de Pablo Villegas (guitarra), Luis Fernando Pérez (piano), Alexis Soriano (regente) e Isabel Costes (regente); Gira da Companhia Teatral “*La Tristura*”; “Internacionalização de autores teatrais no Brasil”; 5º Congresso Internacional CBL (Câmara Brasileira do Livro) do Livro Digital e 23ª Bienal Internacional do Livro de São Paulo; “*La función por hacer*” com a participação do dramaturgo espanhol Miguel del Arco; “*Trocas. Danza y Educación España-Brasil*”, com a participação da companhia de dança de Barcelona Mercat de les Flors; a 38ª edição da Mostra Internacional de Cinema de São Paulo dedicada à

Espanha, com “*España presenta: México fotografiado por Luis Buñuel*”; participação espanhola na 60ª Feira do Livro de Porto Alegre, com a presença dos escritores Elvira Navarro, Javier Montes, Manel Loureiro e Javier Moro, bem como do ilustrador Raúl Arias. (ACCIÓN CULTURAL ESPAÑOLA, 2015, p. 94; 104; 116).

Ainda no âmbito das atividades realizadas no biênio “*Spain Culture Brasil 2014-2015*”, deve-se destacar a realização do “*Programa de Fomento de la Traducción de Literatura Contemporánea Española al Portugués*”, uma parceria entre a AC/E e as editoras Record, Cosac Naify e Casarão do Verbo. Este programa permitiu que as editoras brasileiras realizassem traduções e publicações das obras de autores espanhóis contemporâneos, além de receber uma ajuda econômica para a vinda dos escritores espanhóis ao Brasil para promover os livros. Assim, entre 2014 e 2015, a AC/E levou ao Brasil escritores espanhóis para realizar a promoção de suas obras, como: “*Habitaciones cerradas*” de Care Santos (publicado na Espanha pela editora Planeta e no Brasil pela editora Record), promovido no Fórum das Letras de Ouro Preto (1º de novembro de 2014) e na 60ª Feira do Livro de Porto Alegre (5 de novembro de 2014); “*El alfabeto de los pájaros*” de Nuria Barrios (publicado na Espanha pela editora Seix Barral e no Brasil pela editora Cosac Naify), promovido em Mesa Redonda realizada na Casa de Livros de São Paulo (11 de novembro de 2014); e “*Técnicas de iluminación*” de Eloy Tizón (publicado na Espanha pela editora Páginas de Espuma e no Brasil pela editora Casarão do Verbo). (ACCIÓN CULTURAL ESPAÑOLA, 2014, p. 104).

Finalmente, é preciso destacar o papel da AC/E como organizadora da Comissão Espanhola em todas as edições da Bienal de São Paulo ocorridas desde a fundação da agência: 30ª Bienal (7 de setembro a 9 de dezembro de 2012), 31ª Bienal (6 de setembro a 7 de dezembro de 2014), 32ª Bienal (10 de setembro a 11 de dezembro de 2016) e 33ª Bienal (7 de setembro a 9 de dezembro de 2018).

A 30ª edição da Bienal de São Paulo contou com a participação espanhola por meio de: Benet Rossell, com uma obra que partia da pintura de Nicolás Poussin Himeneo travestido assistindo a um baile em homenagem a Príapo (1634) em uma conversa com Jutta Koether; e outra, também de Rossell, intitulada “*Ceremoniales*” que apresentava festas e rituais; Daniel Stegmann, com sua obra “*Madera Mendes*”, formada por desenhos, fotografias, collages, esculturas e quatro projeções audiovisuais, com as quais mostrava o choque entre a luz e a parede desde o ponto de vista do visitante à Bienal (ACCIÓN CULTURAL ESPAÑOLA, 2012, p. 168).

A comissão espanhola na 31ª edição da Bienal de São Paulo foi composta por cinco curadores: Charles Esche, Galit Eliat, Oren Sagiv, Nuria Enguita e Pablo Lafuente. Os comissários focaram o projeto na ideia de um encontro entendido como um processo aberto de intercâmbio, de natureza pedagógica, com o objetivo de refletir a situação cultural e social do Brasil, para além do significado artístico (ACCIÓN CULTURAL ESPAÑOLA, 2014, p. 236).

A 32ª Bienal de São Paulo teve como tema “Incerteza viva: a noção de incertidão”, como forma de explorar diferentes maneiras de viver com o desconhecido em vários temas como ecologia, cosmologias dos começos e finais do mundo, a extinção, o conhecimento coletivo, os mitos evolutivos e as práticas vitais de convivência. A Bienal contou com a participação do escultor espanhol Xabier Salaberría, que expôs uma nova obra no Pavilhão Cicilio Matarazzo, uma espécie de instalação que serviu como elemento obstaculizador e orientador para a circulação dos visitantes. (ACCIÓN CULTURAL ESPAÑOLA, 2016, p. 258).

A 33ª edição da Bienal, última até então realizada, trouxe como tema “atividades afetivas”, um conceito desenvolvido a partir da obra de Goethe (1809) e da tese de Mario Pedrosa, “Na natureza afetiva da forma de obra de arte” (1949). Esta Bienal contou com a participação dos seguintes artistas espanhóis: Rafael Sánchez-Mateos Paniagua; Alejandro Corujeira; e as obras “Colección de juguetes de Juan Bordes” de Alberto Sánchez e Benjamín Palencia; “La escuela de Vallecas” de José Moreno Cascales. (ACCIÓN CULTURAL ESPAÑOLA, 2018, p. 248).

Com relação ao número de atividades culturais patrocinadas pela AC/E no Brasil, é possível perceber que elas são numericamente bem inferiores à produção cultural dos oito centros do Instituto Cervantes, como analisamos no Capítulo 6. Por exemplo, em 2014, ano em que a AC/E promove o maior número de eventos no Brasil (doze, no total), os oito centros do Instituto Cervantes realizam um total de 312 eventos e atividades culturais. Apenas um centro do Instituto Cervantes (o do Rio de Janeiro, para tomar um exemplo), realizou 95 atividades culturais (entre exposições, seminários, projeções de cinema, representações teatrais, recitais literários e concertos)¹⁴⁹. Por outro lado, com relação ao nível artístico de atividades culturais, percebe-se que as realizações da AC/E se concentram na atração de nomes premiados ou de reconhecimento consolidado, das artes e cultura espanholas, articulando-se com instituições culturais brasileiras de grande projeção como o Ministério da Cultura, Funarte, as Orquestras

¹⁴⁹ Ver Capítulo 6 – O Instituto Cervantes no Brasil. Seção 6.3 - “Os oito centros do Instituto Cervantes no Brasil: cursos, alunos e atividades culturais - Rio de Janeiro”.

Sinfônicas (municipais e estaduais), grandes empresas (Petrobrás) e a própria Bienal de São Paulo.

A partir desta perspectiva de quantidade e tipos de atividades culturais, podemos inicialmente inferir que o Instituto Cervantes representa melhor o conceito de Diplomacia Pública tal como definido no primeiro Capítulo (voltado para a sociedade civil como um todo, ao público mais amplo, e não restrita às elites políticas, econômicas ou culturais do país estrangeiro), por chegar a um público numericamente maior. Quando pensamos no papel de promoção da cultura espanhola (Diplomacia Cultural) de alto nível e que gere uma imagem positiva e atratividade no público receptor (*soft power*), então devemos compreender a AC/E como um ator de relevância, assim como os demais órgãos (Instituto Cervantes e AECID), sendo ainda o Instituto Cervantes aquele com maior presença e penetração cultural no Brasil.

7.3 TURESPAÑA

O *Instituto de Turismo de España* (TURESPAÑA) é o organismo autônomo do governo espanhol que se encarrega da promoção da Espanha como destino turístico no exterior. Faz parte da *Secretaría de Estado de Turismo*, inserida por sua vez no *Ministerio de Industria, Comercio y Turismo*. Trata-se de um organismo com presença mundial. Possui 33 escritórios no exterior, inclusive no Brasil, cujo trabalho consiste em divulgar os atrativos e qualidades turísticas da Espanha. Ou seja, está diretamente relacionado com a construção de imagem do país para o público estrangeiro, exercendo assim funções de Diplomacia Pública e contribuindo também ao *soft power* espanhol.

A Espanha é, há décadas, o segundo maior destino turístico mundial, com 83,7 milhões de turistas internacionais em 2019 (atrás somente da França, com 89 milhões) e o segundo maior destino em gastos totais dos turistas internacionais, com US\$ 74 bilhões em 2019 (atrás somente dos Estados Unidos, com US\$214 bilhões)¹⁵⁰. Trata-se de um caso de sucesso de atração, cativação e aproveitamento econômico do fluxo de milhões de turistas de todo o mundo. Para Nye (2004, p. 13), o turismo constitui uma força importante de sedução e criação de laços entre os visitantes e o país de destino, constituindo assim um elemento de construção e propagação de *soft power*.

¹⁵⁰ Dados extraídos da Organização Mundial do Turismo (OMT)/ World Tourism Organization (WTO) Inbound Tourism database. Disponível em: <<https://www.unwto.org/statistic/basic-tourism-statistics>> Acesso em 18 de fevereiro de 2021.

Existem muitos fatores que contribuem para a Espanha ser um destino tão almejado pelos turistas internacionais: um extenso litoral com belas praias, dias de sol durante a maior parte do ano (turismo “*sol y playa*”), um vasto patrimônio histórico, artístico e cultural, herança de distintas civilizações que ocuparam seu território (fenícios, gregos, celtas, romanos, árabes...) refletidas em diversos estilos arquitetônicos (românico, gótico, mudéjar, barroco, neoclássico...). Aqui é preciso destacar que a Espanha é o terceiro país com maior número de bens incluídos na lista de Patrimônio Cultural da Humanidade da UNESCO, atrás somente da Itália e da China. No total, o país soma 49 bens declarados Patrimônio Mundial da Humanidade e outros 13 reconhecidos como Patrimônio Imaterial. São Cidades Patrimônio da Humanidade: Alcalá de Henares, Ávila, Baeza, Cáceres, Córdoba, Cuenca, Ibiza, Mérida, Salamanca, San Cristóbal de la Laguna, Santiago de Compostela, Segovia, Tarragona, Toledo e Úbeda. Acrescente-se ainda a enorme oferta cultural, artística e de ócio de cidades como Madri e Barcelona, as rotas turísticas setoriais como de vinhos, gastronomia, esportes, o famoso e milenar Caminho de Santiago ou pela extensa vida cultural espanhola refletida em festivais de música, teatro, dança, flamenco e tradições como a Semana Santa, Las Fallas ou San Fermín. A lista de atrativos turísticos poderia prolongar-se indefinidamente, mas nos limitaremos mencionando um nicho turístico diretamente relacionado com esta tese: o turismo idiomático.

O sucesso da Espanha como potência turística pode ser atestado, ainda, por ser o país-sede da Organização Mundial do Turismo (*World Tourism Organization – WTO*, na sigla em inglês), organismo especializado das Nações Unidas. A OMT foi fundada em 1974, possui 154 Estados-Membros, 7 territórios e mais de 400 membros afiliados entre empresas, associações e instituições do setor privado. Sua sede está localizada em Madri, na *Calle Poeta Joan Maragall*, 42.

Outro marco da relevância da Espanha no campo do turismo é a realização de uma das maiores feiras internacionais de profissionais de turismo do mundo: a FITUR, realizada todos os anos em Madri, nas dependências do IFEMA, uma enorme área de exposições nos arredores do Aeroporto Internacional de Barajas. Em 2019, a FITUR contou com a presença de 261 mil participantes, entre empresas, governos e agências de turismo, oriundos de 165 países¹⁵¹.

De forma a ilustrar a preponderância mundial do potencial da Espanha como destino turístico internacional, tanto em número de visitas, como em ingressos econômicos oriundos do

¹⁵¹ FITUR. Feria Internacional del Turismo. Disponível em: < <https://www.ifema.es/fitur> > Acesso em 18 de fevereiro de 2021.

turismo internacional (sendo o segundo país do mundo nos dois quesitos), reproduzimos os seguintes gráficos da Organização Mundial do Turismo (2019).

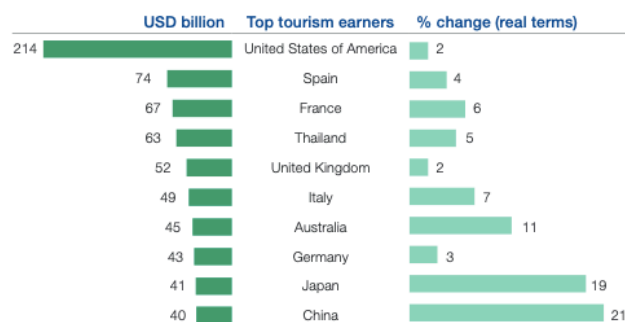
Gráfico 25 – Dez maiores destinos turísticos, em número de visitas e ingressos econômicos (2019)

The top 10 destinations receive 40% of worldwide arrivals



Top ten destinations by international tourist arrivals, 2018
Source: World Tourism Organization (UNWTO).

The top 10 tourism earners account for almost 50% of total tourism receipts



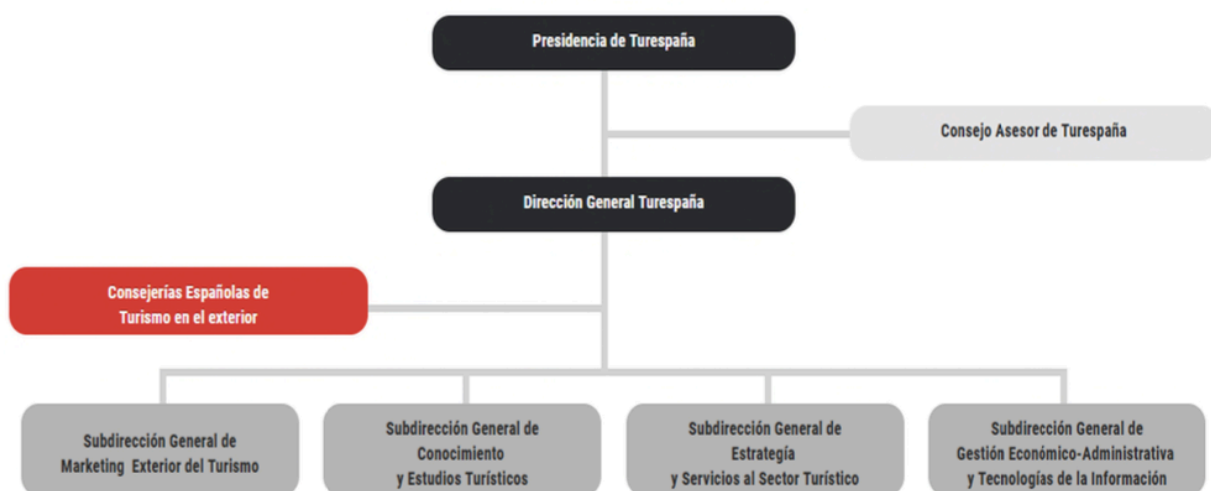
Top 10 destinations by international tourism receipts, 2018
Source: World Tourism Organization (UNWTO).

Fonte: United Nations World Tourism Organization (UNWTO), 2019, p. 09.

O governo espanhol, em parceria com a iniciativa privada criou um conjunto de organismos, institutos e secretaria de Estado encarregadas de promover e administrar o turismo, peça chave da sua Diplomacia Pública, iniciada ainda durante a ditadura franquista. Assim, o órgão máximo da administração do turismo atualmente é o *Ministerio de Industria, Comercio y Turismo*, cuja Secretaria de Estado de Turismo e o Instituto de Turismo de España (TURESPAÑA) constituem os órgãos especializados atuantes neste campo.

Passemos à análise da estrutura e funções do TURESPAÑA, tal como estabelecido pelo Real Decreto 425/2013, de 14 de junho de 2013. Primeiramente, a partir do Organograma abaixo, é possível identificar os departamentos, conselho e sub-direções que constituem este órgão:

Organograma 9 – Instituto de Turismo de España (TURESPAÑA)



Fonte: ESPANHA. *Memoria Turespaña 2019*. P. 45.

As funções específicas de TURESPAÑA segundo o Real Decreto 425/2013 são: a gestão da *marca España* em sua dimensão turística; a planificação, desenvolvimento e execução de ações para a promoção do turismo espanhol nos mercados internacionais; a pesquisa dos fatores que incidem sobre o turismo, bem como a elaboração e análise de estatísticas, dados e informações relativas ao turismo; prestação de serviços de marketing no exterior a empresas e instituições turísticas espanholas; gestão e controle da eficiência da *Sociedad Paradores de Turismo de España* (ESPANHA, *Memoria Turespaña 2019*, p. 44).

A Espanha foi pioneira na utilização do marketing internacional de países. O primeiro plano de marketing turístico espanhol foi encomendado pela TURESPAÑA e desenvolvido por Josep Chias, renomado consultor de marketing – especialista em marketing turístico e cultural (para cidades, eventos, países e rotas) (LUMERTZ, 2009, p. 79). O país iniciou seu marketing internacional em 1983 com a criação de sua reconhecida marca turística, criada por Joan Miró, de expressivo valor artístico e visual, como pode ser observado na reprodução abaixo.

Ilustração 2 – Logomarca TURESPAÑA (Joan Miró)



Fonte: TURESPAÑA.

Como mencionado anteriormente, as funções de TURESPAÑA de promoção da Espanha faz referência a nada menos que o segundo maior destino turístico do mundo, tanto em número de visitas internacionais como em número de ingressos econômicos advindos destes turistas internacionais. De forma a ilustrar a evolução do fluxo de turistas internacionais à Espanha na década passada, reproduzimos o seguinte Gráfico.

Gráfico 26 – Número de turistas internacionais na Espanha (2012-2019), em milhões



Fonte: ESPANHA. *Memoria Turespaña 2019*. P. 40.

O número de turistas internacionais que um país recebe, e no caso da Espanha, tratam-se de expressivas 80 milhões de visitas, está diretamente relacionado com o impacto cultural e de construção de imagem de país que o lugar de destino pode desenvolver. Assim, esses milhões de turistas que todos os anos vão à Espanha passam a ter um contato direto com o povo, com a comida, com a arte e com os lugares históricos, o que contribui diretamente à disseminação de uma ideia positiva que se faz e leva da Espanha para seus países de origem, um fenômeno que eleva o *soft power* espanhol de forma natural e transmitida pelos próprios turistas. No entanto, em termos econômicos, vale destacar que o maior interesse dos setores destinados ao turismo na Espanha não é tanto a quantidade de pessoas que visitam o país, mas sim o quanto esses turistas internacionais gastam em seus lugares de destino. Assim, destacamos que, em termos de gastos totais por turistas internacionais, a Espanha é também o segundo país onde os turistas internacionais mais gastam anualmente. A evolução deste quesito pode ser observada no Gráfico a seguir.

Gráfico 27 – Gastos totais de turistas internacionais na Espanha (2012-2019), em milhões de dólares



Fonte: ESPANHA. *Memoria Turespaña 2019*. P. 38.

Para além da função de promover a Espanha como destino turístico internacional, e servir como fonte de elaboração e análise de inteligência no campo turístico, a TURESPAÑA mantém o apoio permanente com setores turísticos espanhóis especializados em rotas, regiões

ou produtos bem específicos, que podem ser de interesse a grupos e indivíduos com gostos e interesses mais particulares ao decidir realizar uma viagem internacional. Estes “nichos turísticos” que recebem o apoio do órgão de forma regular são: *Asociación Española de Ciudades del Vino* (ACEVIN), para o “enoturismo”; *Red de Ciudades AVE*, das cidades de valor artístico-cultural servidas pela rede de trens de *Alta Velocidad de España*; o Grupo de Cidades Patrimônio da Humanidade, já enumeradas anteriormente; cidades que oferecem um atrativo gastronômico (“*Saborea España*”); cidades com patrimônio remanescente da presença histórica de comunidades judias (*Red de Juderías de España*); lugares de destaque para o ecoturismo, caminhos verdes, “Espanha Verde” (como se conhece o Norte da Espanha, por sua umidade e amplos cenários de natureza verde: Galícia, Astúrias, Cantábria e País Basco); turismo equestre; trens de luxo (operados pela companhia RENFE); e as rotas de interesse histórico-cultural como “*Caminos de Arte Rupestre préhistórico*” (com destaque para caverna de Altamira), *Vía de la Plata* (antigo caminho romano, por onde era transportada a prata), “*Camino del Cid*” (reprodução da trajetória épica de Rodrigo Díaz de Vivar, el Cid, cavaleiro medieval e personagem literário), “*Rutas del Emperador Carlos V*” e “*Caminos de pasión*”. Finalmente, destacamos ainda o apoio de TURESPAÑA ao turismo idiomático, por meio de convênio com a *Federación Española de Escuelas de Español para Extranjeros* (FEDELE).

Quadro 52 - Colaboração de TURESPAÑA com setores turísticos

Asociación Española de Ciudades del Vino - ACEVIN
Red de Ciudades AVE
Grupo Ciudades Patrimonio de la Humanidad de España
Saborea España
Red de Juderías de España
Rutas Culturales: <ul style="list-style-type: none"> ▪ “Camino de Arte Rupestre prehistórico” ▪ “Ruta Vía de la Plata” ▪ “Camino del Cid” ▪ “Rutas del Emperador Carlos V” ▪ “Camino de pasión”
Club de Ecoturismo
Vías Verdes
Trenes Turísticos de Lujo - Renfe
España Verde
Turismo Ecuéstere de España
Federación Española de Escuelas de Español para Extranjeros (FEDELE)

Fonte: ESPANHA. *Memoria Turespaña 2019*. P. 09

Com relação a este último “nicho turístico”, o turismo idiomático, existe uma relação direta entre o valor internacional do idioma e sua combinação com a projeção dos atrativos turísticos e modos de vida da Espanha. No caso específico do interesse dos brasileiros pelo idioma espanhol, a importante presença no Brasil dos órgãos espanhóis de Diplomacia Cultural analisados anteriormente (Instituto Cervantes, *Consejería de Educación*, AECID, AC/E e convênios universitários), somada à realização de atividades culturais relacionadas à Espanha, e ao trabalho de promoção feito pela TURESPAÑA, podem gerar um efeito cativador, aumentando o interesse dos brasileiros em realizar cursos de espanhol naquele país. Sobre esta relação, Telles Ribeiro coloca que:

Embora seja difícil comprovar a existência de uma relação direta entre eventos culturais e operações comerciais bem-sucedidas, a difusão cultural indiscutivelmente permite reforçar junto ao consumidor uma sensação de familiaridade, graças aos produtos – e não somente produtos: bens e serviços, alternativas turísticas – circulam com mais facilidade. (RIBEIRO, 2011, p. 40).

Para Martín Serrano García (2019), no turismo idiomático o que se vende é uma experiência: a conexão entre o ensino do espanhol e de sua prática mediante a imersão do aluno

no idioma, cultura e forma de vida do país (SERANO GARCÍA, 2019, p. 06). O autor destaca algumas vantagens do turismo idiomático para o setor turístico espanhol, tais como: o maior tempo de permanência destes visitantes; o prestígio das cidades de destino nos âmbitos cultural e para o estudo do espanhol; atividades complementares que podem ser buscadas pelos alunos estrangeiros, como cursos de gastronomia, dança, visita a museus e edifícios históricos, etc.; e, muito, importante, o “efeito-repetidor”, em que aqueles que estudaram espanhol na Espanha exercem sobre seus compatriotas ao voltarem a seus países de origem. (SERRANO GARCÍA, 2019, p. 07).

A FEDELE (*Federación Española de Escuelas de Español para Extranjeros*) é a instituição que congrega os centros educativos que oferecem o ensino do espanhol para estrangeiros na Espanha, os quais devem cumprir alguns requisitos de qualidade para serem admitidos e incluídos na Federação. Aqui é importante destacar que a FEDELE congrega todos os centros espanhóis incluídos no *Sistema de Acreditación de Centros Instituto Cervantes* (SACIC)¹⁵². Assim, em 2019, a FEDELE possuía 416 centros educativos que oferecem cursos de espanhol para estrangeiros, estando divididos em: 54 universidades (públicas e privadas), 93 escolas oficiais de idiomas (EOI) e 269 centros privados de espanhol para estrangeiros (CPEE). A distribuição dos centros pelas Comunidades Autônomas pode ser observada no quadro a seguir.

Quadro 53 – Centros de ensino de espanhol para estrangeiros na Espanha, por Comunidades Autônomas

¹⁵² Ver Capítulo 6, seção: 6.1 – “*Instituto Cervantes: órgão-chave da Diplomacia Cultural espanhola*”.

CC.AA	UNIVERSIDADES	EOI	CPEE	TOTAL
<i>Andalucía</i>	7	4	79	90
<i>Aragón</i>	1	1	5	7
<i>Asturias</i>	1	0	3	4
<i>Baleares</i>	1	2	7	10
<i>Canarias</i>	1	6	6	13
<i>Cantabria</i>	2	0	5	7
<i>Castilla La Mancha</i>	1	5	5	11
<i>Castilla y León</i>	8	7	36	51
<i>Cataluña</i>	5	41	31	77
<i>Comunidad de Madrid</i>	12	9	37	58
<i>Comunidad Valenciana</i>	4	8	34	46
<i>Extremadura</i>	1	1	1	3
<i>Galicia</i>	3	4	5	12
<i>La Rioja</i>	1	0	1	2
<i>Murcia</i>	3	1	3	7
<i>Navarra</i>	1	1	3	5
<i>País Vasco</i>	2	3	8	13
TOTAL	54	93	269	416

Fonte: SERRANO GARCÍA, 2019, p. 17.

Em 2008, TURESPAÑA realizou uma pesquisa internacional entre cidadãos da Europa, América e Ásia sobre os aspectos que mais consideraram à hora de escolher um destino para estudar espanhol. Fatores como oferta cultural, atrativo do país, prestígio do centro de estudo, preço dos cursos e preço das viagens foram considerados como “muito importantes” para os residentes do continente americano. O resultado da pesquisa pode ser observado a seguir.

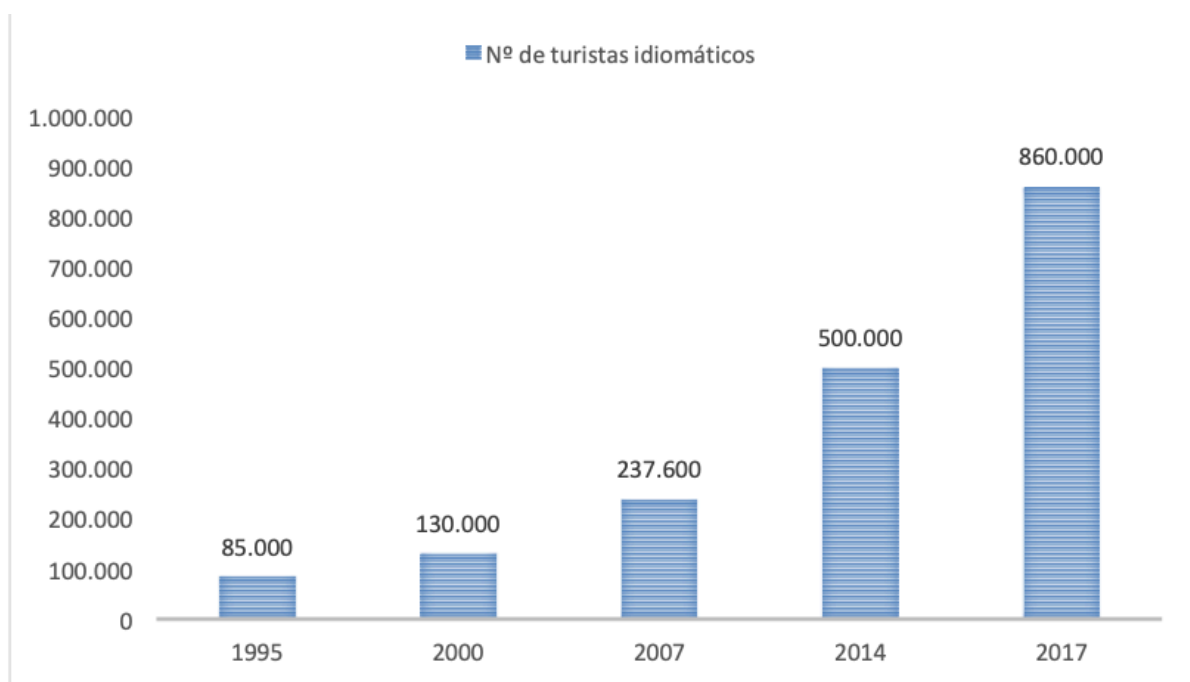
Quadro 54 – Fatores de escolha do país de destino para estudar um idioma estrangeiro

FACTORES	Europa	América	Asia
Oferta cultural	Importante	Muy importante	Muy importante
Oferta de ocio	Importante	Importante	Importante
Clima	Importante	Importante	Importante
Atractivo del país	Muy importante	Muy importante	Muy importante
Prestigio de los centros de estudio	Muy importante	Muy importante	Muy importante
Facilidad obtención de visado	Poco importante	Poco importante	Muy Importante
Facilidad desplazamiento al país elegido	Importante	Poco importante	Importante
Tiempo de viaje	Poco importante	Poco importante	Poco importante
Coste de los cursos	Importante	Muy importante	Muy importante
Coste del viaje	Importante	Muy importante	Muy importante

Fuente: Turespaña (2008).

A combinação do valor internacional próprio do idioma espanhol, as crescentes exigências dos mercados por uma segunda (ou terceira) língua, bem como os fatores oferecidos pela Espanha como atrativos culturais, prestígio de seus centros de ensino de espanhol, e o custo-benefício das viagens, fazem com que o país tenha experimentado um expressivo crescimento no número de estrangeiros que escolheram a Espanha para estudar espanhol. Assim, enquanto em meados da década de 1990 esse número não era muito expressivo (85 mil), em anos recentes (2017) já se assomam a surpreendentes 860 mil, tal como pode ser observado na evolução apresentada no gráfico a seguir.

Gráfico 28 – Número de turistas idiomáticos na Espanha (1995-2017)



O expressivo aumento de estrangeiros que escolhem a Espanha como destino para estudar espanhol constitui, não apenas uma fonte de ingressos econômicos para o setor turístico, de escolas de idiomas, e outros agentes que se beneficiam economicamente da presença de quase 1 milhão de estudantes internacionais, mas também representa um ativo recurso de *soft power*, uma vez que a visita (e vivência) em um país estrangeiro atua no indivíduo como fator

de quebra de estereótipos e pela construção de vínculos e afinidades culturais e pessoais, tal como apresentado por Joseph Nye (2004, p. 13).

Neste sentido, para compreender o impacto que o turismo exerce entre os brasileiros como fator de *soft power*, novamente nos deparamos com o desafio de mensurar qualitativamente os efeitos que a ação de TURESPAÑA exerce diretamente para atração de turistas do Brasil, e mais ainda, se as viagens realizadas por brasileiros à Espanha de fato contribuíram a uma concepção de imagem positiva daquele país (ainda que os pontos analisados anteriormente para a escolha de um destino turístico ou de aprendizagem de um idioma nos indicam que sim). Mantendo nossa proposta de apresentar quantitativamente os elementos que carregam em si um potencial de exercer o *soft power* espanhol, buscamos a TURESPAÑA que contribuiu com os seguintes dados sobre os números de turistas brasileiros que visitaram a Espanha nos últimos vinte anos:

Quadro 55 – Turistas brasileiros na Espanha (2001-2020)

Turistas brasileiros na Espanha (2001-2020)	
Ano	Total anual
2001	161.312
2002	139.243
2003	97.392
2004	183.749
2005	221.646
2006	256.745
2007	252.061
2008	226.111
2009	227.731
2010	241.214
2011	369.909
2012	410.182
2013	392.231
2014	440.781
2015	454.772
2016	372.759
2017	467.507
2018	560.908
2019	566.325
2020	166.690

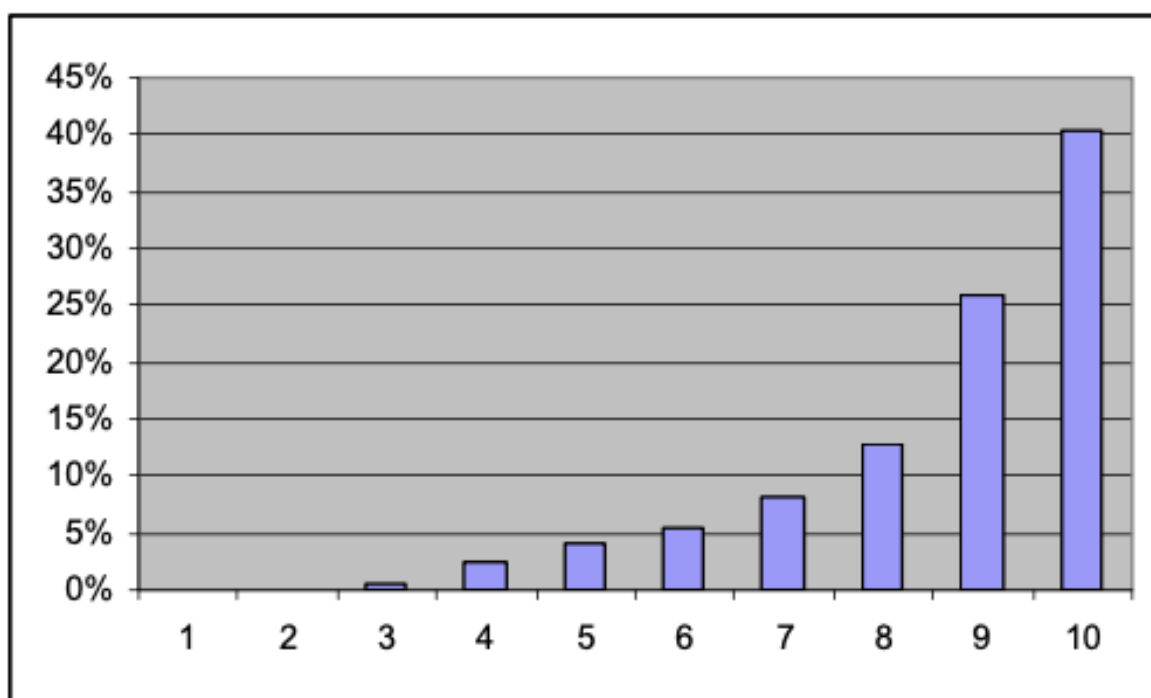
Fonte: Instituto Nacional de Estadística (INE), até 2014. TURESPAÑA (2015-2020).

Como se pode observar no quadro acima, o número de turistas brasileiros na Espanha variou ao longo das últimas duas décadas. Na primeira década desta série (2001-2011) os turistas brasileiros na Espanha estiveram sempre acima dos 100 mil turistas anuais (exceto em 2003). Mesmo no ano de 2008, em que muitos brasileiros foram barrados no aeroporto internacional de Barajas (Madrid), o que gerou uma grande repercussão negativa da imagem da Espanha na mídia brasileira, os números continuaram altos (226 mil turistas). Na última década (2011-2020), os números são ainda mais expressivos, estando sempre acima dos 370 mil por ano. Os anos prévios à pandemia mundial de COVID-19 (2017-2019) representam o auge da entrada de turistas brasileiros na Espanha, chegando a mais de meio milhão em 2018 e 2019.

No ano de 2013, foi realizada uma pesquisa pelo *Observatorio Imagen de España* do Real Instituto Elcano, especificamente sobre a imagem da Espanha entre os brasileiros. A amostra foi composta por entrevistas presenciais, realizadas entre 10 de agosto e 10 de setembro

de 2013, em que os participantes responderam a um questionário de 10 questões que revelassem suas visões sobre a Espanha. Todos os entrevistados eram cidadãos brasileiros maiores de 18 anos, oriundos de cidades grandes, médias e pequenas, e de todos os estratos sociais. No total, foram coletadas 504 entrevistas. Nas notas referentes à Espanha como destino turístico, as respostas obtidas foram as seguintes.

Gráfico 29 – Imagem da Espanha como destino turístico entre os brasileiros



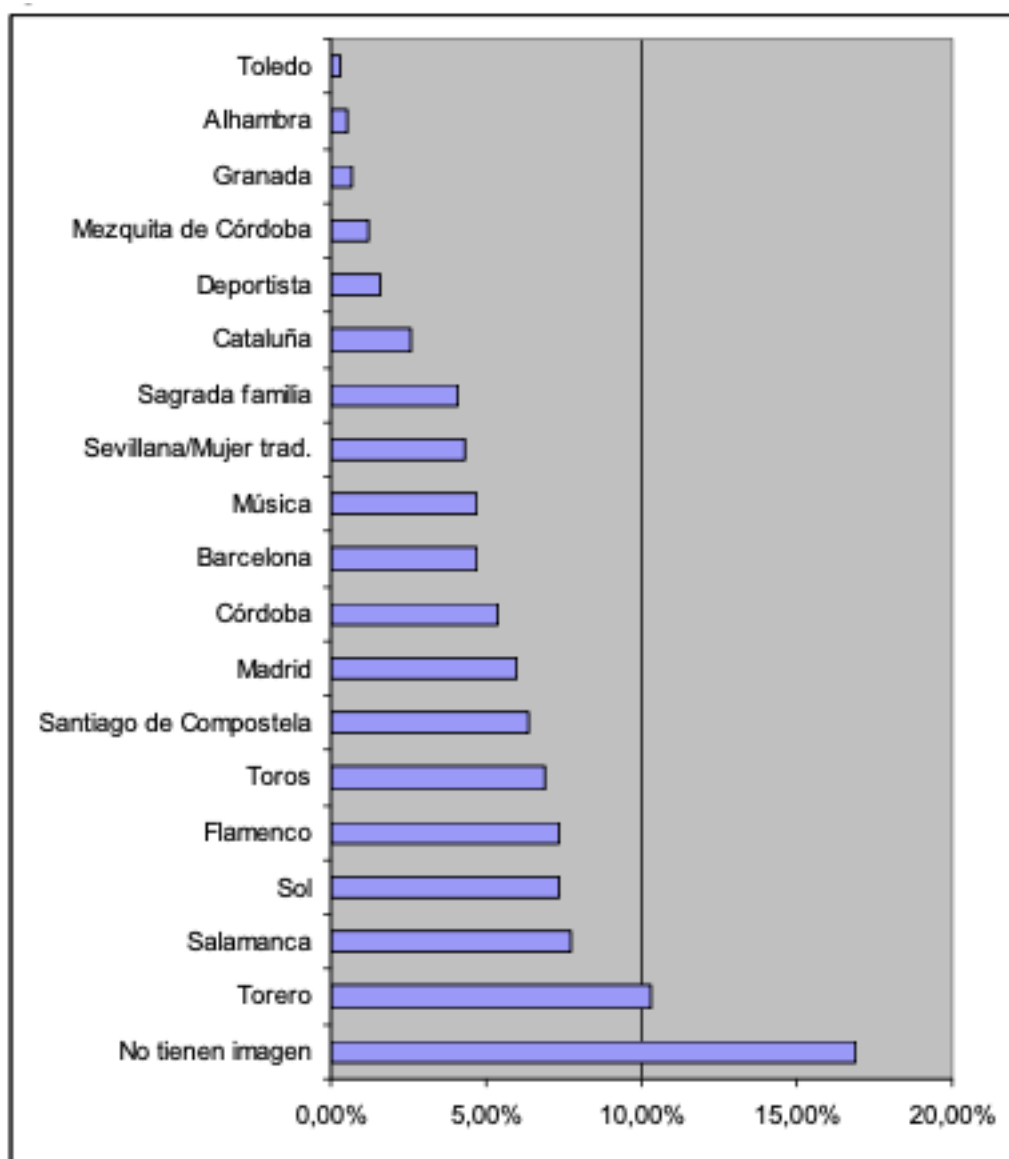
Fonte: PRIETO GUTIÉRREZ, 2013, p. 10.

Perguntados pela imagem da Espanha como destino turístico, 90% dos 504 brasileiros participantes da pesquisa afirmaram sentir uma atração turística alta. A maioria das respostas se concentra entre as pontuações 8, 9 e 10 (em uma escala de 0 a 10), que obtiveram 12,89%, 25,99% e 40,27%, respectivamente, reunindo cerca de 80% das respostas (PRIETO GUTIÉRREZ, 2013, p. 10). As respostas apontam que a Espanha exerce um peso importante no imaginário dos brasileiros como destino turístico, sendo os principais atrativos os monumentos históricos, a gastronomia e as praias.

A mesma pesquisa perguntou também “Qual é a primeira imagem cultural que recebe ao ouvir falar de Espanha?”. As respostas espontâneas mostraram diferentes resultados. A resposta majoritária (18%), foi dos que responderam não possuir uma imagem concreta daquele país. As demais respostas se dividem em imagens estereotipadas e há muito enraizadas no

imaginário internacional sobre a Espanha: toureiros (10%), flamenco (7,5%), touradas (7,5%), sol (7,5%) e mulher sevilhana (5%). Também houveram aqueles que associaram a Espanha às cidades de Madri (7,5%) e Barcelona (5%), aos monumentos históricos e cidades Patrimônio, como se pode observar a seguir.

Gráfico 30 – Imagem dos brasileiros sobre a Espanha



Fonte: PRIETO GUTIÉRREZ, 2013, p. 06.

Finalmente, quando se trata das relações de cooperação a nível bilateral entre Brasil e Espanha, é preciso destacar aqui a existência do “Acordo de cooperação entre o governo da República Federativa do Brasil e o governo do Reino da Espanha sobre cessão de tecnologia

turística”, assinado em 24 de janeiro de 2005 pelos Ministros de Turismo da Espanha (José Montilla) e do Brasil (Walfrido Mares Guia)¹⁵³. A principal aportação deste acordo, como o próprio nome indica, não é no sentido de aumentar o fluxo de turistas entre Brasil e Espanha, mas sim no sentido de aprimorar a tecnologia de promoção turística por meio da cooperação bilateral com um país com bons resultados neste setor (a Espanha). Assim, a Espanha colaborou com o governo brasileiro na concepção, construção e gestão da marca turística do Brasil, pelos seguintes termos presentes no Acordo: transferência de tecnologia (cessão do uso dos produtos software que estão sendo empregados no portal e na central de reservas; cessão na modalidade de código aberto dos produtos software e das utilidades desenvolvidas para o portal e a central de reservas; cessão das estruturas de informação das bases de dados desenvolvidas para o portal e a central de reservas; cessão do sistema de gestão do conteúdo do portal e da central de reservas); gestão de conteúdos, em que a Espanha colaborou com o Brasil na definição do seu modelo de gestão de conteúdos, devido ao conhecimento adquirido no desenvolvimento do portal *spain.info*; e até na busca de financiamento, em que a Espanha buscou financiamento internacional, a fim de cobrir todas as necessidades econômicas derivadas da implantação e funcionamento do portal de turismo brasileiro e central de reservas. O acordo foi firmado dois anos após o lançamento da logomarca turística do Brasil (ilustração abaixo)¹⁵⁴, e veio a fortalecer as ações de projeção da imagem do Brasil implementadas por aquele Ministério do Turismo.

Ilustração 3 – Logomarca da EMBRATUR

¹⁵³ Ver Anexo IV - Acordo de cooperação entre o governo da República Federativa do Brasil e o governo do Reino da Espanha sobre cessão de tecnologia turística (Brasília, 24 de janeiro de 2005).

¹⁵⁴ A Marca Brasil foi criada com finalidades exclusivamente turísticas e é baseada nos estudos do Plano Aquarela e nas propostas criadas com base nele. A Marca Brasil, é uma marca criada para divulgação e promoção do Brasil como destino turístico no mercado nacional e internacional, deve ser utilizada em ações de promoção no Brasil e no exterior. Foi lançada pela primeira vez durante a feira internacional de turismo de Berlim (ITB), em 2005.



Fonte: EMBRATUR

Por todo o exposto até aqui, compreende-se que a Espanha não apenas ocupa uma posição de destaque mundial no setor do turismo, sendo o segundo maior destino dos turistas internacionais, como também seu órgão oficial de promoção turística (TURESPAÑA) exerce um papel fundamental na preservação e fortalecimento da imagem da Espanha como destino turístico em todo o mundo. A constante labor no sentido de divulgar uma imagem positiva do país, e buscar desconstruir estereótipos há muito enraizados, contribuem diretamente como recurso de *soft power* por meio da Diplomacia Pública tal como entendidos nesta tese. O Brasil, onde a maior parte das pessoas identifica a Espanha com uma imagem positiva e que valeria uma viagem turística, ainda não representa um emissor muito relevante de turistas internacionais àquele país. Mesmo nos anos de maior emissão (2019, com 566 mil turistas brasileiros), a nacionalidade brasileira representou menos de 1% do total de turistas internacionais na Espanha. Estas duas percepções (o alto valor atribuído à Espanha como destino turístico pelos brasileiros, e o baixo número de brasileiros que visitam a Espanha comparados com outras nacionalidades), demonstram que existe um amplo espaço de crescimento da atração de turistas brasileiros para a Espanha, indicando que as ações de difusão da imagem do país ainda não atingiram todo seu potencial.

7.4 Mobilidade Acadêmica

A presente seção sobre mobilidade acadêmica de brasileiros para a Espanha possui um duplo objetivo: por um lado, permitirá analisar, a partir de dados concretos, os números de estudantes brasileiros que escolhem a Espanha como país para realizar seus estudos, pesquisas e intercâmbios, uma escolha que já indica uma pré-disposição favorável por este segmento à Espanha como destino, e também o efeito de difusão de *soft power* que estes intercâmbios implicam; por outro, pode constituir um recurso à comunidade acadêmica brasileira sobre as oportunidades de bolsas de estudos e convênios com universidades espanholas.

A experiência de viver, estudar e realizar pesquisa no exterior é um marco não apenas no âmbito acadêmico-profissional, mas também pessoal, daqueles que adquirem esta experiência em sua trajetória acadêmica. A imersão em um ambiente cultural distinto, o contato com o povo, com a gastronomia, com a história, com o patrimônio artístico, toda a variedade de atividades realizada em uma temporada de estudos no exterior contribui para a ampliação das perspectivas humanas e sua conscientização dos valores e costumes daquele país que o acolheu. Pelos motivos que pudemos observar até aqui, a Espanha é um país extremamente atrativo para turistas e também para estudantes internacionais, sendo, por exemplo, o país que mais recebe alunos estrangeiros do programa europeu de mobilidade Erasmus, realizado há mais de 30 anos pela União Europeia.

De forma diretamente relacionada com esta tese, a presença de estudantes internacionais em um determinado país constitui outro elemento que contribui para seu *soft power*. Toda a bagagem cultural acumulada, e a imagem mais despida de preconceitos e estereótipos que um período de estudos no exterior proporciona seria por si uma característica positiva para a disseminação de uma opinião pública internacional favorável ao país de acolhida. Joseph Nye aponta que, no caso dos Estados Unidos, a atração dos filhos das elites de países como a China para estudar em universidades americanas é uma forma de exportar as ideias e valores americanos.

O comércio é apenas uma das maneiras pelas quais a cultura é transmitida. Ela também ocorre por meio de contatos pessoais, visitas e intercâmbios. As ideias e valores que os Estados Unidos exportam nas mentes de meio milhão de estudantes estrangeiros que estudam todos os anos em universidades americanas e voltam para seus países de origem, ou nas mentes de empreendedores asiáticos que voltam para suas casas após trabalhar no Vale do Silício, tendem a alcançar as elites do poder. A maioria dos líderes chineses possuem o filho ou filha educados nos Estados Unidos, que podem retratar uma visão mais realista do país do que aquela caricatura presente na propaganda oficial chinesa (NYE, 2004, p. 13. Tradução nossa).

A Espanha se destaca na atração de estudantes internacionais não apenas pela riqueza cultural, pelo valor do idioma espanhol ou pela qualidade de vida do país, como vimos anteriormente, mas também pelo prestígio de suas universidades. Segundo os principais rankings globais como Shanghai-ARWU, Times Higher Education (THE) e QS, a Espanha possui 55 universidades classificadas entre as 1000 melhores do mundo; 4 universidades entre as 200 melhores (Universidad Pompeu Fabra, Universitat Autònoma de Barcelona, Universitat de Barcelona e Universidad Autónoma de Madrid). Por áreas de conhecimento, 3 universidades espanholas se encontram entre as 10 melhores do mundo em seus respectivos campos de destaque: Universidad Politécnica de Madrid (5ª melhor em Engenharia Civil), Universidad de Cádiz (7ª em Engenharia Marinha e Oceânica) e Universitat Autònoma de Barcelona (9ª em Ciências Veterinárias). (SEPIE, 2020, p. 06).

Com este panorama em mente, iremos analisar a seguir as principais estruturas institucionais dos órgãos de Educação da Espanha (neste caso, o *Servicio Español Para la Internacionalización de la Educación* - SEPIE), bem como as principais instituições de fomento à mobilidade acadêmica entre a Espanha e os demais países ibero-americanos: Fundação Carolina e Associação Universitária Ibero-Americana de Pós-Graduação (AUIP). Finalmente, apresentaremos também o Grupo Tordesilhas, a importante rede de convênios entre universidades do Brasil, Espanha e Portugal. Os dados apresentados demonstram que as relações de mobilidade acadêmica mantidas entre Brasil e Espanha constituem um elemento adicional à atuação da Diplomacia Cultural espanhola, que se beneficia de um grande número de acadêmicos brasileiros em estreito contato com a cultura espanhola.

7.4.1 Servicio Español para la Internacionalización de la Educación (SEPIE)

O atual *Ministerio de Universidades* da Espanha mantém uma área específica para a internacionalização das universidades espanholas, o *Servicio Español Para la Internacionalización de la Educación* (SEPIE). Neste sentido, o SEPIE organiza sessões informativas sobre o Sistema Universitário Espanhol e promove seminários de trabalho em instituições de educação superior, além de participar das feiras “*Estudiar en España*” ao redor do mundo, e também no Brasil. Outra função importante desempenhada pelo SEPIE é a gestão de informações importantes, procedimentos e ações voltados para alunos, pesquisadores e professores estrangeiros que desejam estudar na Espanha, melhorando o processo de acolhida

no Ensino Superior espanhol. Finalmente, o SEPIE também realiza a criação e difusão de materiais publicitários para a internacionalização do Ensino Superior espanhol.

Segundo o SEPIE, nas duas últimas décadas houve um notável aumento do número de alunos internacionais matriculados nas universidades espanholas (em cursos de graduação e pós-graduação). Assim, enquanto em 1996 haviam 14.634 alunos internacionais na Espanha, em 2018 este número saltou para 125.676, um crescimento de 758%. Muito do impressionante crescimento da internacionalização do Ensino Superior espanhol neste período se deve ao sucesso, a nível da União Europeia, do programa de mobilidade acadêmica “Erasmus”. Criado em 1988 com 3 mil alunos, o programa cumpriu 30 anos em 2018, com mais de 9 milhões de intercâmbios realizados entre as universidades europeias. A Espanha é o país mais escolhido pelos estudantes europeus para realizar um intercâmbio acadêmico, tendo recebido mais de 1 milhão de alunos estrangeiros pelo programa. (SEPIE, 2018, p. 50).

Gráfico 31 – Estudantes internacionais matriculados em universidades espanholas (1996-2018)

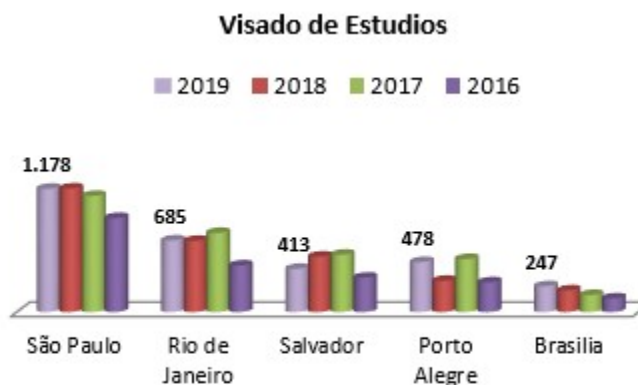


Fonte: SEPIE, 2020.

O Brasil é um importante emissor de estudantes para a Espanha, sendo o sexto maior contingente não europeu, atrás apenas da China, Estados Unidos, Colômbia, México e Venezuela. No ano de 2019, mais de 3 mil brasileiros obtiveram vistos para realizar estudos na Espanha, divididos da seguinte maneira de acordo com os Consulados Gerais da Espanha no Brasil: 1.178 vistos pelo Consulado de São Paulo; 685 vistos pelo Consulado do Rio de Janeiro; 413 vistos pelo Consulado de Salvador; 478 vistos pelo Consulado de Porto Alegre; e 247 vistos

pelo Consulado de Brasília. Trata-se de um número bastante expressivo. A título de comparação, os Estados Unidos, principal país de destino dos estudantes brasileiros no exterior, no mesmo ano, contou com 4.275 estudantes brasileiros¹⁵⁵.

Gráfico 32 – Brasileiros com vistos de estudos para a Espanha (2019)



Fuente: Consejería de Educación en Brasil

O interesse dos brasileiros pela Espanha como país de destino para a realização de estudos de graduação e pós-graduação no exterior pode ser compreendido pelos fatores que expomos ao longo das seções e capítulos anteriores: a qualidade e prestígio das universidades espanholas; a importância do idioma espanhol tanto a nível pessoal como profissional; os atrativos turísticos, históricos, artísticos, gastronômicos e culturais; o cálculo do custo-benefício para realizar uma estância de estudos no exterior; e, possivelmente, o impacto das ações de divulgação da Espanha como destino de estudo, propagado pelos órgãos da Diplomacia Cultural espanhola (*Consejería de Educación*, Instituto Cervantes, TURESPAÑA, SEPIE...).

Outro elemento que evidencia o interesse dos brasileiros em estudar na Espanha são os dados de país destino do programa Ciência Sem Fronteiras, do governo federal.¹⁵⁶ Segundo os dados disponíveis até a segunda edição do Programa (2013), a Espanha foi o 4º país de destino dos bolsistas brasileiros, com 2.464 alunos, apenas atrás dos Estados Unidos (5.027 bolsistas), Portugal (2.935) e França (2.692).

¹⁵⁵ Dado extraído de Open Doors, relatório do Instituto de Educação Internacional, e patrocinado pelo governo dos Estados Unidos (Departamento de Estado). Disponível em: < <https://opendoorsdata.org/data/international-scholars/all-places-of-origin/> > Acesso em 22 de fevereiro de 2021.

¹⁵⁶ Ciência sem Fronteiras foi um programa que buscava promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional. A iniciativa é fruto de esforço conjunto dos Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e do Ministério da Educação (MEC), por meio de suas respectivas instituições de fomento – CNPq e Capes –, e Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do Brasil.

Quadro 56 – Países de destino dos bolsistas brasileiros do programa Ciência Sem Fronteiras (2013)

País de destino	Doutorado Pleno	Doutorado Sanduíche	Pós Doutorado	Graduação Sanduíche	Atração de Pesquisadores	Total
África do Sul	0	4	4	1	0	9
Alemanha	94	258	178	1223	0	1753
Argentina	0	0	2	0	0	2
Austrália	30	108	65	681	0	884
Áustria	4	27	7	7	0	45
Bélgica	17	68	34	75	0	194
Brasil	0	0	0	0	600	600
Canadá	53	265	141	1686	0	2145
Chile	0	4	1	29	0	34
China	1	3	2	0	0	6
Cingapura	1	2	0	1	0	4
Coréia do Sul	0	0	1	197	0	198
Costa Rica	0	0	1	0	0	1
Dinamarca	2	37	9	8	0	56
Espanha	49	374	193	1848	0	2464
Estados Unidos	118	1183	799	2927	0	5027
Finlândia	1	9	3	36	0	49
França	97	445	266	1884	0	2692
Grécia	0	5	0	0	0	5
Holanda	33	102	70	432	0	637
Hong Kong	0	1	0	4	0	5
Hungria	0	4	0	0	0	4
Índia	0	2	0	0	0	2
Irlanda	0	13	7	7	0	27
Israel	0	1	2	0	0	3
Itália	22	120	58	479	0	679
Japão	3	13	9	10	0	35
Luxemburgo	0	0	1	0	0	1
México	1	2	2	0	0	5
Noruega	3	10	3	5	0	21
Nova Zelândia	3	5	6	6	0	20
Polônia	0	3	0	0	0	3
Portugal	129	314	136	2356	0	2935
Reino Unido	158	277	300	1204	0	1939
República Tcheca	0	6	0	0	0	6
Rússia	1	0	0	0	0	1
Suécia	3	38	20	25	0	86
Suíça	2	33	22	10	0	67
Turquia	0	2	0	0	0	2
Total Geral	825	3738	2342	15141	600	22646

Fonte: BRASIL, Ciência sem Fronteiras, 2013.

A mobilidade acadêmica entre Brasil e Espanha é facilitada por meio de acordos bilaterais de cooperação educacional e científica¹⁵⁷, acordos multilaterais¹⁵⁸, convênios entre universidades brasileiras e espanholas ou por redes de mobilidade acadêmica representadas por instituições como a Fundação Carolina, AUIP e o Grupo Tordesilhas. Ao longo desta seção apresentaremos as principais características e resultados da atuação destas instituições. Sobre a abundância de convênios de mobilidade acadêmica entre instituições brasileiras e espanholas, Bruno Ayllón Pino apresentou o seguinte panorama:

No terreno da cooperação acadêmica, os resultados não poderiam ser mais frutíferos. O número de convênios institucionais entre universidades espanholas e brasileiras supera na atualidade a cifra de 140; existem 38 programas de doutorado conjunto (12 na Espanha e o restante no Brasil, com 800 alunos) e se caminha em direção à assinatura de um acordo bilateral para a equivalência de títulos universitários. Além disso, existe há décadas uma intensa cooperação inter-universitária estimulada ainda mais pela assinatura, em 16 de março de 2001, do Convênio de Cooperação entre o *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte* da Espanha e o Ministério da Educação do Brasil, para o desenvolvimento de programas conjuntos de formação, aperfeiçoamento e atualização de conhecimentos de pós-graduados e professores universitários. O Convênio tem uma duração de quatro anos com um orçamento de 160 milhões por ano, contribuídos 50% de cada país. Um exemplo de destaque desta atividade febril no âmbito da cooperação inter-universitária com a Espanha foi a desenvolvida pela Universidade Federal de Pernambuco que assinou, entre outros, um ambicioso conjunto de projetos de cooperação com a Universidade de Salamanca e com a Universidade Politécnica de Madri. (AYLLÓN, 2007, p. 235. Tradução nossa).

A existência de tantos acordos, redes e instituições de fomento entre universidades brasileiras e espanholas mantém aberta uma profícua via de mobilidade acadêmica que poucas relações bilaterais podem apresentar de forma tão longeva e intensa. Veremos a seguir, especificamente, como a Fundação Carolina, a AUIP e o Grupo Tordesilhas contribuem de forma comprometida para o acesso de brasileiros às instituições espanholas de Ensino Superior. Já com os dados mais atuais destas instituições, poderemos perceber que o expressivo número de estâncias de estudos e pesquisas de brasileiros realizados na Espanha com estes financiamentos constitui, também, um importante elemento de construção de *soft power* espanhol neste segmento da população.

¹⁵⁷ Tratado Geral de Cooperação e Amizade entre a República Federativa do Brasil e o Reino da Espanha (Madri, 23 de julho de 1992) e Plano de Parceria Estratégica Brasil – Espanha (Santa Cruz de la Sierra, 14 de novembro de 2003). Ver Anexos I e II.

¹⁵⁸ Espaço Ibero-Americano do Conhecimento, no âmbito da Comunidade Ibero-Americana de Nações/SEGIB, como pelo programa CYTED (Ciencia y Tecnología para el Desarrollo) e pelo projeto Campus Ibero-América.

7.4.2. Fundação Carolina

A instituição ligada ao governo espanhol que melhor traduz a ideia de cooperação educacional e de mobilidade acadêmica é a Fundação Carolina. Criada por acordo do Conselho de Ministros da Espanha em 22 de setembro do ano 2000, desde seu início a FC teve como foco a formação de estudantes e professores dos países ibero-americanos, financiando seus estudos através de bolsas de pós-graduação (mestrado e doutorado), bem como financiamento a pesquisas, que cobrem todas as áreas do conhecimento. A principal missão da Fundação Carolina é a promoção das relações culturais nos âmbitos educativo e científico entre a Espanha e os países da Comunidade Ibero-Americana de Nações, tal como se depreende do Artigo 7º de seu Estatuto:

La Fundación tiene por objeto primordial la promoción de las relaciones culturales y la cooperación en el ámbito educativo y científico entre España y los países de la Comunidad Iberoamericana de Naciones y aquellos otros con vínculos históricos, culturales o geográficos. (FUNDAÇÃO CAROLINA, 2019, p. 03).

Para cumprir a missão de promover as relações culturais e a cooperação cultural e educacional entre a Espanha e a Comunidade Ibero-Americana de Nações, a Fundação Carolina desempenha as seguintes atividades: 1) Programas de bolsas (“becas”) de formação e especialização, destinadas principalmente a estudantes, professores, artistas e profissionais, ajudas e subvenções para estudos e pesquisa; 2) Organização de cursos, seminários, conferências, reuniões e outros atos; 3) Realização de exposições ou exibições sobre temas que incentivem a cultura; 4) Preparação e edição de livros, revistas, etc., para a difusão das ideias que constituem sua missão (FUNDAÇÃO CAROLINA, 2013, p. 03).

O Programa de Bolsas da Fundação Carolina constitui a atividade-estrela da Fundação, que se destaca pela longevidade (21 anos de atuação); beneficiários (17.256 até 2020, em sua maioria estudantes da América Latina); número de programas oferecidos (186 programas entre mestrado, doutorado, pós-doutorado, estância de pesquisa e programas institucionais); e pelos valores dos auxílios oferecidos (mais de 155 milhões de euros, até 2020). (FUNDAÇÃO CAROLINA, 2020, p. 11).

O sucesso dos altos números de beneficiários e recursos distribuídos pela Fundação Carolina é possível graças ao compromisso do setor privado espanhol no financiamento dos programas de formação da FC. Como instituição público-privada, o máximo órgão decisor da FC é o *Patronato*, composto não apenas por representantes do governo espanhol (Presidente e

Vice-Presidente do Governo, Ministro de Assuntos Exteriores, Ministro da Educação, Ministro da Cultura e Esporte, Ministro da Indústria, Comércio e Turismo, Ministro da Economia e Empresa, Ministro da Ciência, Inovação e Universidades, Secretário de Estado de Assuntos Exteriores, Secretário de Estado de Cooperação Internacional e para a Ibero-América e Caribe, Diretor da AECID, Diretor de Relações Culturais e Científicas da AECID), mas também por representantes das grandes empresas espanholas: Telefônica, Banco Santander, Repsol, Iberia, AGBAR (Aguas de Barcelona), Grupo Planeta, Iberdrola, Endesa, Grupo PRISA, BBVA, Mapfre, Inditex, El Corte Inglés, Abertis, Instituto de Crédito Oficial (ICO), Naturgy, Confederación Española de Cajas de Ahorro (CECA), Actividades de Construcción y Servicios (ACS) e Havas Media Group Spain.

Ilustração 4 – Empresas espanholas patrocinadoras da Fundação Carolina



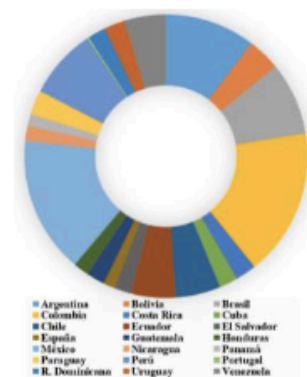
Fonte: Fundação Carolina, patrocinadores institucionais.

No que se refere ao impacto da Fundação Carolina na mobilidade de estudantes, professores e pesquisadores brasileiros com destino às universidades espanholas, o Brasil é o quarto maior país de origem dos bolsistas da Fundação, com um total de 1.387 bolsas recebidas até 2019, atrás apenas da Colômbia (com 2.845 bolsistas), México (com 2.603) e Argentina (com 1.659). Além disso, a Fundação financiou a visita à Espanha de 221 personalidades brasileiras de destaque em seus campos de atuação, como políticos, jornalistas, representantes do terceiro setor e agentes culturais. Dos investimentos recebidos até 2019, os 1.608 brasileiros

beneficiários das bolsas e visitas financiadas pela Fundação Carolina acumulam um total de mais de 10 milhões de euros, uma média de 6.244 euros para cada beneficiário.

Quadro 57 – Países beneficiários de bolsas, ajudas e financiamento da Fundação Carolina (2018)

País	Becas	Visitas	Inversión €
Colombia	2.845	292	25.977.658
México	2.603	236	22.064.919
Argentina	1.659	247	15.269.881
Brasil	1.387	221	10.041.236
Perú	1.270	152	12.027.791
Ecuador	963	68	9.400.517
Chile	823	133	8.023.454
Venezuela	758	90	7.505.102
Bolivia	593	65	5.828.353
Paraguay	467	68	4.052.900
Costa Rica	393	50	3.840.715
Uruguay	378	68	3.316.074
Guatemala	351	47	3.389.602
El Salvador	343	60	3.328.361
Cuba	336	27	3.094.626
R. Dominicana	332	47	3.386.564
Honduras	310	41	2.965.031
Nicaragua	292	47	2.911.519
Panamá	207	49	2.207.078
España	143	151	2.554.216
Portugal	55	34	664.826
Resto del Mundo	41	694	2.744.400
TOTALES	16.549	2.887	154.594.823



Fonte: FUNDAÇÃO CAROLINA, *Memoria 2018*, p. 11.

Das instituições de fomento à mobilidade acadêmica entre o Brasil e a Espanha, a Fundação Carolina, pelo decidido apoio das mais altas instâncias do governo espanhol (seu *Presidente de Honor*, é o próprio Chefe de Estado, Rei Felipe VI), e dos vultosos financiamentos proporcionados por um *Patronato* composto pelas maiores empresas da Espanha, representa a mais ampla e bem-financiada fonte de acesso de estudantes, professores e pesquisadores brasileiros que desejam realizar estudos em uma instituição espanhola de excelência. A manutenção dos programas de mobilidade, das publicações e da *Red Carolina* formada por ex-bolsistas, constituem um valioso elemento de difusão de uma imagem da Espanha como país de referência em educação, ciência e cultura, contribuindo para a

propagação do *soft power* espanhol de forma contínua, e em um setor da população brasileira com potencial de influência e impacto em suas sociedades de origem.

7.4.3 Associação Universitária Ibero-Americana de Pós-Graduação (AUIP)

Outra instituição de fomento à mobilidade acadêmica entre os países ibero-americanos, ainda mais antiga que a Fundação Carolina, é a Associação Universitária Ibero-Americana de Pós-Graduação (AUIP). A AUIP é uma organização não-governamental inserida no âmbito da Comunidade Ibero-Americana de Nações e reconhecida pela UNESCO por seu trabalho de fomentar os estudos de Pós-Graduação na Ibero-América. Foi fundada em 1987 por iniciativa da Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI). Sua sede física está localizada no icônico edifício da Hospedaria Fonseca, uma das dependências da Universidade de Salamanca (Espanha), junto ao Instituto de Iberoamérica.

A AUIP se rege pelo Estatuto, atualizado em 2019 por sua Assembleia Geral, o qual estabelece no Artigo 4º os seguintes objetivos da Associação: 1) promover as atuações conjuntas entre as universidades que a compõem, visando a definição e implantação de alianças entre essas para a criação de programas acadêmicos internacionais; 2) contribuir para a melhoria da qualidade da oferta de estudos de pós-graduação nos países ibero-americanos; 3) incentivar políticas e ações de pesquisa (redes, mobilidade, publicações, etc..) entre as universidades associadas; 4) contribuir para o desenvolvimento pessoal, social, institucional, territorial e econômico da Comunidade Ibero-Americana de Nações, através da cooperação universitária nos estudos de pós-graduação. (AUIP, 2019, p. 02).

Para atingir os objetivos acima, a AUIP executa uma série de atividades de apoio às universidades associadas, tais como: apoio às iniciativas conjuntas de colaboração acadêmica; ações direcionadas à pesquisa, desenvolvimento e inovação, e sua integração para facilitar a planificação, avaliação, financiamento e transferência de conhecimentos para o entorno produtivo e social ibero-americano; incentivo a publicações conjuntas sobre políticas, tendências e desenvolvimento da formação em nível de pós-graduação nos países ibero-americanos; contribuir para a mobilidade e ao intercâmbio de professores, pesquisadores, egressos, gestores e estudantes de pós-graduação entre as instituições associadas. (AUIP, 2019, p. 03).

Sobre este ponto (mobilidade acadêmica), a AUIP se destaca por também possuir um sólido e longo programa de oferta de bolsas de formação entre suas universidades associadas. Atualmente, a AUIP é composta por 247 universidades e instituições associadas, dos 22 países

ibero-americanos. O Brasil possui 9 universidades e instituições associadas à AUIP, o que lhes confere direito a voto na Assembleia Geral e participação em todas as atividades e financiamentos para promover a mobilidade e cooperação acadêmica com as demais universidades ibero-americanas. São elas:

Quadro 58 – Universidades brasileiras associadas à AUIP

Universidades brasileiras associadas à AUIP
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG)
Univesidade do Estado do Mato Grosso (UEMT)
Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)
Universidade Estadual Paulista (UNESP)
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Universidade Federal d Rio Grande do Sul (UFRGS)
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)
Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)
Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI)

Elaboração própria. Fonte: AUIP (2020).

O orçamento total executado pela AUIP em 2019 para a promoção da mobilidade e cooperação acadêmica entre as universidades associadas foi de 1.522.000,00 euros. Constitui, portanto, uma importante fonte de recursos aos estudantes, professores e pesquisadores ibero-americanos em geral, e brasileiros em particular, que se beneficiaram de uma bolsa de estudos ou ajuda à pesquisa com destino, principalmente, às universidades espanholas. Sobre as fontes deste financiamento, deve-se destacar que, a diferença da Fundação Carolina (em que o setor privado constitui uma importante fonte de financiamento), a AUIP conta principalmente com os recursos das próprias instituições educativas e de governos regionais da Espanha: comunidades autônomas de Castilla y León, La Rioja e Andaluzia. (AUIP, 2020, p. 44).

Apesar de possuir recursos mais limitados do que a Fundação Carolina, a AUIP mantém de forma contínua sua oferta de bolsas de estudo e pesquisa para cidadãos da Comunidade Ibero-Americana de Nações, desde sua fundação em 1987. A Associação constitui uma fonte tradicional e conhecida para os alunos, professores e pesquisadores brasileiros que pretendam desenvolver suas atividades educacionais em uma universidade espanhola. No tocante à

mobilidade de acadêmicos do Brasil com destino à Espanha, que para esta tese é o que mais nos interessa, recebemos da AUIP os seguintes números sobre brasileiros beneficiados por bolsas da instituição e que realizaram estudos de Pós-Graduação naquele país:

Quadro 59 – Brasileiros beneficiados por bolsas da AUIP (2010-2020)

2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	TOTAL
8	11	13	12	8	11	18	19	21	20	24	165

Fonte: AUIP (março de 2021).

Para o período com dados disponíveis (2010-2020), um total de 165 brasileiros receberam uma bolsa da AUIP para realizar estudos de Pós-Graduação em uma universidade espanhola. Por ano, os números de bolsistas brasileiros da AUIP com destino à Espanha não são tão expressivos como da Fundação Carolina (que possui um apoio institucional mais robusto e vultosos financiamentos do setor privado espanhol, como vimos anteriormente), mas ainda assim representa uma importante janela de oportunidade de mobilidade acadêmica entre o Brasil e a Espanha. Assim, os números do Quadro acima apontam: 8 brasileiros bolsistas em 2010; 11 em 2011; 13 em 2012; 12 em 2013; 8 em 2014; 11 em 2015; 18 em 2016; 19 em 2017; 21 em 2018; 20 em 2019; e 24 em 2020. Destes 165 bolsistas beneficiados nos últimos 10 anos, é importante destacar que a AUIP cobriu todos os gastos de matrícula e curso de Pós-Graduação na universidade espanhola, a viagem de ida e volta do Brasil para a Espanha, e um auxílio mensal de cerca de 500 euros para cada bolsista, para cobrir as despesas de moradia e alimentação. Pode-se concluir, portanto, que a AUIP representa um longo e importante meio de apoio institucional, financeiro e de criação de rede para acadêmicos da Comunidade Ibero-Americana de Nações em geral, e para a mobilidade de brasileiros para a Espanha, em particular.

7.4.4 Grupo Tordesilhas

Finalmente, não podemos deixar de mencionar a existência de redes de convênios universitários que unem o Brasil e a Espanha e também facilitam a mobilidade acadêmica entre estes países. Além dos convênios vigentes no âmbito da Fundação Carolina e da AUIP, nos referimos neste momento ao Grupo Tordesilhas, uma importante rede de universidades do

Brasil, Espanha e Portugal que permite a realização de intercâmbios de estudantes, professores e pesquisadores entre todas as instituições participantes.

O Grupo Tordesilhas nasceu com a celebração do I Encontro de Reitores das Universidades do Brasil, Espanha e Portugal, realizado no ano 2000. O primeiro encontro foi realizado na cidade espanhola de Tordesilhas, na “Casa do Tratado”, local onde foi firmado o histórico Tratado de Tordesilhas, em 1494. Em seus mais de 20 anos de existência, o Grupo cresceu. Atualmente é formado por 25 universidades do Brasil, 20 da Espanha e 10 de Portugal, todas elas de destacada importância em seus respectivos países.

Os objetivos do Grupo são: estabelecer vínculos acadêmicos, culturais e socioeconômicos entre todos os seus membros e promover as atividades de cooperação multilateral em matérias de educação, ciência, tecnologia e inovação, fomentando o estabelecimento de redes de pesquisa que estimulem a mobilidade de pesquisadores e deem lugar à realização de projetos de valor estratégico, orientados aos problemas que afetam e influenciam o progresso da comunidade ibero-americana.

O Grupo se organiza por meio do Encontro de Reitores das universidades participantes, realizado anualmente em uma das instituições-parte. Como forma de financiamento adicional, o Grupo conta com a contribuição do Banco Santander – Universidades, que permite a oferta de bolsas para a realização de intercâmbio de alunos, professores e pesquisadores entre as universidades de Brasil, Espanha e Portugal. Já em 2007, Bruno Ayllón Pino identificou o Grupo Tordesilhas como um importante recurso para a cooperação científica e educativa entre brasileiros, espanhóis e portugueses, como é possível identificar no trecho a seguir.

Por seu dinamismo e vigor, merece uma atenção redobrada a cooperação científica e educativa estabelecida desde o ano de 1999, no denominado Grupo Tordesilhas que congrega representantes de universidades da Espanha, Portugal e Brasil (10 espanholas, 15 brasileiras e 6 portuguesas) com o compromisso de encontrar fórmulas para a cooperação multilateral em matérias de ciência, tecnologia e inovação. A iniciativa foi apresentada como uma oportunidade aproveitada pela Espanha e estimulada pela diplomacia brasileira, no marco das celebrações dos 500 anos do descobrimento do Brasil, para “produzir algo com implicações positivas para o futuro”. No segundo encontro do Grupo, na cidade brasileira de Recife em 2001, foi lançado o portal universitário *Universia*, com o financiamento do Banco Santander e do Grupo Santillana, e do qual hoje formam parte mais de 210 universidades brasileiras. Além disso, o Banco Santander está desenvolvendo um importante plano de apoio à Educação Superior no Brasil que inclui um programa de 1.800 bolsas de graduação e pós-graduação para os melhores alunos brasileiros. (AYLLÓN, 2007, p. 237. Tradução nossa.)

Trata-se, tal como afirmou Bruno Ayllón Pino, de um importante compromisso com a cooperação científica e acadêmica a nível do Ensino Superior entre esses três países. O acesso

de estudantes, professores e pesquisadores a qualquer universidade do Grupo permite uma troca fundamental de conhecimentos, experiências e boas práticas, o que se traduz em resultados concretos para o mútuo avanço das sociedades brasileira, portuguesa e espanhola. Atualmente, como mencionamos, o Grupo Tordesilhas é composto por 25 universidades brasileiras, 10 portuguesas e 20 espanholas, que podem ser observadas no Quadro a seguir.

Quadro 60 – Universidades participantes do Grupo Tordesilhas

Grupo Tordesilhas		
Universidades brasileiras	Universidades espanholas	Universidades portuguesas
Universidade Federal do Rio Grande (FURG)	Universidad de Valladolid (UVA)	Universidade de Lisboa (Ulisboa)
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM)	Universidade de Coimbra (UC)
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)	Universidad de Salamanca (USAL)	Universidade Nova de Lisboa (UNL)
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	Universidad Politécnica de Madrid (UPM)	Universidade do Porto (UP)
Universidade Presbiteriana Mackenzie (MACKENZIE)	Universidad de Barcelona (UB)	Universidade de Tras-Os-Montes E Alto Douro (UTAD)
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	Universidad Politécnica de Valencia (UPV)	Universidade de Aveiro (UA)
Universidade Federal do Parana (UFPR)	Universidad de Sevilla (US)	Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE)
Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)	Universidad de Oviedo (UNIOVI)	Universidade do Minho (UM)
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	Universidad de La Laguna (ULL)	Universidade do Algarve (Ualg)
Universidade de Brasília (UnB)	Universidad de León (ULE)	Universidade da Beira Interior (UBI)
Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT)	Universidad de Granada (UGR)	
Universidade Federal Fluminense (UFF)	Universidad de la Rioja (UR)	
Universidade Federal de Goiás (UFG)	Universitat Jaume I (UJI)	
Universidade de São Paulo (USP)	Universidad de Málaga (UMA)	
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	Universidad de Cádiz (UCA)	
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	Universidad de Valencia (UV)	
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)	Universidad Carlos III de de Madrid (UC3M)	
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)	Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC)	
Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSA)	Universidad Miguel Hernández de Elche (UMH)	
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)	Universidad de Huelva (UHU)	
Instituto de Tecnología Aeronáutica (ITA)		
Universidade dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)		
Universidade Estadual de Paraíba (UEPB)		
Universidade Federal de Lavras (UFLA)		
Universidade Federal do Ceará (UFC)		

Fonte: Grupo Tordesilhas.

Até aqui foi possível perceber a existência de um amplo e consolidado sistema de convênios e financiamentos que permitem a mobilidade acadêmica de brasileiros para instituições espanholas de prestígio internacional, além da possibilidade de desfrutar dos atrativos históricos, artísticos e culturais que o país proporciona. A expressiva quantidade de

estudantes, professores e pesquisadores brasileiros, de todas as áreas do conhecimento, que já realizaram estudos e pesquisas na Espanha, seja por meio de convênios bilaterais, por meio do Grupo Tordesilhas, com financiamento da Fundação Carolina, AUIP, AECID, Banco Santander ou outra instituição na ampla malha de oportunidades de mobilidade acadêmica entre Brasil e Espanha, atestam não apenas a atratividade do país como destino de estudos e pesquisas, mas também auspiciam uma parte importante das relações bilaterais entre Brasil e Espanha. Sobre este aspecto, Bruno Ayllón Pino aporta a seguinte conclusão:

Em conclusão, uma avaliação da cooperação hispano-brasileira, entre 1995 e 2000, apontaria para a insuficiência dos recursos destinados pela Espanha à cooperação com o Brasil. Em função da intensificação das relações políticas bilaterais e multilaterais, da excelente situação das relações econômicas em função da chegada dos investimentos e das afinidades históricas e culturais, a elevação do nível de cooperação entre Brasil e Espanha deveria corresponder-se com o estabelecimento de uma efetiva parceria hispano-brasileira que redundasse na transferência de tecnologia e conhecimentos em áreas de interesse mútuo, de acordo com a potencialidade da inter-relação entre os dois países. As realizações foram substanciais e o balanço auspiciam perspectivas animadoras, apesar das deficiências existentes na redefinição comum das linhas prioritárias da cooperação bilateral da qual se oferece um bom exemplo a interrupção das reuniões da Comissão Mista de Cooperação, o foro mais apropriado para o seguimento dos projetos e a identificação de novas áreas de cooperação. Inexplicavelmente, a Comissão Mista se reuniu em 1997 pela segunda vez desde a assinatura do Tratado Geral de Amizade e Cooperação de 1992, e pela terceira vez em julho de 2003 (mais de cinco anos depois da última e certamente impulsionada pela mudança das orientações na política de cooperação do governo Lula), o que parece insuficiente e transmite uma impressão de descaso se pensarmos nas abundantes necessidades do Brasil. (AYLLÓN, 2007, p. 239. Tradução nossa.).

Se entre 1995-2000 as realizações no âmbito da mobilidade acadêmica entre Brasil e Espanha eram insuficientes e aquém das possibilidades de ambos países, em 2007 já eram satisfatórias. O balanço que podemos fazer do cenário em 2021 é ainda mais positivo. Apesar da Comissão Mista de Cooperação prevista nos Tratados bilaterais de 1992 e 2003 não terem se reunido com a periodicidade prevista (pelo menos uma vez ao ano), constatamos que as instituições espanholas e ibero-americanas (Fundação Carolina e AUIP), responsáveis pelas convocatórias, seleção e oferta de bolsas de mobilidade acadêmica para brasileiros com destino à Espanha continuaram funcionando de forma regular e eficiente, beneficiando milhares de brasileiros nos últimos vinte anos. O apoio do setor privado, no caso das empresas espanholas membros do *Patronato* da Fundação Carolina, contribuiu de forma determinante para a manutenção da oferta de bolsas mesmo em tempos de crise econômica e cortes orçamentários no governo espanhol, após a crise de 2008. Aqui, novamente, é preciso lembrar da importância que os mercados da América Latina, e especialmente do Brasil, representam para empresas como Telefônica, Banco Santander ou Mapfre, todas sendo membros com poder de decisão na

Fundação Carolina. Por todo o exposto até aqui, conclui-se que a mobilidade acadêmica constitui mais uma peça-chave da atuação da Diplomacia Cultural espanhola voltada ao Brasil, contribuindo não somente para a formação profissional e científica de milhares de brasileiros através da cooperação em nível superior, mas também permitindo que estas experiências fortaleçam a imagem da Espanha no Brasil (construção de *soft power*) e contribua, a longo prazo, para o estreitamento das relações entre ambos países.

CAPÍTULO 8

Cooperação Cultural na Comunidade Ibero-Americana de Nações

A Ibero-América é um espaço cultural dinâmico e singular; nele se reconhece uma notável profundidade histórica, uma pluralidade de origens e variadas manifestações. É necessário fortalecer as estruturas regionais de cooperação com a finalidade de criar melhores condições para a inserção da Ibero-América no cenário global.

CARTA CULTURAL IBERO-AMERICANA.
Aprovada na XVI Cúpula Ibero-Americana de
Chefes de Estado e de Governo. Montevideu
(Uruguai), 05 de novembro de 2006.

A Comunidade Ibero-Americana de Nações (CIN) originou-se por iniciativa dos governos da Espanha e do México quando propuseram reunir os 21 países americanos e europeus de língua espanhola e portuguesa em uma Cúpula Ibero-Americana de Chefes de Estado e de Governo. A primeira Cúpula ocorreu na cidade mexicana de Guadalajara em 18 e 19 de julho de 1991. Ao longo dos últimos 30 anos, foram realizadas 27 Cúpulas Ibero-Americanas, de cujas atividades derivou-se um vasto acervo de declarações, acordos, organismos e programas de cooperação cultural, científica e para o desenvolvimento. Do compromisso dos países em institucionalizar a Comunidade Ibero-Americana, em 2003 criou-se um organismo internacional próprio: a Secretaria Geral Ibero-Americana (SEGIB).

Sendo uma comunidade que se afirma pela existência de vínculos histórico-culturais entre seus membros¹⁵⁹, o Brasil se insere de forma ativa na realização das diversas Cúpulas, que o aproximam dos demais países latino-americanos de língua espanhola, além de Portugal, Espanha e Andorra. É nesta época também (início dos anos 1990), que o Brasil se compromete com maior veemência com a integração latino-americana, com a criação e desenvolvimento do Mercosul, principalmente. A integração cultural é um fator fundamental para aproximar os países que buscam o fortalecimento da Comunidade Ibero-Americana de Nações, e a partir desta percepção seus Estados-Membros desenvolveram políticas comuns nesta direção (BARRADO, 2013, p. 429).

¹⁵⁹ Os países integrantes da Comunidade Ibero-Americana assim o afirmam no Art. 2º da Declaração de Guadalajara (1991).

O presente Capítulo busca apresentar a posição do Brasil no âmbito desta Comunidade e os benefícios advindos de sua participação em seus programas de cooperação. Para tanto, faz-se necessário uma análise da evolução histórica da Comunidade e de sua Secretaria Geral Ibero-Americana, organismo de apoio técnico e coordenação diplomática aos convênios e programas de cooperação nos quais o Brasil participa. Em seguida, relaciona-se a criação dos Programas Ibero-Americanos de cooperação com a progressiva realização das Cúpulas Ibero-Americanas de Chefes de Estado e de Governo e o acervo normativo e institucional que foi sendo construído neste âmbito. Passamos depois à busca dos atuais programas, projetos e iniciativas de cooperação ibero-americana em que o Brasil atualmente participa, ora como contribuinte, ora como receptor, ou como ambos. Finalmente, nas seções finais nos dedicamos à análise da área da cooperação ibero-americana diretamente relacionada com esta tese: o Espaço Cultural Ibero-Americano, composto por 12 programas de cooperação cultural e um acordo multilateral específico (a Carta Cultural Ibero-Americana).

O compromisso da política externa brasileira com os países da América Latina em diversos organismos internacionais é eventualmente questionado devido a diferenças culturais com os países de língua espanhola. Veremos aqui que o Brasil não apenas é um ator importante nesta Comunidade de cunho histórico-cultural, como também exerce um papel ativo nos programas de cooperação dela advindos e dos quais podem ser observados resultados concretos para a integração cultural e para as sociedades dos países membros.

8.1 A Comunidade Ibero-Americana de Nações

Estabelecida formalmente em 1991 durante a I Cúpula Ibero-Americana de Chefes de Estado e de Governo (Guadalajara, México), a Comunidade Ibero-Americana de Nações é o espaço que congrega os 19 países da América Latina e três países da Europa (Portugal, Espanha e Andorra), que compartilham vínculos históricos, econômicos e culturais, possuindo como língua oficial um idioma originário da Península Ibérica. Trata-se de uma agrupação de países de ambos lados do Atlântico que busca converter este conjunto de afinidades em meios de estabelecer uma efetiva presença comunitária no cenário internacional, através do diálogo, da cooperação multilateral e da concertação política nos mais variados aspectos que exigem suas sociedades e a realidade global.

Ainda que os vínculos culturais sejam afirmados pelos países da Comunidade Ibero-Americana já na declaração da I Cúpula (Guadalajara, 1991), expressos em dois idiomas

majoritários entre os 21 países (espanhol e português)¹⁶⁰, isto jamais significou uma tentativa de solapar as culturas locais e únicas que cada país possui e que representam uma enorme diversidade. Neste sentido, Barrado (2013) realiza o questionamento sobre o embasamento da identidade da Comunidade Ibero-Americana em aspectos puramente culturais, uma vez que o fato de compartilharem idiomas comuns não significa necessariamente que suas culturas sejam uniformes em um sentido mais amplo. Assim, o autor destaca que existem outros fatores que marcam a identidade comum da Comunidade Ibero-Americana, tais como a prática de acordos, uma realidade de concertação e cooperação empregados pelos países membros.

Sobrepasando los términos empleados en la *Declaración de Guadalajara*, y a los efectos que nos interesa, podemos decir que la identidad iberoamericana quedará diseñada en la práctica de acuerdo, por lo menos, con los criterios fijados por los Estados iberoamericanos en el marco de la Cumbres Iberoamericanas pero también por los aspectos de índole cultural que se han ido plasmando en las diversas cumbres e instancias de la realidad iberoamericana de concertación y cooperación (BARRADO, 2013, p. 427).

Não é por coincidência que a Comunidade Ibero-Americana foi fundada no ano anterior às celebrações do V Centenário do Descobrimento da América (“Encontro de dois mundos”), efeméride ocorrida em 1992 e amplamente utilizada pela Espanha para projetar sua imagem no exterior, quando também se realizaram os Jogos Olímpicos de Barcelona, a Exposição Universal de Sevilha e Madri foi Capital Europeia da Cultura¹⁶¹. Também em 1991, foi criado o Instituto Cervantes. O próprio governo espanhol reconhece sua iniciativa de criar a comunidade às vésperas de um ano tão importante para a ação exterior espanhola como seria 1992:

La idea de celebrar las cumbres iberoamericanas nació de España pocos años antes de que en 1992 nuestro país albergara las citas de los Juegos Olímpicos de Barcelona, de la Exposición Universal de Sevilla y de Madrid como Capital Europea de la Cultura. Estos eventos coincidían con el Quinto Centenario del Descubrimiento de América (ESPANHA, 2021)¹⁶².

As Cúpulas Ibero-Americanas de Chefes de Estado e de Governo são a máxima instância da Comunidade Ibero-Americana de Nações. Nelas são debatidos os temas mais

¹⁶⁰ Os 21 países fundadores da Comunidade Ibero-Americana são: Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Chile, República Dominicana, Equador, El Salvador, Espanha, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Portugal, Uruguai e Venezuela. O Principado de Andorra aderiu à SEGIB em 2004, e possui como idioma oficial o catalão.

¹⁶¹ Ver Capítulo 5, seção 5.2 – “1992: ano-chave da projeção internacional da imagem da Espanha”.

¹⁶² ESPANHA. Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación. Disponível em: <<http://www.exteriores.gob.es/Portal/es/PoliticaExteriorCooperacion/Iberoamerica/Paginas/LasCumbresIberoamericanas.aspx>> Acesso em 02 de agosto de 2021.

relevantes às sociedades tanto a nível ministerial como no mais alto nível dos países membros, como desenvolvimento econômico e social, fortalecimento democrático, globalização, ciência, juventude, educação e cultura. Ao longo dos últimos 30 anos (1991-2021), os 22 países ibero-americanos têm se reunido anualmente (e, desde 2014, bianualmente), e construído um amplo arcabouço jurídico, normativo e de consenso de valores refletidos em cada Declaração emanada das Cúpulas, nos acordos firmados, e nos espaços e programas de cooperação criados. O quadro a seguir apresenta cada uma das 28 Cúpulas realizadas até a atualidade e seus resultados:

Quadro 61 – Cúpulas Ibero-Americanas de Chefes de Estado e de Governo (1991-2021)

Cúpulas Ibero-Americanas de Chefes de Estado e de Governo				
Ano (e data)	Cúpula	Sede	Tema	Acordos adicionais
1991 (18 e 19 de julho)	I Cúpula Ibero-Americana de Chefes de Estado e de Governo	Guadalajara (México)	Fundacional	
1992 (23 e 24 de julho)	II Cúpula Ibero-Americana de Chefes de Estado e de Governo	Madri (Espanha)	Fundacional	
1993 (15 e 16 de julho)	III Cúpula Ibero-Americana de Chefes de Estado e de Governo	Salvador (Brasil)	Desenvolvimento com ênfase no desenvolvimento social	
1994 (14 e 15 de junho)	IV Cúpula Ibero-Americana de Chefes de Estado e de Governo	Cartagena das Índias (Colômbia)	Comércio e integração como elementos do desenvolvimento Ibero-Americano	
1995 (16 e 17 de outubro)	V Cúpula Ibero-Americana de Chefes de Estado e de Governo	San Carlos de Bariloche (Argentina)	A educação como fator essencial do desenvolvimento econômico e social	Convênio de Bariloche (objetivos, características e bases da cooperação multilateral no âmbito Ibero-Americano)
1996 (10 e 11 de novembro)	VI Cúpula Ibero-Americana de Chefes de Estado e de Governo	Santiago de Chile e Viña del Mar (Chile)	Desenvolvimento Político da Ibero-América	
1997 (8 e 9 de novembro)	VII Cúpula Ibero-Americana de Chefes de Estado e de Governo	Isla de Margarita (Venezuela)	Os valores éticos da democracia	
1998 (17 e 18 de outubro)	VIII Cúpula Ibero-Americana de Chefes de Estado e de Governo	Porto (Portugal)	Os desafios da globalização e da integração regional	
1999 (15 e 16 de novembro)	IX Cúpula Ibero-Americana de Chefes de Estado e de Governo	Havana (Cuba)	Ibero-América e a situação financeira internacional em uma economia globalizada	Criação da Secretaria de Cooperação Ibero-Americana (SECIB)
2000 (17 e 18 de novembro)	X Cúpula Ibero-Americana de Chefes de Estado e de Governo	Cidade do Panamá (Panamá)	Unidos pela infância e pela adolescência, base da justiça e da igualdade no novo milênio	
2001 (17 e 18 de novembro)	XI Cúpula Ibero-Americana de Chefes de Estado e de Governo	Lima (Peru)	Unidos para construir o amanhã	
2002 (15 e 16 de novembro)	XII Cúpula Ibero-Americana de Chefes de Estado e de Governo	Bávaro (República Dominicana)	Ibero-América frente à crise global	
2003 (14 e 15 de novembro)	XIII Cúpula Ibero-Americana de Chefes de Estado e de Governo	Santa Cruz de la Sierra (Bolívia)	A inclusão social, motor do desenvolvimento da Comunidade Ibero-Americana	Convênio Constitutivo da Secretaria Geral Ibero-Americana (SEGIB)
2004 (18 e 19 de novembro)	XIV Cúpula Ibero-Americana de Chefes de Estado e de Governo	San José (Costa Rica)	Educar para progredir	Adesão de Andorra como Estado-membro
2005 (14 e 15 de outubro)	XV Cúpula Ibero-Americana de Chefes de Estado e de Governo	Salamanca (Espanha)	A Comunidade Ibero-Americana e os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio	Criação do Espaço Ibero-Americano do Conhecimento
2006 (3 e 4 de novembro)	XVI Cúpula Ibero-Americana de Chefes de Estado e de Governo	Montevideu (Uruguai)	Migrações e desenvolvimento	Carta Cultural Ibero-Americana. Espaço Ibero-Americano da Cultura.
2007 (9 e 10 de novembro)	XVII Cúpula Ibero-Americana de Chefes de Estado e de Governo	Santiago de Chile (Chile)	Coesão social e políticas sociais para alcançar sociedades mais inclusivas na Ibero-América	Criação do Espaço Ibero-Americano de Coesão Social
2008 (29 a 31 de outubro)	XVIII Cúpula Ibero-Americana de Chefes de Estado e de Governo	San Salvador (El Salvador)	Juventude e desenvolvimento	Compromisso de San Salvador para a Juventude e o Desenvolvimento
2009 (30 de novembro a 1 de dezembro)	XIX Cúpula Ibero-Americana de Chefes de Estado e de Governo	Estoril (Portugal)	Inovação e conhecimento	Comunicado Especial sobre a Aliança das Civilizações
2010 (3 e 4 de dezembro)	XX Cúpula Ibero-Americana de Chefes de Estado e de Governo	Mar del Plata (Argentina)	Educação para a inclusão social	Declaração Especial sobre a Defesa da Democracia e a Ordem Constitucional na Ibero-América
2011 (28 e 29 de outubro)	XXI Cúpula Ibero-Americana de Chefes de Estado e de Governo	Assunção (Paraguai)	Transformação do Estado e desenvolvimento	Estratégia de Cooperação Ibero-Americana
2012 (16 e 17 de novembro)	XXII Cúpula Ibero-Americana de Chefes de Estado e de Governo	Cádiz (Espanha)	Uma relação renovada no Bicentenário na Constituição de Cádiz	Decisão Especial sobre a Renovação da Conferência Ibero-Americana
2013 (18 e 19 de outubro)	XXIII Cúpula Ibero-Americana de Chefes de Estado e de Governo	Cidade do Panamá (Panamá)	O papel político, econômico, social e cultural da Comunidade Ibero-Americana no novo contexto mundial	Alinhamentos para a Renovação da Cooperação Ibero-Americana
2014 (8 e 9 de dezembro)	XXIV Cúpula Ibero-Americana de Chefes de Estado e de Governo	Veracruz (México)	Ibero-América no século XXI: Educação, Inovação e Cultura	Aliança para a Mobilidade Acadêmica
2016 (28 e 29 de outubro)	XXV Cúpula Ibero-Americana de Chefes de Estado e de Governo	Cartagena das Índias (Colômbia)	Juventude, empreendedorismo e educação	Pacto Ibero-Americano da Juventude
2018 (15 e 16 de novembro)	XXVI Cúpula Ibero-Americana de Chefes de Estado e de Governo	Antigua (Guatemala)	Uma Ibero-América próspera, inclusiva e sustentável	Resolução de Guatemala sobre a Conferência Ibero-Americana
2021 (21 e 22 de abril)	XXVII Cúpula Ibero-Americana de Chefes de Estado e de Governo	Andorra la Vieja (Andorra)	Inovação para o desenvolvimento sustentável - Objetivo 2030. Ibero-América frente ao desafio do coronavírus	

Fonte: Elaboração própria a partir das Declarações das Cúpulas Ibero-Americanas de Chefes de Estado e de Governo.

Como é possível observar no quadro acima, além da Declaração principal da Cúpula, outros documentos e comunicados oficiais podem ser emitidos sobre um tema ou questão

específica, mostrando a concertação política dos países membros, que devem chegar ao consenso para os acordos que são assinados. Assim, podemos destacar alguns acordos específicos que hoje estão em vigor e representam um legado concreto das Cúpulas Ibero-Americanas. Através destes acordos, pode-se estabelecer, especificamente, a evolução do eixo da Comunidade Ibero-Americana voltado à cooperação multilateral, e um segmento desta que é de interesse direto para esta tese, a cooperação multilateral no âmbito da Cultura.

O Convênio de Bariloche, fruto da V Cúpula Ibero-Americana (1995), pode ser considerado o marco jurídico que dá início à institucionalização dos Programas, Projetos e Iniciativas de Cooperação no âmbito da Comunidade Ibero-Americana. O documento estabelece, por exemplo, que o primeiro objetivo da cooperação é o de fortalecer a identidade ibero-americana através da ação conjunta em matéria educativa, cultural, científica e tecnológica; colocar em prática o conceito de cooperação para estimular o desenvolvimento das nações ibero-americanas; expressar a solidariedade ibero-americana frente a problemas comuns que afetem a um conjunto ou a totalidade dos países membros. Além disso, o Convênio estabelece os procedimentos, requisitos e estrutura básica que um projeto de cooperação deve possuir para ser contemplado como um Programa de Cooperação Ibero-Americano. O Convênio de Bariloche consitui, assim, a base legal onde se sustentaria a criação e manutenção dos atuais 29 Programas, Projetos e Iniciativas de cooperação ibero-americana.

Como resultado da IX Cúpula (Havana, 1999), os Chefes de Estado e de Governo dos países ibero-americanos concretizaram o importante avanço de institucionalização da cooperação da Comunidade ao criar uma Secretaria de Cooperação Ibero-Americana (SECIB), com sede em Madri, para realizar a coordenação permanente dos programas de cooperação que já estavam em funcionamento, bem como auxiliar a criação e execução de novos programas.

Naquele momento, a Comunidade Ibero-Americana contava com 15 programas e projetos¹⁶³ e um investimento total de 30 milhões de dólares¹⁶⁴.

Em 2003, na XIII Cúpula realizada em Santa Cruz de la Sierra (Bolívia), foi firmado o Acordo Constitutivo da Secretaria Geral Ibero-Americana (SEGIB), criando este organismo com personalidade jurídica internacional, que substituiu e absorveu as funções de coordenação dos programas e iniciativas de cooperação da SECIB. Por tratar-se do organismo central (executivo e organizativo) da Comunidade Ibero-Americana de Nações, a próxima seção é dedicada à análise de sua importância histórica, funções e estrutura institucional.

A XV Cúpula, de Salamanca (Espanha), realizada nos dias 14 e 15 de outubro de 2005, representou um marco de maturidade não apenas da Comunidade Ibero-Americana, como também dos esforços do governo espanhol em consolidar sua Diplomacia Cultural. Durante a Cúpula, entrou em vigor o Estatuto da Secretaria Geral Ibero-Americana (SEGIB), dotando o novo organismo de: uma identidade própria; funções; estrutura; criando as figuras do Secretário-Geral Ibero-Americano, Vice Secretário-Geral Ibero-Americano, Secretário para a Cooperação Ibero-Americana; corpo de funcionários; orçamento; sede (em Madri); e dois idiomas oficiais (espanhol e português). A Cúpula de Salamanca foi ainda a primeira que contou com a presença de Andorra como Estado-membro da Comunidade Ibero-Americana de Nações, condição reconhecida já no ponto 2º da Declaração oficial. Finalmente, devemos destacar a referência direta que a Cúpula faz à implantação do ensino do espanhol no Brasil por meio da aprovação da Lei Federal Nº 11.161 de 2005. Por representar de forma expressa o reconhecimento da Comunidade Ibero-Americana da importância desta Lei, reproduzimos a seguir o ponto 26º da referida Declaração:

¹⁶³ Os programas em funcionamento naquele momento eram: Televisão Educativa Ibero-Americana (TEI); Programa de Cooperação ao Desenvolvimento de Programas de Doutorado e na Orientação de Teses Doutorais (BECAS MUTIS); Programa de Alfabetização Básica de Adultos; Programa de Cooperação Científica e Tecnológica (CYTED); Fundo para o Desenvolvimento dos Povos Indígenas da América Latina e Caribe (Fundo Indígena); Programa de Cooperação para o Desenvolvimento de Sistemas Nacionais de Avaliação da Qualidade Educativa; Programa Ibero-Americano de Cooperação para o Desenho Comum da Formação Profissional (IBERFOP); Programa Ibero-Americano de Modernização dos Administradores da Educação (IBERMADE); Programa de Desenvolvimento Audiovisual em apoio da Construção do Espaço Visual Ibero-Americano (IBERMEDIA); Rede de Arquivos Diplomáticos Ibero-Americanos (RADI); Centro Ibero-Americano de Desenvolvimento Estratégico Urbano (CIDEU); Programa de Apoio ao Desenvolvimento dos Arquivos Ibero-Americanos (ADAI); Programa Ibero-Americano de Cooperação Interinstitucional na Pequena e Média Empresa (IBERPYME); Programa Regional de Ações para o Desenvolvimento da Juventude da América Latina (PRADJAL); e Fundação Ibero-Americana de Gestão da Qualidade (FUNDIBQ).

¹⁶⁴ Declaração da IX Cúpula Ibero-Americana de Chefes de Estado e de Governo Ibero-Americanos de Havana (Cuba), 15 e 16 de novembro de 1999.

26. Nos complace dejar constancia de la decisión de Brasil de establecer la lengua española como materia de oferta obligatoria en el currículo escolar de la enseñanza secundaria del país. Esta medida contribuirá de manera muy positiva a la afirmación de los procesos de integración suramericana y latinoamericana, y favorecerá asimismo a la consolidación del espacio iberoamericano. Manifestamos, igualmente, nuestra voluntad de impulsar la difusión de la lengua portuguesa en los países iberoamericanos de lengua española (Declaração da XV Cúpula – Salamanca, Espanha, 2005).

Ainda na Cúpula de Salamanca, foi oficializado o primeiro espaço setorial da cooperação ibero-americana, o Espaço Ibero-Americano do Conhecimento. Assim, no ponto 13º, a Comunidade Ibero-Americana se compromete a avançar na necessária transformação da Educação Superior, articulada em torno da pesquisa, desenvolvimento e inovação. Com este objetivo, a Cúpula solicita à SEGIB, à OEI (Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura) e ao Conselho Universitário Ibero-Americano (CUIB) que trabalhem na concertação técnico-política para colocar em marcha o Espaço. Atualmente, o Espaço Ibero-Americano do Conhecimento é composto por 2 Programas e 1 Projeto: Programa de Ciência e Tecnologia (CYTED), Programa de Propriedade Industrial (IBEPI) e Projeto Iberqualitas.

A Cúpula de Montevideú (2006), por sua vez, inaugurou oficialmente o Espaço Cultural Ibero-Americano. O ponto 9º da Declaração afirma o propósito da Comunidade Ibero-Americana de promover uma cultura de paz baseada no intercâmbio, no diálogo intercultural, na concertação e na cooperação entre os povos ibero-americanos. Assim, o Espaço Cultural Ibero-Americano deve consistir em um impulso à construção multiétnica, pluricultural e plurilíngue da Comunidade e o reconhecimento da cultura com um fator essencial da integração.

Também na Cúpula de Montevideú, foi assinada a Carta Cultural Ibero-Americana, documento de caráter multilateral no sistema ibero-americano de fundamental importância para a presente tese. Trata-se de um acordo entre os 22 países membros sobre a proteção e promoção da diversidade cultural ibero-americana, entre outros pontos. Neste sentido, a Carta expressa como objetivos da Comunidade Ibero-Americana de Nações: afirmar o valor central da cultura como base indispensável para o desenvolvimento integral do ser humano e para a superação da pobreza e da desigualdade; consolidar o Espaço Cultural Ibero-Americano como um âmbito próprio e singular, com base na solidariedade, no respeito mútuo, na soberania, no acesso plural ao conhecimento e à cultura, e no intercâmbio cultural; facilitar os intercâmbios de bens e serviços culturais no espaço cultural ibero-americano; fomentar a proteção e a divulgação do patrimônio cultural e natural, material e imaterial ibero-americano por meio da cooperação entre os países.

A Carta Cultural Ibero-Americana transcende em importância, ao constituir-se em um marco definidor de conceitos e princípios do âmbito cultural que passam a servir de guia orientativo aos países ibero-americanos na elaboração, execução e promoção de suas políticas públicas culturais nos âmbitos nacionais e ibero-americano. Estes princípios incluem pontos como: o reconhecimento e proteção dos direitos culturais; participação; solidariedade e cooperação; abertura e equidade; transversalidade; complementariedade; contribuição para o desenvolvimento sustentável, à coesão e à inclusão social; responsabilidade dos Estados no desenho e na aplicação de políticas culturais. Estes pontos passam a constituir um precedente normativo sobre a importância da Cultura e sob quais definições os países ibero-americanos devem pautar-se ao elaborar suas políticas nacionais ou, mais especificamente, os programas do Espaço Cultural Ibero-Americano¹⁶⁵.

É importante também destacar os diversos âmbitos de aplicação da área cultural acordadas pela Comunidade Ibero-Americana na Carta. De forma pormenorizada, o documento expõe os pontos de atuação que os Estados-membros devem se pautar com relação a: cultura e direitos humanos; culturas tradicionais, indígenas, de afro-descendentes e de populações migrantes; criação artística e literária; indústrias culturais e criativas; direitos autorais; patrimônio cultural; cultura e educação; cultura e ambiente; cultura, ciência e tecnologia; cultura e comunicação; cultura e economia solidária; e cultura e turismo. De forma geral, os âmbitos de aplicação presentes na Carta Cultural Ibero-Americana cobrem os aspectos mais importantes das políticas públicas culturais, contendo conceitos e orientações específicas que vem a contribuir com os Estados-membros e à Comunidade Ibero-Americana para a execução de seus programas e projetos na área da cultura de uma forma integral, inclusiva e diversificada.

Na Cúpula seguinte (Santiago do Chile, 2007), que teve como tema “Coesão social e políticas sociais para alcançar sociedades mais inclusivas na Ibero-América”, foi criado justamente este terceiro âmbito da cooperação: o Espaço Ibero-Americano de Coesão Social. O ponto 12º da Declaração afirma o compromisso da Comunidade com o fortalecimento do eixo integrador da cooperação ibero-americana como um instrumento de apoio à coesão social, através da promoção de programas e iniciativas que aportem ao desenvolvimento integral e inclusivo em benefício dos cidadãos e cidadãs ibero-americanos, contribuindo assim para a redução das assimetrias e desigualdades e para a consolidação de sociedades mais articuladas e

¹⁶⁵ Ver Anexo XII – Carta Cultural Ibero-Americana (Montevideu, Uruguai, 5 de novembro de 2006).

solidárias no marco da diversidade dos povos da Comunidade. Atualmente, o Espaço Ibero-Americano de Coesão Social é composto por 5 Programas e 3 Projetos: Programa de Acesso à Justiça (PIAJ); Programa de Idosos; Programa de Bancos de Leite Humano; Programa Ibero-Americano sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência; Plano Ibero-Americano de Alfabetização e Aprendizagem ao Longo da Vida 2015-2021 (PIALV); Projeto CIDEU; Projeto TETO; e Projeto UIM.

Como é possível perceber, é a partir das Cúpulas Ibero-Americanas de Chefes de Estado e de Governo que se estabeleceram não só as bases para os programas de cooperação multilateral (Convênio de Bariloche), como também cada um dos 3 Espaços Ibero-Americanos de Cooperação, a saber: Conhecimento (XV Cúpula de Salamanca); Cultura (XVI Cúpula de Montevideu/Carta Cultural Ibero-Americana); e Coesão Social (XVII Cúpula de Santiago do Chile). Além disto, outros documentos e acordos foram emitidos, de áreas menos relacionadas com o presente trabalho, mas que não devem ser ignorados: Compromisso de San Salvador para a Juventude e o Desenvolvimento; Declaração Especial sobre a Defesa da Democracia e a Ordem Constitucional na Ibero-América; Pacto Ibero-Americano da Juventude; Resolução de Guatemala sobre a Conferência Ibero-Americana, entre outros.

Finalmente, as Cúpulas Ibero-Americanas geraram ainda um organismo internacional com sede, funções e personalidade jurídica própria que trabalha em prol dos objetivos de cooperação e do acervo normativo gerado ao longo dos 30 anos de existência da Comunidade Ibero-Americana. Por sua importância na organização e execução de programas de caráter cultural que envolvem o Brasil e a Espanha (além dos demais países ibero-americanos), a próxima seção é dedicada à análise da Secretaria Geral Ibero-Americana (SEGIB).

8.2 Secretaria Geral Ibero-Americana (SEGIB)

A criação da SEGIB através do Acordo Constitutivo da Secretaria Geral Ibero-Americana (Santa Cruz de la Sierra, 2003) e sua regulamentação através do Estatuto da Secretaria Geral Ibero-Americana (2005) é expressão do desenvolvimento político e consolidação institucional da Comunidade Ibero-Americana de Nações. Por meio do mencionado Acordo, os países ibero-americanos estabelecem esta organização com personalidade jurídica internacional com o objetivo de fortalecer a Comunidade Ibero-Americana, servir de apoio na organização das Cúpulas Ibero-Americanas de Chefes de Estado e de Governo, fortalecer e promover o trabalho de cooperação entre os países ibero-americanos e promover os vínculos históricos, culturais, sociais e econômicos entre eles. Com sua

instituição, a SEGIB veio a substituir oficialmente a Secretaria de Cooperação Ibero-Americana (SECIB) que servira desde o ano 2000 como órgão de apoio técnico e administrativo dos até então 16 programas de cooperação ibero-americana (ARENAL, 2005, p. 83).

Entre as funções assignadas à SEGIB em seu Estatuto, aprovado na XV Cúpula de Salamanca (15 de outubro de 2005), além de executar os mandados recebidos da Comunidade Ibero-Americana, apoiar na organização das Cúpulas de Chefes de Estado e de Governo, servir de apoio técnico-administrativo e depositária da memória institucional da Comunidade, este novo organismo ficou encarregado, no tocante à cooperação ibero-americana de: fortalecer o trabalho em matéria de cooperação e sugerir alternativas visando seu aperfeiçoamento; apresentar propostas de programas, projetos e iniciativas de cooperação; colaborar com os Estados-membros no desenho e gestão dos programas, projetos e iniciativas de cooperação ibero-americanas (SEGIB, 2005, p. 02).

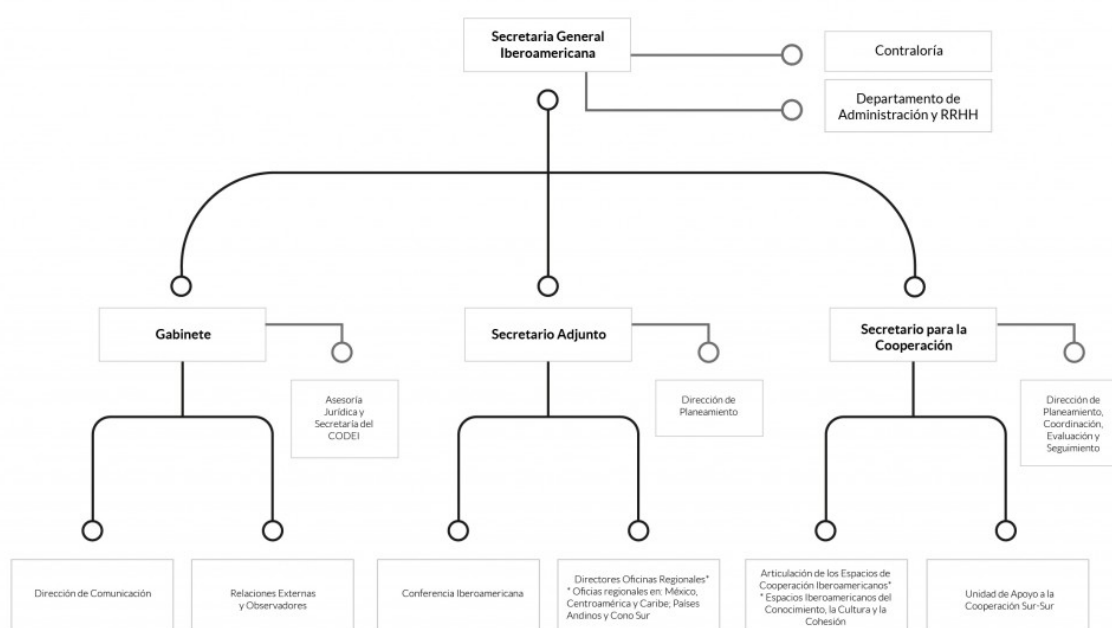
No que tange às funções de apoio aos Programas e Iniciativas de Cooperação Ibero-Americana que devem ser prestados pela SEGIB, estas foram consolidadas já em seu Acordo Constitutivo (2003), Estatuto (2005) e também no Manual Operativo de Programas, Iniciativas e Projetos Adscritos da Cooperação Ibero-Americana (2016). Este marco institucional estabelece que cabe à SEGIB gerar procedimentos que assegurem a qualidade e impacto das ações de cooperação, promover a coordenação efetiva entre todos os atores do sistema, e criar mecanismos que deem visibilidade aos resultados. De forma mais específica, o Manual Operativo estabelece as funções de apoio da SEGIB à Cooperação Ibero-Americana como sendo: apoiar a concretização de novos Programas e Iniciativas, contribuindo com estruturas de governo e de execução, podendo atuar como Unidade Técnica se assim for solicitado; monitorar os Programas e Iniciativas, acompanhando sua execução para que os requisitos e critérios de qualidade estabelecidos no documento de formulação aprovado sejam mantidos; participar (com voz, porém sem voto) dos Conselhos Intergovernamentais dos Programas e Iniciativas; receber e analisar as informações anuais remitidas pelos Programas e Iniciativas e elaborar, a partir delas, os relatórios de cumprimento de objetivos e resultados alcançados; velar pelos mandados emanados das Cúpulas Ibero-Americanas e dos documentos estratégicos e operativos aprovados no âmbito da Cooperação Ibero-Americana (SEGIB, 2016, p. 56).

A definição destas responsabilidades no âmbito da cooperação ibero-americana pressupõe um trabalho contínuo e orientado para a solução de problemas concretos dos países da Comunidade Ibero-Americana. Além disso, a institucionalização da SEGIB e sua presença como organização internacional com uma sede fixa e corpo de funcionários representou um

avanço na consolidação de políticas de cooperação que até 2005 eram coordenadas através de reuniões esporádicas e declarações emanadas das Cúpulas Ibero-Americanas de Chefes de Estado e de Governo.

No que tange à sua estrutura institucional, o Estatuto da Secretaria Geral Ibero-Americana define o estabelecimento das figuras de: Secretário-Geral Ibero-Americano; Vice-Secretário-Geral Ibero-Americano (*Adjunto*); Secretário Geral para a Cooperação Ibero-Americana; e corpo de funcionários (*Gabinete*). Atualmente, a composição dos departamentos, cargos e funções da SEGIB é representada por meio do seguinte organograma:

Organograma 10 – Secretaria Geral Ibero-Americana (SEGIB)



Fonte: SEGIB (2020).

A criação da Secretaria Geral Ibero-Americana em 2005 institucionalizou e deu forma aos diversos Programas e Iniciativas de cooperação técnica e para o desenvolvimento que emanam das Cúpulas Ibero-Americanas de Chefes de Estado e de Governo. Com esta estrutura de apoio, os programas se ampliaram em número e em áreas de atuação, sendo estabelecidos os Espaços Ibero-Americanos da Coesão Social, do Conhecimento e da Cultura. O rigor na seleção, execução e prestação de contas dos 29 programas, projetos e iniciativas, assim como na atuação em áreas de impacto social expressam a importância da cooperação ibero-americana para um país como o Brasil. Por esta relevante relação de cooperação internacional, é

importante buscar compreender exatamente como se dá a relação do país com os Programas de Cooperação Ibero-Americana.

8.3 Programas de Cooperação da Comunidade Ibero-Americana de Nações

Ao longo dos últimos 30 anos, as reuniões de cúpula dos chefes de Estado e de governo dos 22 países que compõem a Comunidade Ibero-Americana de Nações consolidou paulatinamente 29 Programas, Projetos e Iniciativas Ibero-Americanos de Cooperação nas áreas de coesão social, conhecimento e cultura, sendo assim chamados: 1) Espaço Ibero-Americano de Coesão Social; 2) Espaço Ibero-Americano do Conhecimento, e; 3) Espaço Cultural Ibero-Americano (SEGIB, 2018, p. 05). O objetivo desta seção é descrever brevemente as características gerais e programas desses espaços, todos emanados das Cúpulas Ibero-Americanas, e sua gestão por meio da Secretaria Geral Ibero-Americana.

É preciso aqui fazer uma breve descrição do conceito de cooperação internacional utilizado pela Comunidade Ibero-Americana de Nações. No Manual Operativo de Programas, Iniciativas e Projetos Adscritos da Cooperação Ibero-Americana, documento aprovado na XXV Cúpula Ibero-Americana de Chefes de Estado e Governo de Cartagena de Índias (Colômbia) em 2016, define-se a cooperação ibero-americana como:

Exercícios de cooperação intergovernamental através dos quais os Governos concertam sua vontade para cooperar em um determinado setor, acordando o desenho dos mesmos e assumindo sua execução. É uma cooperação que se integra com mais facilidade nas estratégias e planos nacionais de cada país, reforçando com atividades regionais conjuntas ditos planos nacionais e as políticas públicas correspondentes, sem interferir na soberania de cada país para eleger o modelo de desenvolvimento, sistema de governo e limites de sua economia (SEGIB, 2016, p. 16).

A utilização do conceito de cooperação internacional tal como é aplicado nesta definição da Comunidade Ibero-Americana esclarece o papel dos Governos nacionais como formuladores e executores dos programas, projetos e iniciativas de cooperação no âmbito multilateral. A partir deste modelo, os Programas de Cooperação Ibero-Americana ficam abertos a participação dos Estados-membros da Comunidade de acordo com suas possibilidades econômicas e vontades políticas do momento. Podemos apontar como aspecto positivo desta estrutura a flexibilidade de adesões que cada programa de cooperação oferece aos Estados-membros, mantendo-se como espaços abertos a sua participação de forma voluntária. No entanto, analisando a participação específica de um Estado-membro como o Brasil, percebe-se a oscilação de sua participação na Cooperação Ibero-Americana ora com contribuições financeiras expressivas, ora sem participação alguma.

É importante aqui destacar como o conceito de cooperação internacional aplicado pela SEGIB é um pouco mais flexível do que aquele utilizado pelo Comitê de Assistência ao Desenvolvimento (CAD) da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). A definição deste último, integrado exclusivamente por países desenvolvidos, refere-se à importante exigência de 25% de doação em caráter de “fundo perdido”, ou seja, sem contrapartidas dos países receptores. A definição de cooperação internacional da OCDE é transcrita a seguir:

Fluxos de financiamentos oficiais administrados com o objetivo primordial de promover desenvolvimento econômico e bem-estar nos países em desenvolvimento e que possuem caráter de concessionalidade por serem estendidos com pelo menos 25% de fundo perdido, seja diretamente para países em desenvolvimento (bilateral), via agências governamentais dos países doadores, ou via instituições multilaterais, excluindo empréstimos de agências de créditos de exportação com o único propósito de promoção das exportações nacionais (OCDE). (IPEA; ABC, 2010, p. 17).

Além disto, segundo o documento *Estrategia de la Cooperación Iberoamericana* (Cúpula de Assunção, 2011), os objetivos e características da cooperação ibero-americana são: o fortalecimento da identidade ibero-americana; a solidariedade entre os países e povos; o cumprimento dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio; atenção à especificidade e heterogeneidade dos países da região; a integração com as estratégias e planos nacionais de cada país; a horizontalidade das relações entre os países membros; o fortalecimento da Cooperação Sul-Sul; a igualdade de gênero e a dimensão étnica da cooperação (SEGIB, 2011, p. 02).

Outro ponto que deve estar claro no momento de analisar a participação de um país no sistema de Cooperação Ibero-Americana são os princípios que regem suas contribuições financeiras. São os seguintes: progressividade, proporcionalidade, horizontalidade e custo-benefício. Pela progressividade estabelece-se que os países com maior capacidade econômica e renda realizarão contribuições maiores aos Programas e Iniciativas. De forma semelhante, a proporcionalidade estabelece que todos os países participantes contribuirão de acordo com suas capacidades. A horizontalidade exige que todos os países participantes dos Programas e Iniciativas contribuam, não deixando que um único país ou um grupo reduzido de países arque isoladamente com os custos dos mesmos. Finalmente, pelo custo-benefício se roga que a decisão de financiar um Programa ou Iniciativa deverá ser guiada pela qualidade e cumprimento dos requisitos fixados na convocatória (SEGIB, 2016, p. 38).

O Espaço Ibero-Americano de Coesão Social tem o objetivo de tornar as sociedades ibero-americanas mais inclusivas. É composto por 5 Programas e 3 Projetos: Programa Ibero-Americano de Idosos, Plano Ibero-Americano de Alfabetização e Aprendizagem ao Longo da Vida 2015-2021 (PIALV), Programa Ibero-Americano de Acesso à Justiça (PIAJ), Programa Ibero-Americano de Redes de Bancos de Leite Humano, Programa Ibero-Americano sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, Projeto CIDEU, Projeto TETO e Projeto UIM.

O Espaço Ibero-Americano do Conhecimento tem como objetivo promover a cobertura, qualidade e internacionalização do Ensino Superior e da pesquisa. É composto por 2 Programas e 1 Projeto: Programa Ibero-Americano de Ciência e Tecnologia para o Desenvolvimento (CYTED), Programa Ibero-Americano de Propriedade Industrial e Promoção ao Desenvolvimento (IBEPI) e Projeto Iberqualitas.

O Espaço Cultural Ibero-Americano visa transformar o conjunto de afinidades históricas e culturais num instrumento de unidade e desenvolvimento baseado no diálogo, na cooperação e na solidariedade. É composto por 12 Programas e 2 Iniciativas: IBERMUSEUS, IBER-ROTAS, IBERBIBLIOTECAS, IBERMEMÓRIA SONORA e AUDIOVISUAL, IBERARQUIVOS, RADI: Rede de Arquivos Diplomáticos Ibero-Americanos, IBERARTESANATOS, IBERMÚSICAS, IBERCENA, IBERMEDIA, IBERORQUESTRAS JUVENIS, IBERCULTURA VIVA e COMUNITÁRIA, INICIATIVA IBER ARTES VISUAIS e INICIATIVA IBERCOZINHAS.

Finalmente, há os Programas Transversais, que são assim denominados por abarcarem mais de um objetivo específico de cooperação para o desenvolvimento. São três: Programa Ibero-Americano para o Fortalecimento da Cooperação Sul-Sul; IBE.TV; e Programa Ibero-Americano de Segurança Viária.¹⁶⁶

Todos os programas permanentes que compõem os 3 Espaços Ibero-Americanos de Cooperação (Coesão Social, Conhecimento e Cultura), mais os programas transversais, projetos e iniciativas, são apresentados no Quadro a seguir, extraído do último *Plano de Ação Quadrienal da Cooperação Ibero-Americana (PACCI 2019-2022)*:

Quadro 62 – Programas, Projetos e Iniciativas de Cooperação Ibero-Americana (2019-2022)

¹⁶⁶ SEGIB, Cooperação Ibero-Americana. Disponível em: < <https://www.segib.org/pt-br/cooperacao-ibero-americana/cultura/>>. Acesso em 02 de agosto de 2021.

ESPACIO IBEROAMERICANO DE COHESIÓN SOCIAL	1	Programa de Acceso a la Justicia (PIAJ)
	2	Programa de Adultos Mayores
	3	Programa de Bancos de Leche Humana
	4	Programa Iberoamericano sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad
	5	Programa Plan Iberoamericano de Alfabetización y Aprendizaje a lo Largo de la Vida 2015-2021 (PIALV)
	6	Proyecto Adscrito CIDEU
	7	Proyecto Adscrito Techo
	8	Proyecto Adscrito UIM
ESPACIO IBEROAMERICANO DEL CONOCIMIENTO	9	Programa de Ciencia y Tecnología (CYTED)
	10	Programa de Propiedad Industrial (IBEPI)
	11	Proyecto Adscrito Iberqualitas
ESPACIO CULTURAL IBEROAMERICANO	12	Programa ADAI/Iberarchivos
	13	Iniciativa Iber Artes Visuales
	14	Programa IBERARTESANÍAS
	15	Programa IBERBIBLIOTECAS
	16	Iniciativa IberCocinas, Tradición e Innovación
	17	Programa IBERCULTURA VIVA
	18	Programa IBERESCENA
	19	Programa IBERMEDIA
	20	Programa IberMemoria Sonora y Audiovisual
	21	Programa IBERMUSEOS
	22	Programa IBERMÚSICAS
	23	Programa IBERORQUESTAS JUVENILES
	24	Programa IBER RUTAS
	25	Programa RADI (Red de Archivos Diplomáticos Iberoamericanos)
	TRANSVERSALES	26
27		Iniciativa Iberoamericana para el Mejoramiento de la Gobernanza, el Fortalecimiento Institucional y el Desarrollo del Talento Humano
28		Programa IBE.TV
29		Programa Iberoamericano de Seguridad Vial

Fonte: Plano de Ação Quadrienal da Cooperação Ibero-Americana (PACCI 2019-2022).

O Manual Operativo de Cooperação Ibero-Americana (2016) estabelece alguns requisitos básicos que assegurem a viabilidade de cada Programa, Iniciativa ou Projeto, que devem ser contemplados para que sejam aprovados e executados corretamente pela SEGIB. Assim, cada projeto deve: contar com a participação ativa de no mínimo 7 Estados-membros; ter uma duração de pelo menos 3 anos; oferecer amplo alcance e resultados significativos; contar com a participação das instâncias públicas dos Estados-membros envolvidos; estar em consonância com os mandados da Comunidade Ibero-Americana e com as legislações e

políticas nacionais de cada país; possuir os recursos financeiros e técnicos para sua plena execução, sendo necessários, pelo menos, 250 mil euros para iniciar um Programa e 150 mil euros para iniciar uma Iniciativa; formalizar a proposta através de documento que expresse a qualidade técnica do projeto, sua viabilidade, sua articulação com os propósitos de desenvolvimento nacionais e da Comunidade Ibero-Americana e sua orientação voltada a resultados de desenvolvimento sustentável, devendo incorporar uma perspectiva multicultural, de gênero e de não-discriminação (SEGIB, 2016, p. 17).

Tendo em vista a normativa geral dos programas de Cooperação Ibero-Americana aqui apresentada, depreende-se que existe uma linha de diretrizes operacionais comum a todos os programas e iniciativas, o que beneficia a previsibilidade e adequação dos Estados-membros que neles participam. Após esta observação sobre a estrutura geral e dos princípios e requisitos básicos contidos nos documentos normativos da Cooperação Ibero-Americana, podemos agora analisar aqueles programas específicos em que o Brasil participa no Espaço Cultural, e qual seria a relação de custos e benefícios advinda deles.

8.4 O Brasil e a Cooperação Cultural Ibero-Americana

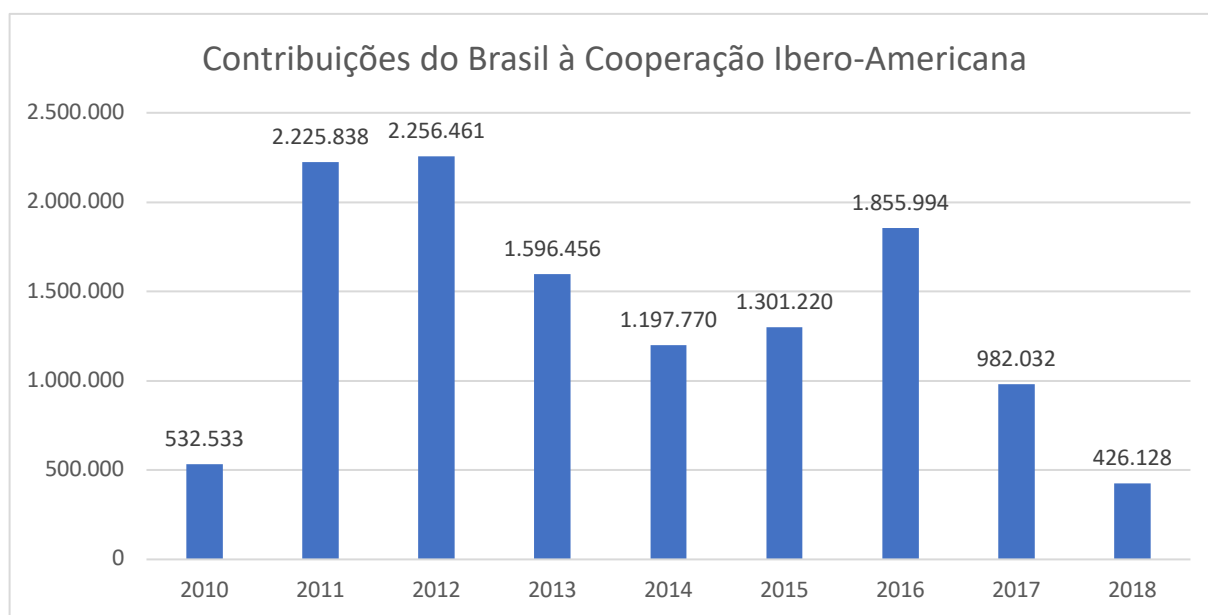
O Brasil é um dos maiores impulsionadores da Cooperação Ibero-Americana. O país participa em 15 dos seus 29 programas, projetos e iniciativas, sendo um dos países mais ativos juntamente com Espanha, México e Argentina. Com o objetivo de apresentar a contribuição brasileira a estes programas e os resultados mais evidentes que o país tem obtido, analisamos os dados do relatório oficial da SEGIB sobre esta participação, o “*Informe 2018: Brasil en la Cooperación Iberoamericana*”.

O Brasil participa de todas as áreas da Cooperação Ibero-Americana, porém não em todos os seus programas e iniciativas. No ano de 2018, a contribuição financeira total do Brasil à Cooperação Ibero-Americana foi de 426.128,10 €. Houve, portanto, uma queda considerável em relação aos anos anteriores, como se pode depreender do gráfico a seguir:

Quadro 63 - Contribuição do Brasil à Cooperação Ibero-Americana, em euros (2010-2017)

Brasil	2017	2016	2015	2014	2013	2012	2011	2010
Aportación Financiera	982.032€	1.855.994€	1.301.220€	1.197.770€	1.596.456€	2.256.461€	2.225.838€	532.533€
Total 2017-2010	11.948.309 €							

Gráfico 33 - Contribuição do Brasil à Cooperação Ibero-Americana, em euros (2010-2018)



Fonte: elaboração própria, a partir de SEGIB, 2019, p. 01.

A contribuição financeira do ano de 2018 se refere a 9 dos 15 programas em que o Brasil participa. Isto se dá porque um país pode participar apenas como receptor de cooperação, apenas como contribuinte, ou ambos. O valor das contribuições varia de um programa para o outro. Segundo dados do “*Informe 2018: Brasil en la Cooperación Iberoamericana*”, encontramos que o programa que recebeu a maior contribuição do Brasil foi Ibermedia com 443.500,00 euros, e o programa que recebeu a menor contribuição foi Ibermuseus com 53.222,00 euros (SEGIB, 2019, p. 01).

No Espaço Ibero-Americano de Coesão Social destaca-se a liderança do Brasil no Programa Bancos de Leite Humano com 180.720 mulheres doadoras, 212.532,4 litros coletados, 183.548 recém-nascidos beneficiados e 182 bancos de leite registrados. No Programa Ibero-Americano de Idosos: apenas em 2018 o Brasil realizou 7 visitas técnicas a instituições de atenção aos idosos na Espanha, México e Argentina. Já no Programa Ibero-Americano de Acesso à Justiça profissionais de distintos campos da Justiça brasileira receberam formação de especialistas ibero-americanos em Justiça comunitária, segurança pública e investigação criminal com perspectiva de gênero (SEGIB, 2019, p. 03).

No Espaço Ibero-Americano do Conhecimento, o Brasil participa ativamente do Programa Ibero-Americano de Ciência e Tecnologia para o Desenvolvimento (CYTED), que

em 2018 contou com 14 redes de financiamento de até quatro anos cada uma, nas áreas de agroindústria, saúde, promoção ao desenvolvimento industrial, TICs, ciência, sociedade e energia. Além de sua participação como membro das redes, entidades brasileiras são responsáveis pela coordenação de 4 projetos: na área de desenvolvimento industrial, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) coordena o “Processos de membranas como melhores técnicas disponíveis para a reutilização de água e de insumos” (AQUAMEMTEC), para o período de 2018 a 2021; na área de desenvolvimento sustentável a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) coordena o “Cidades inclusivas, resilientes, eficientes e sustentáveis” (CIRES), também para o período de 2018 a 2021; na área de ciência e sociedade, a Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL) coordena a Rede Ibero-Americana de Universidade para a Inovação e o Desenvolvimento Sustentável (REDUIS), também para o período de 2018 a 2021; e, ainda na área de ciência e sociedade, a Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), o Núcleo de Estudos da Divulgação Científica (NEDC) e o Museu da Vida coordenam a Rede de Museus e Centros da Ciência (MUSA IBEROAMERICANA). (SEGIB, 2019, p. 05). Quanto ao Programa CYTED, já em 2007, Bruno Ayllón Pino apontava sua importância para a pesquisa e a ciência, vinculando diretamente a cooperação de Brasil e Espanha, tal como se depreende no seguinte trecho:

No âmbito da participação de redes de pesquisa da América Latina com a Europa, as universidades e centros de pesquisa do Brasil e Espanha participavam em 122 redes do programa ALFA. Igualmente, no âmbito da cooperação gerada pelo sistema das Cúpulas Ibero-Americanas, Brasil e Espanha são dois dos países mais ativos do Programa Ibero-Americano de Ciência e Tecnologia para o Desenvolvimento (CYTED). De um total de 2.557 grupos de pesquisa existentes no ano 2000 no CYTED, a Espanha participava com 361 e o Brasil com 307. (AYLLÓN, 2007, p. 237. Tradução nossa.)

Como característica adicional da participação brasileira no Espaço Ibero-Americano do Conhecimento podemos apontar, além dos objetivos básicos de desenvolvimento científico e tecnológico dos países ibero-americanos, a promoção dos idiomas português e espanhol como línguas científicas, visto que toda a pesquisa e os resultados desses projetos acarretam em publicações em revistas científicas nestes idiomas. Por esta perspectiva, a relevância idiomática destes projetos dialoga com a próxima área de cooperação ibero-americana apoiada pelo Brasil: a Cultura.

No Espaço Cultural Ibero-Americano, o Brasil participou em 8 dos 12 Programas em 2018. Nesta área, o país se destaca por sua contribuição ao Programa Ibermedia¹⁶⁷ e por sediar a Unidade Técnica do Programa Ibermuseus, no Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM). No Programa Iberarquivos o Brasil participa através dos projetos “Memória da Justiça” coordenado pela Universidade Federal de Campina Grande e “Preservação e acesso a documentos das Câmaras de Rio Grande de São Pedro e Porto Alegre (1764 a 1889)” do Arquivo Histórico de Porto Alegre. Pelo Programa Iberbibliotecas, um total de 40 bibliotecas foram beneficiadas em convocatórias de diversas iniciativas. Pelo Programa Ibercena, foram beneficiados 3 centros de criação cultural de residência, 3 festivais e espetáculos brasileiros e 3 coproduções de espetáculos. Pelo Programa Ibermedia, o Brasil foi beneficiado por 6 ajudas para coproduções cinematográficas, e pelo Programa Ibermúsicas recebeu 21 ajudas em prol de produções musicais (SEGIB, 2019, p. 06).

O Brasil participa também do Programa Iber-Rotas e Ibercultura Viva e Comunitária. O Programa Iber-Rotas tem como objetivo incentivar as políticas públicas sobre a migração e favorecer o desenvolvimento de pesquisas que analisem o tema e destaquem sua relação com a diversidade cultural. Já o Programa Ibercultura Viva e Comunitária visa impulsionar o desenvolvimento de políticas públicas que fortaleçam as culturas das comunidades, promover a criação e divulgação dos conteúdos culturais, preferencialmente multilíngues e propiciar o desenvolvimento de uma cultura cooperativa, solidária e transformadora. Aqui é importante destacar que até o ano de 2016, a Unidade Técnica do Programa Ibercultura Viva esteve no Brasil, nas instalações da OEI em Brasília (DF), até ter sua sede transferida para o Escritório Regional da SEGIB em Montevideu (Uruguai)¹⁶⁸.

O quadro a seguir apresenta a totalidade dos 12 Programas, de todas as áreas da Cooperação Ibero-Americana, dos quais o Brasil participa, as instituições brasileiras envolvidas, bem como o ano de aprovação do programa e os recursos financeiros aportados (quando aplicável), nos anos de 2017 e 2018:

¹⁶⁷ No ano de 2018, a contribuição financeira do Brasil ao Programa Ibermedia foi de 443.500,00 euros, a maior dentre todos os Programas, como apontado anteriormente.

¹⁶⁸ SEGIB. Programa Ibercultura Viva e Comunitária. Disponível em: <<https://www.segib.org/programa/ibercultura-viva-y-comunitaria/>> Acesso em 02 de agosto de 2021.

Quadro 64 – O Brasil e a Cooperação Ibero-Americana (2017-2018)

Brasil	Espaço	REMPI (representantes dos países nos Programas e Iniciativas)	Ano de incorporação ao PIPA	2018		2017	
				Contribuição em espécie	Contribuição financeira	Contribuição em espécie	Contribuição financeira
Iber-Rotas	Espaço Cultural Ibero-americano (ECI)	Secretaria da Cidadania e da Diversidade, Ministério da Cultura	2010	0,00 €	0,00 €	0,00 €	0,00 €
Iberarquivos	Espaço Cultural Ibero-americano (ECI)	Arquivo Nacional		0,00 €	26.653,18 €	0,00 €	0,00 €
Iberbibliotecas: Programa Ibero-americano de Bibliotecas Públicas	Espaço Cultural Ibero-americano (ECI)	Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas - SNBP	2012	0,00 €	0,00 €	0,00 €	79.775,01 €
Ibercultura Viva	Espaço Cultural Ibero-americano (ECI)	Secretaria de Diversidad Cultural, Secretaría Especial de Cultura, Ministerio de Ciudadania de Brasil	2013	4.280,00 €	56.811,20 €	8.870,00 €	0,00 €
Iberescena: Programa de Desenvolvimento em Apoio à Construção do Espaço Cênico Ibero-americano	Espaço Cultural Ibero-americano (ECI)	FUNDAÇÃO NACIONAL DE ARTES MINISTÉRIO DA CULTURA DO BRASIL	2011	0,00 €	107.542,78 €	0,00 €	169.234,88 €
Ibermedia: Programa de Desenvolvimento em apoio à construção do Espaço	Espaço Cultural Ibero-americano (ECI)	Agencia Nacional de Cine-ANCINE	1998	0,00 €	0,00 €	0,00 €	443.500,00 €
Ibermuseus	Espaço Cultural Ibero-americano (ECI)	Instituto Brasileiro de Museus	2009	0,00 €	0,00 €	0,00 €	53.220,00 €
Ibermúsicas	Espaço Cultural Ibero-americano (ECI)	Ministerio de Cultura	2012	0,00 €	0,00 €	0,00 €	108.951,33 €
PIALV: Plano Ibero-americano de alfabetização e aprendizado ao longo da vida.	Espaço Ibero-americano de Coesão Social (EICS)	Ministério de Educação	2007	0,00 €	0,00 €	0,00 €	235.651,17 €
Programa de Cooperação Ibero-americana sobre a situação das pessoas idosas	Espaço Ibero-americano de Coesão Social (EICS)	SECRETARIA NACIONAL DE PROMOÇÃO E DEFESA DOS DIREITOS DA PESSOA IDOSA - Ministério dos direitos humanos	2012	0,00 €	0,00 €	0,00 €	0,00 €
Rede de bancos de leite humano	Espaço Ibero-americano de Coesão Social (EICS)		2007	0,00 €	0,00 €	482.378,37 €	0,00 €
IBEPI: Programa Ibero-americano de Propriedade Industrial	Espaço Ibero-americano do Conhecimento (EIC)	Instituto Nacional de la Propiedad Industrial	2011	0,00 €	0,00 €	10.753,94 €	0,00 €

Fonte: SEGIB, 2019, p. 01.

A lista completa dos 12 Programas do Espaço Cultural Ibero-Americano, com seus respectivos anos de aprovação pela Cúpula de Chefes de Estado e Governo, bem como o número de países participantes ao ano de sua criação (se posteriores a 2005; ou em 2005, ano mais antigo com dados disponíveis), o número de países participantes em 2016 (ano dos relatórios mais recentes disponíveis), bem como se o Brasil participa ou não, pode ser observada no Quadro a seguir.

Quadro 65 – O Brasil e a Cooperação Cultural Ibero-Americana

Programas Ibero-Americanos de Cooperação Cultural				
Programa	Ano de aprovação	Países participantes (2005 ou ano de criação)	Países participantes (2016)	Brasil participa?
Ibermedia	1996	9 países	20 países	Sim
RADI	1997	4 países	15 países	Não
Iberarquivos	1998	12 países	16 países	Sim
Iberbibliotecas	2000	17 países	9 países	Sim
Ibercena	2006	8 países	14 países	Sim
Ibermuseus	2008	10 países	12 países	Sim (país sede)
Iberorquestras juvenis	2008	9 países	12 países	Não
Iber-Rotas	2010	7 países	10 países	Sim
Ibermúsica	2011	8 países	10 países	Sim
Iberartesanatos	2012	10 países	10 países	Não
Ibermemória sonora e audiovisual	2013	8 países	8 países	Não
Ibercultura viva e comunitária	2013	10 países	12 países	Sim

Elaboração própria a partir de SEGIB (2019).

A presença brasileira nos programas de cooperação ibero-americana na área da Cultura refletem ao mesmo tempo a valorização dos profissionais e instituições nacionais dedicados aos temas culturais como também expressa uma aproximação com os países de língua espanhola a partir de coproduções de filmes, músicas, documentários, espetáculos de dança, teatro, circo e pela troca de experiências entre funcionários de arquivos, bibliotecas e museus. Todas estas iniciativas reforçam os vínculos culturais entre brasileiros e cidadãos dos demais países da Ibero-América, representando ações práticas de aproximação cultural e exemplos da aplicação de Diplomacia Pública e Cultural no âmbito ibero-americano.

A participação do Brasil no seio de uma Comunidade de países majoritariamente hispano-falantes, com forte protagonismo da Espanha e de seu projeto ibero-americanista, por vezes desperta dúvidas entre alguns executores da política externa sobre os benefícios recebidos em relação às contribuições realizadas. Fato é que não apenas nas últimas três décadas a construção da Comunidade Ibero-Americana de Nações se consolidou, como também o Brasil é um Estado-membro ativo e participante de importantes projetos de cooperação ibero-americana.

A partir da análise dos programas em que o Brasil atualmente participa percebe-se que o país é beneficiário de ajudas relevantes nas 3 áreas de cooperação (Conhecimento, Cultura e Coesão Social), e também se apresenta como líder de programas (caso do Bancos de Leite Humano) e sede de unidade técnica (caso do Ibermuseus e do Ibercultura Viva e Comunitária – este, até 2016). Esta intensa participação reflete, assim, o compromisso do Brasil com a Comunidade Ibero-Americana de Nações e os resultados desta participação são verificáveis na própria sociedade brasileira. O presente Capítulo não teve como objetivo esgotar a análise sobre a participação do Brasil na Comunidade Ibero-Americana de Nações, cuja cooperação se remonta ao ano de 1991. O levantamento aqui realizado, contudo, pôde retratar o cenário recente da participação brasileira na Cooperação Ibero-Americana, assim como os programas pelos quais o Brasil se conecta aos países ibero-americanos no âmbito cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A finalização desta tese de doutorado, apresentada ao longo dos oito capítulos precedentes, é fruto do desenvolvimento da pesquisa realizada ao longo dos anos 2017-2021. Essa constatação é importante para iniciarmos as Considerações Finais já que, durante este período, a evolução da pesquisa e as informações relativas ao objeto de estudo apresentaram variações significativas, o que ao final constatou-se como um fator positivo para a verificação das hipóteses levantadas e da validade da abordagem teórico-conceitual utilizada. Os resultados obtidos são apresentados em cada capítulo, na forma de análises textuais, quadros, gráficos, mapas e organogramas, de elaboração própria e de outras fontes. Ainda assim, é fundamental reunir nestas Considerações Finais uma síntese analítica desses resultados, bem como a verificação das hipóteses levantadas, da consecução dos objetivos gerais e específicos, e da eficácia da metodologia estabelecidos ao início do projeto.

Como apresentado na Introdução, a hipótese principal que buscou-se verificar no decorrer da pesquisa é se o Brasil pode ser considerado uma prioridade pela Diplomacia Cultural da Espanha. Além desse problema central, outras duas hipóteses foram verificadas paralelamente: 1) a contribuição real da atuação da Diplomacia Cultural espanhola no Brasil para a consolidação do *soft power* daquele país; 2) a relação de intensidade e efetividade dos esforços de promoção cultural por parte do governo espanhol e a promoção da língua espanhola no Brasil.

A resposta verificada para a hipótese principal é afirmativa, como observou-se a partir da análise da ampla e permanente presença dos órgãos da Diplomacia Cultural espanhola no Brasil. Como foi identificado, o órgão que melhor representa o conceito de Diplomacia Cultural, com funções especificamente voltadas à promoção do idioma e cultura espanhóis no exterior, é o Instituto Cervantes. Pela estreita vinculação da instituição com o tema e a hipótese central desta tese, foi dedicado um capítulo inteiro ao estudo de sua presença no Brasil em termos de estrutura, recursos, cursos oferecidos, número de alunos e atividades culturais realizadas. Foi constatado que o interesse pelo Brasil no âmbito da atuação global do Instituto Cervantes é prioritário, sendo o país que possui o maior número de centros do mundo. A oferta de cursos regulares de espanhol, principal eixo de atuação da instituição, possui no Brasil um expressivo número histórico de 22.325 cursos oferecidos pelos oito centros entre 2002 e 2019, cursados pelo impressionante número de 166.400 alunos no mesmo período. Some-se ao ensino da língua espanhola, a realização de mais de 4 mil atividades culturais de diversos tipos (seminários,

conferências, mesas-redondas, lançamentos de livros, projeções de cinema, exposições, concertos, recitais literários, representações teatrais e oficinas); a atuação no Brasil de 83 centros examinadores para o *Diploma de Español como Lengua Extranjera* (DELE), que já receberam mais de 45 mil candidatos desde 2013; além da presença dos canais virtuais e ensino e promoção cultural do Instituto Cervantes (*Aula Virtual Cervantes*, *Centro Virtual Cervantes*, *Biblioteca Virtual Cervantes*). O resultado da promoção da língua e cultura espanholas observado nos dados e relatórios analisados, demonstram que o Brasil é um objetivo prioritário do Instituto Cervantes. Respondendo às outras hipóteses, sua atuação possui uma capacidade de disseminação de *soft power* demonstravelmente sólida e volumosa, sendo o ensino e promoção da língua espanhola os principais elementos desta atuação.

O próximo órgão da Diplomacia Cultural espanhola identificado como de maior presença e potencial de propagação de *soft power* no Brasil é a *Consejería de Educación*, vinculada à Embaixada da Espanha no país. Por tratar-se de uma prolongação no exterior do *Ministerio de Educación y Formación Profesional* da Espanha, a atuação deste órgão no Brasil destaca-se primordialmente pelo estímulo ao ensino do espanhol como língua estrangeira. Neste campo, identificamos uma longa e ampla presença da *Consejería*, constituída por uma *Agregaduría de Educación* no Rio de Janeiro, Assessorias Técnicas em Brasília, São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte e Salvador, centros de recursos na Universidade de Brasília (UnB) e Universidade Federal da Bahia (UFBA) e dois colégios de titularidade mista ou de convênio (Colégio Miguel de Cervantes, em São Paulo, e Colégio Espanhol de Santa Maria, em Belo Horizonte). Além disso, deve-se destacar ainda as atividades realizadas pela *Consejería* que alcançam todo o território brasileiro e estão disponíveis à população em geral: bolsas oferecidas a alunos e pesquisadores brasileiros com interesse em estudar na Espanha; cursos de aperfeiçoamento para professores de espanhol; concurso Colégio do Ano em espanhol; concurso Relato Breve; feira Estudar na Espanha; Seminário *El español en Brasil*; e as publicações no Brasil sobre a cultura hispânica, como o *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*. Por sua vasta atuação na promoção do idioma espanhol no Brasil, este órgão pode ser considerado, juntamente com o Instituto Cervantes, como outro elemento protagonista para a difusão do *soft power* espanhol em território brasileiro.

A atuação da Agência Espanhola de Cooperação para o Desenvolvimento (AECID) no Brasil pode ser entendida como um exemplo de como mudanças na estratégia da política externa espanhola em relação à Diplomacia Cultural podem acarretar uma transformação quanto ao papel e dimensão que um ou outro órgão pode exercer no exterior. Neste caso específico, foi

constatado que a AECID (principalmente por meio de sua *Dirección de Relaciones Culturales y Científicas*), manteve no Brasil uma presença e atuação bastante visíveis até 2012, período em que manteve no país projetos de cooperação cultural nos campos das artes visuais, cinema, literatura, humanidades, artes cênicas, música, além de seis centros culturais nas cidades de Belo Horizonte, Brasília, Curitiba, Florianópolis, Porto Alegre, Recife e São Paulo. No entanto, com a consideração do Brasil como país de renda média pelo Comitê de Ajuda ao Desenvolvimento (CAD) da OCDE, e da prática substituição das ações de promoção cultural dos Centros Culturais Espanhóis pelos Institutos Cervantes que se abriram naquela década (nas mesmas cidades), a atuação da AECID no Brasil reduziu-se a ações pontuais de promoção cultural e à manutenção de projetos de âmbito global como a Revista *Cuadernos Hispanoamericanos* ou o programa de *becas y lectorados* (bolsas de mobilidade para professores de espanhol lecionarem em instituições de ensino brasileiras), que se mantêm presentes e atuantes no país, com a oferta de 11 posições em universidades brasileiras na última convocatória. Além disso, a função do programa de *becas y lectorados* guarda a semelhança de promoção do idioma espanhol também exercida pelo Instituto Cervantes no Brasil, havendo assim uma conexão direta entre esses dois órgãos da Diplomacia Cultural espanhola, especificamente no que relaciona o idioma espanhol como elemento de *soft power*.

Outro órgão da Diplomacia Cultural espanhola analisado foi a Ação Cultural Espanhola (AC/E). A Ação Cultural Espanhola pretende racionalizar a ação cultural da Espanha no exterior realizada pelos organismos públicos, de forma a unir esforços com as indústrias culturais e promover uma maior participação da sociedade civil, potencializando o *soft power* como um pilar estratégico da presença internacional espanhola, o que tornou a análise de sua atuação específica no Brasil necessária para esta tese. Para tanto, tivemos que coletar os eventos promovidos pela AC/E em território brasileiro por meio de consulta a todos os relatórios anuais disponíveis da agência (2012-2018). Foram identificados 30 eventos culturais de grande projeção executados no Brasil, sendo 22 deles realizados no biênio 2014-2015 no âmbito do projeto “*Spain Culture Brasil*”. Como exemplo destas atividades, pode-se destacar a realização do “*Programa de Fomento de la Traducción de Literatura Contemporánea Española al Portugués*”, uma parceria entre a AC/E e as editoras Record, Cosac Naify e Casarão do Verbo, e que permitiu a tradução das obras de escritores espanhóis para o português e a vinda desses autores para eventos literários no Brasil. A atuação da AC/E no Brasil está diretamente relacionada à projeção do *soft power* espanhol por meio da promoção das produções culturais espanholas mais destacáveis, comprovando-se que este órgão exerce aqui este papel de forma

contínua e com visibilidade em importantes setores artísticos. No entanto, percebeu-se que os esforços e recursos dispensados pela AC/E em outros países (principalmente na Europa) são notavelmente superiores aos eventos realizados no Brasil, o que nos leva à conclusão de que o gigante latino-americano não representa objetivo prioritário desta agência (ao contrário do que foi constatado pela parte representada pelo Brasil na presença global do Instituto Cervantes).

Sobre TURESPAÑA, órgão espanhol responsável pela promoção da imagem da Espanha no exterior como destino turístico, ressalte-se que sua atuação está diretamente relacionada com o impacto cultural e de construção de imagem de país que o lugar de destino pode desenvolver. Assim, os mais de 80 milhões de turistas que todos os anos vão à Espanha passam a ter um contato direto com o povo, com a comida, com a arte e com os lugares históricos, o que contribui diretamente para a disseminação de uma ideia positiva que se faz e levam da Espanha para seus países de origem, um fenômeno que eleva o *soft power* espanhol de forma natural e transmitida pelos próprios turistas. Para os brasileiros, a Espanha constitui um importante destino internacional de turismo, havendo este país recebido mais de 6 milhões de visitas de brasileiros entre os anos 2001 e 2020, e mais de 65% avaliam a imagem da Espanha com uma nota 9 ou 10 (em uma escala de 0 a 10). Além disso, TURESPAÑA promove também a Espanha como país de destino para estudantes que buscam aprender o idioma espanhol. Estas visitas representam um ativo recurso de *soft power* espanhol, uma vez que a visita (ou vivência) em um país estrangeiro atua no indivíduo como fator de quebra de estereótipos e pela construção de vínculos e afinidades culturais e pessoais. Consideramos, portanto, que TURESPAÑA constitui mais um órgão da Diplomacia Cultural ativo no Brasil, que promove o *soft power* espanhol por meio da promoção da imagem do país como destino turístico e, indiretamente, do idioma espanhol.

No campo da mobilidade acadêmica de brasileiros para a Espanha, os dados indicam que estas relações constituem um elemento adicional à atuação da Diplomacia Cultural espanhola, que se beneficia de um grande número de acadêmicos brasileiros em estreito contato com a cultura espanhola. O interesse dos brasileiros em estudar na Espanha é indicado pelos dados de países de destino do programa Ciência Sem Fronteiras: em 2013, a Espanha foi o 4º país de destino dos bolsistas brasileiros, com 2.464 alunos, apenas atrás dos Estados Unidos (5.027 bolsistas), Portugal (2.935) e França (2.692). Das instituições que oportunizam esta mobilidade acadêmica, concluímos que a Fundação Carolina exerce papel de destaque, tanto pela qualidade dos programas como pelos valores das bolsas oferecidas. O Brasil é o quarto país em número de bolsistas com destino à Espanha, com um total de 1.387 bolsas recebidas

até 2019, apenas atrás da Colômbia (com 2.845 bolsistas), México (com 2.603) e Argentina (com 1.659). Dos investimentos recebidos até 2019, os 1.608 brasileiros beneficiários das bolsas e visitas financiadas pela Fundação Carolina acumulam um total de mais de 10 milhões de euros, uma média de 6.244 euros para cada beneficiário. Já a AUIP, proporcionou 165 bolsas para brasileiros que realizaram estudos de Pós-Graduação em uma universidade espanhola, entre 2010 e 2020. Por ano, os números de bolsistas brasileiros da AUIP com destino à Espanha não são tão expressivos como da Fundação Carolina (que possui um apoio institucional mais robusto e vultosos financiamentos do setor privado espanhol, como visto), mas representa outra importante via de mobilidade acadêmica entre o Brasil e a Espanha. A partir da análise destes exemplos, concluímos que a mobilidade acadêmica constitui mais uma peça-chave da atuação da Diplomacia Cultural espanhola voltada ao Brasil, não apenas contribuindo para a formação profissional e científica de milhares de brasileiros através da cooperação educacional em nível superior, mas também fortalecendo o *soft power* da Espanha no Brasil e contribuindo, ainda, para a difusão do idioma espanhol entre os brasileiros.

De uma perspectiva teórica, as contribuições da presente tese inserem-se no quadro mais amplo de verificação da teoria do *soft power* a partir da análise de uma atuação específica de Diplomacia Cultural, sendo aqui analisada aquela exercida pelo governo da Espanha no Brasil. Em um sentido mais estrito, foram identificados os principais órgãos do governo espanhol que atuam neste âmbito em território brasileiro, como sintetizado acima. Identificamos também como principal recurso de *soft power* que a Espanha promove no Brasil o próprio idioma espanhol, uma língua por si de projeção e relevância global e que adquire em nosso país uma importância de maior destaque devido ao entorno geográfico, o compromisso brasileiro com a integração regional, a presença massiva de investimentos privados espanhóis e o contínuo esforço no Legislativo brasileiro no sentido de incluir o ensino do espanhol no sistema educativo.

Como conclusão geral, identificamos que a variedade de órgãos governamentais da Espanha que se dedicam à promoção da cultura espanhola no exterior gera uma sobreposição de funções com objetivos e funções muitas vezes semelhantes, porém executados de forma independente por cada um desses agentes. Apesar do Plano Nacional de Ação Cultural Exterior (PACE) buscar justamente favorecer a coordenação e cooperação das distintas instituições espanholas de Diplomacia Cultural, o que se percebeu na prática ao longo das últimas duas décadas de atuação no Brasil, foi uma atuação de forma desconcentrada e autônoma por cada um dos órgãos analisados, ainda que sempre foram constatados diálogos e busca de cooperação

entre os agentes, favorecidos ainda pelo papel aglutinador representado pela Embaixada da Espanha no Brasil.

Esse problema da desconcentração de funções e atividades dos agentes da Diplomacia Cultural espanhola identificado no Brasil eleva-se à própria estrutura ministerial desses órgãos no âmbito da Administração espanhola. O problema poderia ser amenizado por meio de maior cooperação ou até da integração das ações dos diversos agentes públicos que atuam com Diplomacia Cultural nos países receptores (*Consejerías* culturais e de educação, Instituto Cervantes, AECID, AC/E, TURESPAÑA), realizando reuniões periódicas entre seus dirigentes ou até, em última instância, reunindo-os sob uma única coordenação interinstitucional nos países receptores. No nível da Administração espanhola, sugere-se a revisão, e uma possível reforma, da estrutura da Diplomacia Cultural, hoje tão dividida, buscando a integração sob uma única coordenação, o que facilitaria sua atuação no exterior de forma mais unificada em termos de funções e objetivos de promoção cultural, e com maiores possibilidades de otimização dos recursos empregados. O objetivo almejado por estas atuações conjuntas seria o de consolidar uma só voz e uma só estratégia para a difusão da cultura espanhola nos países receptores.

Não é a intenção deste trabalho esgotar a pesquisa sobre a relação bilateral entre Espanha e Brasil, o que envolveria um estudo ainda mais aprofundado dos aspectos políticos, econômicos e diplomáticos para além do escopo temático desta tese. Percebemos que o estudo dos diversos elementos que constituem o *soft power* da Espanha no Brasil pode ir além da análise aqui utilizada principalmente em torno do idioma espanhol, envolvendo, por exemplo, o turismo, as artes, as indústrias culturais e a participação do setor privado como agente de promoção cultural no exterior.

Espera-se que a presente tese possa contribuir para futuras pesquisas que envolvam o tema das relações bilaterais entre a Espanha e o Brasil, de forma geral, ou sobre o papel exercido pela Diplomacia Cultural da Espanha na promoção do idioma espanhol no Brasil, de forma específica. O trabalho que aqui se finaliza não significa, portanto, a finalização definitiva de um campo de estudos maior, que pode e deveria ser explorado pelas diversas áreas do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ABC. **El idioma es el “petróleo” de España**. 01 de março de 2013. Disponível em: <<https://www.abc.es/cultura/20130301/abci-idioma-motivo-admirar-espana-201302282339.html?ref=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F>>. Acesso em 02 de agosto de 2021.

_____. **Español, el “petróleo invisible”**. 13 de novembro de 2015. Disponível em: <https://www.abc.es/espana/abci-espanol-petroleo-invisible-201511132240_noticia.html>. Acesso em 02 de agosto de 2021.

_____. **Las cifras del éxito**. Disponível em: <https://sevilla.abc.es/sevilla/sevi-cifras-exito-201204200000_noticia.html>. Acesso em 02 de agosto de 2021.

ABEHACHE. **Sobre a Revista**. Disponível em: <<https://revistaabehache.com/ojs/index.php/abehache/about>> Acesso em 20 de agosto de 2020.

ACCIÓN CULTURAL ESPAÑOLA. **Memoria Anual 2018**. Disponível em: <<https://www.accioncultural.es/media/2018/ACE2018.pdf>> Acesso em 02 de agosto de 2021.

_____. **Memoria Anual 2017**. Disponível em: <https://www.accioncultural.es/media/2018/ebook/ACE_2017.pdf> Acesso em 02 de agosto de 2021.

_____. **Memoria Anual 2016**. Disponível em: <https://www.accioncultural.es/media/Default%20Files/activ/2017/ebook/MEMORIAACE_2016.pdf> Acesso em 02 de agosto de 2021

_____. **Memoria Anual 2015**. Disponível em: <https://www.accioncultural.es/media/Default%20Files/activ/2016/Publi/ACE_2015.pdf> Acesso em 02 de agosto de 2021.

_____. **Memoria Anual 2014**. Disponível em: <https://www.accioncultural.es/media/Default%20Files/activ/2015/pub/memoria/ACE_2014_72ppp.pdf> Acesso em 02 de agosto de 2021.

_____. **Memoria Anual 2013**. Disponível em: <https://www.accioncultural.es/media/Default%20Files/activ/2014/multimedia/MEMORIA_2013.pdf> Acesso em 02 de agosto de 2021.

_____. **Memoria Anual 2012**. Disponível em: <<https://www.accioncultural.es/media/Memoria%202012%20ACE.pdf>> Acesso em 02 de agosto de 2021.

AGENCIA ESPAÑOLA DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL PARA EL DESARROLLO. **Cuadernos Hispanoamericanos**. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 1948-2008. Disponível em: <<http://www.cervantesvirtual.com/obra/cuadernos-hispanoamericanos-80/>> Acesso em 02 de agosto de 2021.

_____. **Dirección General de Relaciones Culturales y Científicas. Memoria de actividades 2007.** Coord: Fernando Vicario Leal. Madrid: 2008.

_____. La dimensión regional de la política iberoamericana de España. **In: Quorum. Memoria 2012.** Disponível em: <<https://www.aecid.es/Centro-Documentacion/Documentos/Seguimiento%20y%20transparencia/Memoria%20AECID%202012.pdf>> Acesso em 02 de agosto de 2021.

_____. **Resolución de la Presidencia de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo por la que se aprueba la convocatoria de Lectorados MAEC-AECID en universidades extranjeras para el curso 2020/2021.** Disponível em: <<https://www.aecid.gob.es/es/Paginas/DetalleProcedimiento.aspx?idp=346>> Acesso em 02 de agosto de 2021.

_____. **Somos Cultura. Memoria 2016. Principales actividades de cooperación y promoción cultural de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo 2016.** Disponível em: <https://www.aecid.es/Centro-Documentacion/Documentos/documentos%20adjuntos/definitiva_170705_Memoria_Cultural_es_21_JUNIO_2017.pdf> Acesso em 02 de agosto de 2021.

ALAGOAS. Assembleia Legislativa. **Projeto de Lei Nº 451/2017.** Dispõe sobre a implantação da disciplina de Língua Espanhola na grade curricular das escolas do Ensino Médio, obrigatoriamente, na Rede Estadual de Ensino.

ALONSO, Jose Antonio; GARCÍA DELGADO, José Luis; JIMÉNEZ, Juan Carlos. **El valor económico del español.** Madri: Fundación Telefónica y Ariel, 2012.

ALONSO, Serena Fernández. **Preludio del Quinto Centenario del Descubrimiento de América.** Madri: Edit. Univ. Complutense, 1988.

ÁLVAREZ, Gabriel. **Indústrias culturais no Brasil. In: Indústrias Culturais no Mercosul (org. Gabriel O. Álvarez).** Brasília: Instituto Brasileiro de Relações Internacionais, 2003.

_____. Políticas culturais, mercado e espaço público regional. **In: Indústrias Culturais no Mercosul (org. Gabriel O. Álvarez).** Brasília: Instituto Brasileiro de Relações Internacionais, 2003.

ANCHIETA, José de. **Arte da Gramática da Língua mais usada na costa do Brasil.** Coimbra: Antonio de Mariz (Ed.), 1595. Disponível em: <<https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/4674>>. Acesso em 02 de agosto de 2021.

ARENAL, Celestino de. **De la Cumbre Iberoamericana de San José de Costa Rica (2004) a la Cumbre Iberoamericana de Salamanca (2005).** Madri: Real Instituto Elcano, 2005.

_____. La dimensión regional de la política iberoamericana de España. **In: Quorum Revista de pensamiento iberoamericano.** N. 19, p. 17-36, 2007.

_____. **Iberoamérica: un reto para España y la Unión Europea en la próxima década.** Madrid: Centro Superior de Estudios de Defensa Nacional (CESEDEN), Universidad Complutense de Madrid, 2000.

ARGENTINA. **Lei N° 26.468 de 12 de janeiro de 2009.** Establece que todas las escuelas secundarias del sistema educativo nacional, incluirán en forma obligatoria una propuesta curricular para la enseñanza del idioma portugués como lengua extranjera, en cumplimiento de la Ley N° 25.181.

ARNDT, Richard T. **The First Resort of Kings. American Cultural Diplomacy in the Twentieth Century.** Washington D.C.: Potomac Books, 2005.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE HISPANISTAS. **Manifesto de Repúdio à Medida Provisória N° 746, de 22 de setembro de 2016.** Aracaju, 23 de setembro de 2016. Disponível em: http://www.hispanistas.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Manifesto-de-rep%C3%BAdio-%C3%A0-Medida-Provis%C3%B3ria-N-746_ABH.pdf Acesso em 02 de agosto de 2021.

ASSOCIAÇÃO UNIVERSITÁRIA IBERO-AMERICANA DE PÓS-GRADUAÇÃO. **Estatuto de la Asociación Universitaria Iberoamericana de Posgrado.** Salamanca: AUIP, 2019.

_____. **Informe de Gestión de la Asociación Universitaria Iberoamericana de Posgrado. Memoria 2018-2019.** Salamanca: AUIP, 2020.

AYLLÓN, Bruno. España-Brasil: una relación consolidada pero incompleta. *In: Carta Internacional*, São Paulo, n. 94-95, p. 27, 2001.

_____. **Las relaciones entre Brasil y España ponderadas desde la perspectiva de la política exterior brasileña (1979-2000).** Tesis doctoral. Orientador: José Ángel Sotillo Lorenzo. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Departamento de Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales. Universidad Complutense de Madrid: 2004.

_____. **Las relaciones hispano-brasileñas: de la mutua irrelevancia a la asociación estratégica (1945-2005).** Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2007.

BADILLO, Ángel. **Las políticas públicas de acción cultural exterior de España.** Madrid: Real Instituto Elcano, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1992.

BALOUS, Suzanne. **L'action culturelle de la France dans le monde.** Paris: P.U.F., 1970.

BARROS, Cristiano; COSTA, Elzimar; GALVÃO, Janaina (orgs.). **Dez anos da "Lei do espanhol" (2005-2015).** Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2016.

BASTERRECHEA MORENO, Juan Pedro de. El Instituto Cervantes en Brasil. *In: IV Congreso Internancional de la Lengua Española. Paneles y Ponencias.* Cartagena de Indias: IV CILE, 2007.

BLACK, Jay. Semantics and Ethics of Propaganda. *In: Journal of Mass Media Ethics*, v. 16, n. 2 e 3, p. 133-135, 1986.

BOAS, Franz. **Textos de antropologia**. Madri: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, 2008.

BONET, Lluís; NEGRIER, Emmanuel. Cultural policy in Spain: processes and dialectics. *In: Cultural Trends*, v. 19, n. 1, 2010.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei 4.606/1958**. Disponível em: <<http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD16OUT1958.pdf#page=20>>. Acesso em 20 de julho de 2021.

_____. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei 4.606/1958**. Exposição de motivos Nº 745/1958 do Ministério da Educação e Cultura ao Congresso Nacional de 16 de setembro de 1958.

_____. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei 4.606/1958**. Mensagem Nº 337-58 do Poder Executivo ao Congresso Nacional de 22 de setembro de 1958.

_____. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei 4.004/1993**. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=20594>>. Acesso em 20 de julho de 2021.

_____. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei 3.987/2000**. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=20565>>. Acesso em 20 de julho de 2021.

_____. Câmara dos Deputados. **Voto do Relator da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, Deputado Paulo Rubem Santiago, em 9 de agosto de 2004**. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=249521455B93881DB0AF981E30563D65.proposicoesWebExterno2?codteor=1118898&filename=Dossie+-PL+3987/2000> Acesso em 20 de julho de 2021.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Artigo 4º. Parágrafo único, 1988.

_____. **Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942**. Lei Orgânica do ensino secundário. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 20 de julho de 2021.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União Número 4.024/61. Brasília: Imprensa Oficial, 1961.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União Número 5.692/71. Brasília: Imprensa Oficial, 1971.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União Número 9394/96. Brasília: Imprensa Oficial, 1996.

_____. **Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111161.htm>. Acesso em 20 de julho de 2021.

_____. **Lei Nº 12.189 de 12 de janeiro de 2010.** Dispõe sobre a criação da Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA).

_____. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm> Acesso em 20 de julho de 2021.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Relatórios 2005-2007.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ai/arquivos/pdf/relatorios2005_07.pdf>. Acesso em 20 de julho de 2021.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio.** Brasília: MEC/SEMTEC, 1999 (1ª ed. impressa). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em 20 de julho de 2021.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais, línguas estrangeiras.** Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>. Acesso em 20 de julho de 2021.

_____. Polícia Federal. **Sistema de Registro Nacional Migratório.** 31 de maio de 2019. Disponível em: <<http://www.pf.gov.br/servicos-pf/imigracao/apresentacao-policia-federal-ate-maio-de-2019>>. Acesso em 20 de julho de 2021.

BUENO, Richard. El Instituto Cervantes en América: Estados Unidos, Canadá y Brasil. **In: El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2013.** Madri: Instituto Cervantes, 2013.

CAMPBELL, Donald T. Degrees of Freedom and the Case Study. **In: Comparative Political Studies**, v. 8, 1975, p. 178-193.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade.** São Paulo: Edusp, 2019.

CARR, Edward H. **Vinte Anos de Crise (1919-1939):** uma introdução ao estudo das relações internacionais. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1981.

CARTA CULTURAL IBERO-AMERICANA. Aprovada na XVI Cúpula Ibero-Americana de Chefes de Estado e de Governo. Montevideu (Uruguai), 05 de novembro de 2006.

CARVALHO, Fernanda Peçanha. “Lei do espanhol”: discursividade e representações acerca da lei das metades. **In: Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 17, n.3, p. 539-565, 2017.

CASILDA BÉJAR, Ramón. **La década dorada: economía e inversiones españolas en América Latina (1990-2000).** Madri: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, 2002.

_____. La incierta economía latinoamericana em 2015. *In: Boletín económico de ICE, Información Comercial Española*, nº 2067, p. 39-46, 2015.

CATO INSTITUTE. **The Cato Handbook for Congress**. Washington D.C.: The Cato Institute, 1994.

CEARÁ. Assembleia Legislativa. **Projeto de Lei Nº 540/2019**. Dispõe sobre oferta da disciplina de língua espanhola na grade curricular do ensino médio da rede estadual de ensino.

CELADA, Maria Teresa; GONZÁLEZ, Neide Maia **Los estudios de lengua española en Brasil**. Anuario brasileño de estudios hispánicos, Madrid, Suplemento El Hispanismo en Brasil, p. 35- 55, 2000.

COLÉGIO MIGUEL DE CERVANTES. **Cervantes Solidário**. Disponível em: < <https://www.cmc.com.br/cervantes-solidario/>>. Acesso em 30 de julho de 2021.

_____. **Institucional**. Disponível em: < <https://www.cmc.com.br/institucional/>>. Acesso em 30 de julho de 2021.

COLÉGIO SANTA MARIA MINAS. **História**. Disponível em: < <https://santamaria.pucminas.br/o-santa-maria-minas/historia/>>. Acesso em 30 de julho de 2021.

COLLIER, David. El método comparativo: dos décadas de cambios. *In: SARTORI, Giovanni; MORLINO, Leonardo. La comparación en las Ciencias Sociales*. Madri: Alianza Editorial, p. 51-81, 1999.

CONFÚCIO. **Os Analectos**. Porto Alegre: L&PM, 2006.

CORRAL, Francisco. **El español en Brasil**. Anuario del Instituto Cervantes 2005. Disponível em: <https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_37.pdf>. Acesso em 02 de agosto de 2021.

CUMMINGS, Milton C. Jr. **Cultural Diplomacy and the United States Governments: A Survey**. Washington DC: Center for Art and Culture, 2003.

CRUZ, Edilson da Silva. **O projeto OYE (2006) e a formação de professores de espanhol no Brasil: crise, desregulação e resistência(s)**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2016.

_____; MENEZES, Andreia dos Santos. A implantação do Espanhol em São Paulo (2006-2015). *In: BARROS, Cristiano; COSTA, Elzimar; GALVÃO, Janaina (orgs.). Dez anos da “Lei do espanhol” (2005-2015)*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, p. 353-357, 2016.

DAHER, María del Carmen. Enseñanzas del español y políticas lingüísticas en Brasil. *In: Revista Hispanista*, Niterói: n. 27, 2006. Disponível em: < <http://www.hispanista.com.br/revista/artigo216esp.htm> >. Acesso em 02 de agosto de 2021.

_____. Práticas de linguagem e seleção de professores de ELE para a rede pública. *In: Hispanismo 2006: língua espanhola*. Rio de Janeiro: UERJ, Rede Sirius, p. 412-418, 2006.

DANIEL, Norman. **The cultural barrier**. Edinburgh University Press. Edimburgo, 1ª ed., 1975.

DEL VALLE, José; VILLA, Laura. Lenguas, naciones y multinacionales: las políticas de promoción del español en Brasil. *In: Revista da ABRALIN*, v. 4, n. 1 e 2, p. 197-230, 2005.

DÍAZ BARRADO, Carlos Miguel. Algunas reflexiones sobre la identidad en el seno de la Comunidad Iberoamericana de Naciones. *In: Revista Investigación y Desarrollo*, v. XXI, n. 2, p. 419-454, 2013.

DRUMMOND, Carlos. O ministro que desprezou a rotina. *In: XAVIER, A. Depoimento de uma geração: arquitetura moderna brasileira*. São Paulo: Cosac Naify, p. 131-135, 2003.

DUQUE, Melissa Leal. **La Cooperación Cultural como herramienta de Diplomacia Cultural**. Estudio de caso: la Secretaría General Iberoamericana (SEGIB), 2005-2012. Trabajo de Fin de Grado. Dirigida por Luis Miguel Barreto Clavijo. Facultad de Relaciones Internacionales de la Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario. Bogotá: 2014.

DURÃO, Adja B.A. **La enseñanza de español y de portugués en los países miembros del Mercosur**. Boletim/ Centro de Letras e Ciências Humanas, Londrina: UEL, n. 34, p.9-15, jan/jun. 1998.

EL PAIS. **El Instituto Cervantes formará a más de 230.000 profesores para que enseñen español en Brasil**. 12 de julho de 2005. Disponível em: <https://elpais.com/cultura/2005/07/12/actualidad/1121119203_850215.html>. Acesso em 02 de agosto de 2021.

_____. **Entre Brasil y España**. 14 de julho de 2000. Disponível em: <https://elpais.com/diario/2000/07/14/opinion/963525603_850215.html>. Acesso em 02 de agosto de 2021.

_____. **España descubre el petróleo de la lengua**. 24 de março de 2007. Disponível em: <https://elpais.com/diario/2007/03/24/babelia/1174696762_850215.html> Acesso em 02 de agosto de 2021.

_____. **Los docentes brasileños se vuelcan en la difusión del español**. 24 de setembro de 2001. Disponível em: <https://elpais.com/diario/2001/09/24/educacion/1001282406_850215.html>. Acesso em 02 de agosto de 2021.

ELIOT, Thomas Stearns. **Notes towards the Definition of Culture**. Nova York: Harcourt, Brace & Co., 1949.

ESPANHA. Consejería de Educación no Brasil. **Convocatória e bases do concurso “Colégio do Ano em Espanhol”**. Disponível em: <<https://www.educacionyfp.gob.es/brasil/convocatorias-programas/concurso-colegio-espanol-del-ano.html>> Acesso em 30 de julho de 2021.

_____. **Ley 7/1991, de 21 de março, pela qual se cria o Instituto Cervantes.** Disponível em: < <https://www.boe.es/eli/es/l/1991/03/21/7>> Acesso em 31 de julho de 2021.

_____. Ministerio de Educación y Formación Profesional. **El mundo estudia español. Informe 2018.** Madri: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2018.

_____. Ministerio de Asuntos Exteriores. Ministerio de Cultura. **Plan Nacional de Acción Cultural Exterior (PACE).** Madri: 2009.

_____. Instituto de Turismo de España (TURESPAÑA). **Memoria Turespaña 2019.** Disponível em: <<https://www.tourspain.es/en-us/Conozcanos/MemoriasAnuales/Memoria%20TURESPA%C3%91A%202019.pdf>> Acesso em 02 de agosto de 2021.

ESPINOSA, Emilio Lamo de; BADILLO, Ángel. **El Instituto Cervantes y la diplomacia cultural en España: una reflexión sobre el modelo.** Madri: Real Instituto Elcano, 2017.

ESTEVES, Antonio R.; NASCIMENTO, Magnólia Brasil Barbosa do (Orgs.). **Hispanismo à brasileira (Homenagem à Mario Miguel González).** São Paulo: ABH, 2014.

FEDERACIÓN ESPAÑOLA DE ASOCIACIONES DE ESCUELAS DE ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS. **Español en España. Dossier corporativo.** Disponível em: <<https://fedele.org/wp-content/uploads/2019/07/Dossier-FEDELE-Directorio-Escuelas-ESPA%C3%91OL-Final.pdf>> Acesso em 02 de agosto de 2021.

FERNÁNDEZ ALONSO, Serena. Preludio del V Centenario del Descubrimiento de América. **In: Quinto centenario.** Ed. Univ. Complutense de Madrid, n. 14, p. 283-299, 1988.

FERNÁNDEZ LEOST, José Andrés. Diplomacia cultural y relaciones público privadas. **In: Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid,** n. 19, 2015. p. 481-493.

FERNÁNDEZ VÍTORES, David. **El español en el sistema de las Naciones Unidas.** Cambridge: Instituto Cervantes at FAS-Harvard University, 2014.

FRANKEL, Charles. **The neglected Aspect of Foreign Affairs.** The Brookings Institution: Washington D.C., 1^a ed., 1966.

FREITAS, Luciana Maria Almeida de. **Entre lembranças e esquecimentos: relato memorístico sobre o ensino de Espanhol no Rio de Janeiro.** Hispanista (Edición Española), v. 46, p. 348, 2011.

_____; BARRETO, Talita de Assis. **Construindo uma história: a APEERJ e o ensino de espanhol no Brasil.** Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos, v. XVII, p. 65-77, 2007.

_____; _____. MARESMA, J. **El español en Brasil: pasado, presente y futuro.** Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE), Málaga, v. 34, p. 41-50, maio 2006, 2006.

_____; _____. VARGENS, D. O ensino de espanhol no Brasil: entre memórias e esquecimentos. In: DAHER, D.C.; GIORGI, M.C.; RODRIGUES, I.C. (Org.). **Trajetórias em enunciação e discurso: práticas de formação docente**. São Carlos: Editora Claraluz, 2009, p.153-171.

FULQUET, Gaston A. **El proyecto educativo para el Mercosur y los debates en torno a la internacionalización de la Educación superior**. [S.l.]: Centro Argentino de Estudios Internacionales, 2007. Disponível em: <<http://www.caei.com.ar/ebooks/ebook15.pdf>>. Acesso em 20 de fevereiro de 2020.

FUNDAÇÃO CAROLINA. **Estatutos de la Fundación Carolina**. Madri: 2019.

_____. **Memoria de Actividades 2018**. Madri: 2018.

_____. **Memoria de Actividades 2019**. Madri: 2019.

GALVÁN, Claudia Bruno; ALONSO, Maria Cibele G. P.; TOFFOLI, Tânia Cristina. **O espanhol no ensino universitário brasileiro**. Brasília-DF: Consejería de Educación de la Embajada de España, 2009.

GETINO, Octavio. Aproximación a la situación actual de las industrias culturales en el Mercosur. **In: Industrias Culturais no Mercosul (org. Gabriel O. Álvarez)**. Brasília: Instituto Brasileiro de Relações Internacionais, 2003.

_____. Argentina: introducción a la dimensión económica y social de las industrias culturales. **In: Industrias Culturais no Mercosul (org. Gabriel O. Álvarez)**. Brasília: Instituto Brasileiro de Relações Internacionais, 2003.

_____. Las políticas culturales de Mercosur: aproximación a un proyecto de Estado. **In: Industrias Culturais no Mercosul (org. Gabriel O. Álvarez)**. Brasília: Instituto Brasileiro de Relações Internacionais, 2003.

GIENOW-HECHT, Jessica C.E.; DONFRIED, Mark C. The Model of Cultural Diplomacy: Power, Distance, and the Promise of Civil Society. **In: GIENOW-HECHT, Jessica C.E.; DONFRIED, Mark C. (eds.), Searching for a cultural diplomacy**. Nova York: Berhahn Books, p. 13-30, 2010.

GOIÁS. Assembleia Legislativa. **Projeto de Lei Complementar Nº 05 de 09 de outubro de 2019**. Altera a Lei Complementar Nº 26, de 28 de dezembro de 1998, e dá outras providências.

GÓMEZ-ESCALONILLA, Lorenzo Delgado. **Un siglo de diplomacia cultural española: de la Junta para Ampliación de Estudios al Instituto Cervantes**. Madri: Real Instituto Elcano. Documento de trabajo nº 12/2014.

_____. **Imperio de papel**. Acción Cultural y Política Exterior durante el Primer Franquismo. Madrid: C.S.I.C., 1992.

GÓNZALEZ, Mario Miguel. El hispanismo en Brasil. *In: Actas del II Congreso Internacional de la Lengua Española*. Valladolid: 2001. Disponível em: <http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/5_espanol_y_portugues/gonzalez_m.htm> Acesso em 28 de abril de 2020.

GONZÁLEZ, Neide Therezinha Maia. **Políticas públicas y enseñanza de Español como Lengua Extranjera en Brasil: desafíos para su implementación**. Signo & Seña. Buenos Aires, n. 20, p. 21-32, 2009.

HERMOSO, Manuel de la Cámara. Relações Brasil-Espanha: realidade atual e perspectivas. *In: A importância da Espanha para o Brasil: histórias e perspectivas*. Brasília: FUNAG, 2017.

HERSKOVITS, Melville Jean. **Acculturation: the study of culture contact**. Nova York: Wellesley College Library, 1938.

HOLLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 16ª ed. Rio de Janeiro: Ed. José Olympio, 1983.

INSTITUTO CERVANTES. **Atividades culturais. São Paulo**. Disponível em: <https://saopaulo.cervantes.es/br/cultura_espanhol/cultura_espanhol.htm> Acesso em 02 de agosto de 2021.

_____. **El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2017**. Disponível em: <https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_17/default.htm>. Acesso em 02 de agosto de 2021.

_____. **El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2018**. Disponível em: <https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_18/default.htm>. Acesso em 02 de agosto de 2021.

_____. **El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2020**. Disponível em: <https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_20/default.htm>. Acesso em 02 de agosto de 2021.

_____. **El español: una lengua viva**. Informe 2017. Disponível em: <https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2017.pdf>. Acesso em 02 de agosto de 2021.

_____. **Memoria completa 2017-2018**. Disponível em: <https://www.cervantes.es/memoria_ic_web/memoria_ic_web_2017-2018/pdf/cervantes_2017-2018.pdf>. Acesso em 02 de agosto de 2021.

INTERNATIONAL OLYMPIC COMMITTEE. **Official Report of the Organizing Committee of the Games of the XXV Olympiad, Barcelona 1992**. V. 2. P. 85. LA84 Foundation. Disponível em: <<https://digital.la84.org/digital/collection/p17103coll8/id/34414/rec/3>> Acesso em 30 de julho de 2021.

_____. **The games of the Olympiad Factsheet**. 28 de outubro de 2013. Disponível em: <https://stillmed.olympic.org/Documents/Reference_documents_Factsheets/The_Olympic_Summer_Games.pdf> Acesso em 30 de julho de 2021.

IPEA; ABC. Agência Brasileira de Cooperação. **Cooperação brasileira para o desenvolvimento internacional**: 2005-2009. Brasília, 2010.

KANG, Hyungseok. **Reframing Cultural Diplomacy: International Cultural Politics of Soft Power and the Creative Economy**. Londres: Culture, Media & Creative Industries paper, 2013.

KEA. **Research for cult-committee-European Cultural Institutes Abroad**. Bruxelas: Parlamento Europeu, 2016.

KENNETH, Chris. Barcelona'92 y el estudio de los Juegos Olímpicos. *In: Mosaico Olímpico: investigación multidisciplinar y difusión de los estudios olímpicos*. Barcelona: Centre D'Estudis Olímpics, Universitat Autònoma de Barcelona (CEO-UAB), 2011.

LACARRIEU, Mónica. Las industrias culturales en Argentina y sus vínculos con el Mercosur. *In: Industrias Culturais no Mercosul (org. Gabriel O. Álvarez)*. Brasília: Instituto Brasileiro de Relações Internacionais, 2003.

LASECA, Álvaro Martínez-Cachero. **O ensino do espanhol no sistema educativo brasileiro**. Brasília: Thesaurus, 2008.

LEONARD, Mark; STEAD, Catherine; SMEWING, Conrad. **Public Diplomacy**. Londres: Foreign Policy Center, 2002.

LIMA, Fábio Barbosa. APEESP: um relato da gestão 2014/2016. *In: Intersecciones. Revista da APEESP*, n. 3, p. 69-75, 2018.

LINTON, Ralph. O indivíduo, a cultura e a sociedade. *In: CARDOSO, F.H; TANNI, O. Homem e Sociedade*. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, p. 98-102, 1970.

LÓPEZ GARCÍA, Ángel. El significado de Brasil para la suerte del idioma español. *In: Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, Suplemento *El hispanismo en Brasil*, p. 129-139, 2000.

LOWIE, Robert Harry. **Culture and Ethnology**. Nova York: McMurtrie, 1917.

LUMERTZ, Juliane Santos. **O Turismo e a Diplomacia: na Espanha e no Brasil**. Dissertação. Orientadora: Maria Susana Arrosa Soares. Programa de Pós-Graduação em Relações Internacionais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2009.

MANHEIM, Jarel B. **Strategic Public Diplomacy & American Foreign Policy**. Nova York: Oxford University Press, 1994.

MARKS, Sally; FREEMAN, Chas. Diplomacy. *In: Enciclopedia Britannica*. Versão on-line. Disponível em: <<https://www.britannica.com/topic/diplomacy>>. Acesso em 02 de agosto de 2021.

MARTINS, Franklin; MOREIRA GARCIA, Carlos. Alianza Brasil-España: posibilidades y desafíos. *In: Revista Política Exterior*, n. 105, p. 103-113, 2005.

MELISSEN, Jan. **The New Public Diplomacy: Soft Power in International Relations**. Nova York: Palgrave MacMillan, 2005.

MERCOSUL. **Decisão do Conselho do Mercado Comum Nº 22/14**. Estrutura orgânica e regulamento interno do Mercosul Cultural.

_____. **Protocolo de Integração Cultural (1996)**. Disponível em: <<http://mercosurcultural.org/index.php/documentos/2016-06-22-03-53-56/decisiones-mercosur-cultural>>. Acesso em 20 de julho de 2021.

_____. **Protocolo de Intenções do Mercado Comum do Sul**. Brasília, 13 de dezembro de 1991.

_____. **Sistema de Informação Cultural do Sul (SICSUR)**. Disponível em: <<http://sicsur.mercosurcultural.org/>>. Acesso em 20 de julho de 2021.

MERCOSUL/RME/ATA Nº 01/92. **Ata da II Reunião de Ministros de Educação dos Países Signatários do Tratado do Mercado Comum do Sul**. Buenos Aires, 01 de junho de 1992.

MERCOSUL/RME/ATA Nº 02/92. **Ata da III Reunião de Ministros de Educação dos Países Signatários do Tratado do Mercado Comum do Sul**. Brasília, 27 de novembro de 1992.

MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa. **Projeto de Lei Nº 1064/2019**. Dispõe sobre o ensino de Língua Espanhola na grade curricular da Rede Estadual de Ensino.

MITCHELL, John Matthew. **International Cultural Relations**. Allen & Unwind, London, 1ª ed., 1986.

MORAGAS, Miquel de. **El legado simbólico de Barcelona'92, veinticinco años después**. Barcelona: Centre D'Estudis Olímpics, Universitat Autònoma de Barcelona (CEO-UAB). Colección monográficos 12. 2017.

_____. La Olimpiada Cultural de Barcelona en 1992. Luces y sombras. Lecciones para el futuro. *In: Mosaico Olímpico: investigación multidisciplinar y difusión de los estudios olímpicos*. Barcelona: Centre D'Estudis Olímpics, Universitat Autònoma de Barcelona (CEO-UAB), 2011.

MORENO-FERNÁNDEZ, Francisco. El español en Brasil. *In: Anuario del Instituto Cervantes* **2000**. Disponível em: <https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_00/moreno/p02.htm>. Acesso em 02 de agosto de 2021.

_____. *La importancia internacional de las lenguas*. Cambridge: Instituto Cervantes at FAS-Harvard University, 2015.

NOYA, Javier. **Diplomacia pública para el siglo XXI**. Barcelona: Editorial Ariel, 2007.

_____. **Luces y sombras de la acción cultural exterior**. Madri: Real Instituto Elcano, 2003.

_____. **Una diplomacia pública para España**. Madri: Real Instituto Elcano, 2006.

NYE, Joseph. **Bound do Lead: The Changing Nature of American Power**. Nova York: Basic Books, 1990.

_____. **Soft Power: The Means to Success in World Politics**. Nova York: Public Affairs. 2004.

_____. Soft Power. *In: Foreign Policy*, n. 80, Twentieth Anniversary, p. 153-171, 1990.

OGBURN, William Fielding. **Social Change: With Respect to Culture and Original Nature**. Nova York: Franklin Classics Trade Press, 2018.

PARÁ. Assembleia Legislativa. **Projeto de Emenda Constitucional Nº 11/2019**. Insere Artigo 277-A da Constituição do Estado do Pará, tornando obrigatória a língua espanhola na educação básica.

PARAGUAI. **Lei Nº 1.264, de 21 de abril de 1998**. Ley General de Educación.

PARAÍBA. Assembleia Legislativa. **Lei Estadual Nº 11.191 em 29 de agosto de 2018**. Dispõe sobre oferta da disciplina de Língua Espanhola na grade curricular da Rede Estadual de Ensino.

PARAQUETT, Marcia. As dimensões políticas sobre o ensino da língua espanhola no Brasil: tradições e inovações. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Org.). **Espaços Lingüísticos**. Resistências e expansões. Salvador: UFBA, 2006, p. 115-146.

PASCHALIDIS, Gregory. Exporting national culture: histories of Cultural Institutes abroad. *In: International Journal of Cultural Policy*, v.15, n. 3, 2009.

PAULINO, Lucas Silva. A Associação de Professores de Espanhol do Estado da Paraíba (APEEPB) como agente de Política Linguística e a sua relação com a Lei Estadual 11.191/2018. *In: Abehache – Revista da Associação Brasileira de Hispanistas*, n. 16, p. 92-118, 2019.

PEREIRA, Wagner Pinheiro. **O império das imagens de Hitler: o projeto de expansão internacional do modelo de cinema nazista na Europa e na América Latina (1933-1955)**. Tese em História Social. Orientadora: Maria Helena Rolim Capelato. Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo: 2008.

PERNAMBUCO. Assembleia Legislativa. **Projeto de Lei Nº 235/2019**. Dispõe sobre a obrigatoriedade da implantação da disciplina de Língua Espanhola na grade curricular das escolas do Ensino Médio na rede estadual de ensino.

PIAUI. Assembleia Legislativa. **Projeto de Lei Nº 116 de 10 de junho de 2019**. Torna obrigatório o ensino da disciplina de Língua Espanhola no currículo do ensino médio da rede estadual e privada de ensino, ao lado da Língua Inglesa, conforme artigo 35 da Lei Federal 9396/1996, alterado pela Lei Ordinária 13.415/2017, no Estado do Piauí.

PICANÇO, Deise Cristina de Lima. **História, memória e ensino de espanhol (1942-1990)**. Curitiba: UFPR, 2003.

PONTE, Andrea Silva. **General, globalizada, neutra, panhispánica e transnacional: la lengua, muitos nomes, um produto**. 2013. 201 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

PRIETO GUTIÉRREZ, Juan José. **La acción cultural exterior de España a través del Instituto Cervantes**. Madri: *Real Instituto Elcano - Observatorio Imagen de España*, 2013.

_____. **La imagen de la cultura española en Brasil**. Madri: *Real Instituto Elcano - Observatorio Imagen de España*, 2013.

RIBEIRO, Edgard Telles. **Diplomacia cultural: seu papel na política externa brasileira**. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2011.

RIGAUD, Jaques. **Les Relations Culturelles Extérieures**. Paris: La Documentation Française, 1ª ed., 1980.

RIO DE JANEIRO. Assembleia Legislativa. **Projeto de Lei Nº 4490/2018**. Altera a Lei Nº 4.528 de 28 de março de 2005, que estabelece as diretrizes para a organização do sistema de ensino do estado do Rio de Janeiro.

_____. Assembleia Legislativa. **Proposta de Emenda Constitucional Nº 53/2017**. Modifica o Artigo 317 da Constituição do Estado do Rio de Janeiro, na forma que menciona.

_____. **Lei Nº 2447, de 16 de outubro de 1995**. Torna obrigatório a inclusão no currículo escolar do estado, o ensino de língua estrangeira moderna - idioma espanhol.

RIO GRANDE DO SUL. **Emenda à Constituição Nº 270/2018**. Acrescenta parágrafo ao artigo 209 da Constituição do Estado do Rio Grande do Sul.

_____. Agência de notícias do estado. **Frente Parlamentar vai fiscalizar implantação obrigatória do espanhol na rede pública**. Disponível em: <<http://www.al.rs.gov.br/agenciadenoticias/destaque/tabid/855/Default.aspx?IdMateria=318627>>. Acesso em 02 de agosto de 2021.

_____. Assembleia Legislativa. **Proposta de Emenda à Constituição nº 270/2018**. Acrescenta parágrafo ao artigo 209 da Constituição do Estado do Rio Grande do Sul.

RODRIGUES, Fernanda dos Santos Castelano. **Língua viva, letra morta: obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro**. Tese. Orientadora: María Teresa Celada. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo: 2010.

RONDÔNIA. Assembleia Legislativa. **Projeto de Lei nº 1054/2018**. Torna obrigatório o ensino da disciplina de Língua Espanhola no currículo do Ensino Médio da rede estadual de ensino do estado de Rondônia.

SADDIKI, Said. El papel de la diplomacia cultural en las relaciones internacionales. *In: Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, n. 88, p. 107-118, 2009.

SANTA CATARINA. Assembleia Legislativa. **Projeto de Lei Complementar Nº 0025.5/2018**. Comissão de Constituição e Justiça. Relatório e voto. Disponível em: <<http://visualizador.ale.sc.gov.br/VisualizadorDocumentos/paginas/visualizadorDocumentos.jsf?token=ad82190bcd4be6378cea296536e0f8f35d1bb402d9b312dfbe6d99c145bb59cc47a406913638a02215ffecb10d349335>>. Acesso em 02 de agosto de 2021.

SANTA CATARINA. Assembleia Legislativa. **Projeto de Lei Nº 0023.8/2019**. Dispõe sobre a oferta da disciplina de Língua Espanhola na grade curricular da Rede Estadual de Ensino.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa. **Projeto de Lei Nº446/2018**. Torna obrigatório o ensino da disciplina de Língua Espanhola no currículo do ensino médio da rede estadual de ensino, ao lado da Língua Inglesa, conforme artigo 35 da Lei Federal 9394/1996, alterado pela Lei Ordinária 13.415/17, no Estado de São Paulo.

_____. Assembleia Legislativa. **Projeto de Lei Nº446/2018**. Parecer Nº 1158/2018 da Comissão de Constituição, Justiça e Redação.

SARTORI, Giovanni; MORLINO, Leonardo. **La comparación en las Ciencias Sociales**. Madri: Alianza Editorial, 1999.

SECRETARIA GERAL IBERO-AMERICANA. **Cooperação Ibero-Americana**. Disponível em: <<https://www.segib.org/pt-br/cooperacao-ibero-americana/>>. Acesso em 02 de maio de 2019.

_____. **Declaração Final da XV Cúpula Ibero-Americana de Chefes de Estado e de Governo**. Salamanca, Espanha, 15 de outubro de 2005.

_____. **Estatuto da Secretaria Geral Ibero-Americana. Aprovado na XV Cúpula Ibero-Americana de Chefes de Estado e de Governo**. Salamanca: SEGIB, 2005. Disponível em: <<https://www.segib.org/wp-content/uploads/estatutosegib.pdf>>. Acesso em: 11 de maio de 2019.

_____. **Estrategia de la Cooperación Iberoamericana**. Aprovada na XXI Cúpula Ibero-Americana de Chefes de Estado e de Governo. Assunção, Paraguai. 2011. Disponível em: <<https://www.segib.org/wp-content/uploads/Estrategia-de-la-Cooperacion-Iberoamericana-2011-ESP.pdf>> Acesso em 4 de fevereiro de 2021.

_____. **Informe 2018: Brasil en la Cooperación Iberoamericana**. Madri: SEGIB, 2019. Disponível em: <<https://www.cooperacioniberoamericana.org/pt-br/informe-pipa/4>>. Acesso em 02 de maio de 2019.

_____. **Manual operativo de Programas, Iniciativas e Projetos Adscritos da Cooperação Ibero-Americana.** Aprobado na XXV Cúpula Ibero-Americana de Chefes de Estado e de Governo de Cartagena de Índias. Madri, 2016.

_____. **Plano de Ação Quadrienal da Cooperação Ibero-Americana 2019-2022.** Aprobado na IV Reunião Ordinária de Responsáveis da Cooperação Ibero-Americana. Cidade da Guatemala: SEGIB, 2018. Disponível em: <<https://www.segib.org/wp-content/uploads/II-PACCI-ESP-PORT-Baja-OK.pdf>>. Acesso em 30 de maio de 2019.

SERRANO GARCÍA, Martín. **El turismo idiomático en España.** Universitat de les Illes Balears: Trabajo de Fin de Grado (Facultad de Turismo), 2019.

SERVICIO ESPAÑOL PARA LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN. **Posicionamiento y Reconocimiento Internacional del Sistema Universitario Español.** Madri: Servicio Español Para la Internacionalización de la Educación (SEPIE), 2020.

_____. **De Erasmus a Erasmus + 30 años de éxitos en España.** Madri: Servicio Español Para la Internacionalización de la Educación (SEPIE), 2018.

SEIXAS CORRÊA, Luis Felipe. O governo dos reis espanhóis em Portugal (1580-1640): um período singular na formação do Brasil. *In: A importância da Espanha para o Brasil: histórias e perspectivas.* Brasília: FUNAG, 2017.

SHARP, Paul. Revolutionary States, Outlaw Regimes and the Techniques of Public Diplomacy. *In: The New Public Diplomacy: Soft Power in International Relations.* Nova York: Palgrave MacMillan, 2005.

SMITH, Gordon S. Reinventing Diplomacy: a Virtual Necessity. *In: Virtual Diplomacy.* U.S. Institute of Peace, n. 6, 2000.

SNOW, Nancy. **Rethinking Public Diplomacy.** Routledge Handbook for Public Diplomacy. New York. Routledge, 2009.

SOTO, Ucy. Stricto sensu: regularidades e dispersão na pesquisa em língua espanhola. In: PARAQUETT, M.; TROUCHE, A. **Formas & linguagens: tecendo o hispanismo no Brasil.** Rio de Janeiro: CCLS Publishing House, 2004.

TREVISAN, Ana Lúcia; CASTALDO, Isabel Contro; THOMAZ, Daniel de. **Hispanismo no Brasil.** 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=n3gyCfK-Ag8>> Acesso em 02 de agosto de 2021.

TUCH, Hans. **Communicating with the World: US Public Diplomacy Overseas.** Nova York: St. Martin's Press, 1990.

TUSELL, Javier. El 92, una ocasión cultural. *In: Cuenta y Razón*, n. 56-57, p. 80-88, 1991.

TYLOR, Edward B. **Primitive Culture:** researches into the development of mythology, philosophy, religion, art and custom. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

TZU, Sun. **A Arte da Guerra**. Porto Alegre: L&PM, 2006.

ULDEMOLINS, Joaquim Rius; ZAMORANO, Mariano Martín. ¿La diplomacia cultural, una política de Estado? Articulación y descoordinación intergubernamental en la acción cultural exterior del Estado español. *In: Revista d'Estudis Autònomicos i Federals (REAF)*, n. 24, p. 115-154, 2016.

UNESCO. **Declaração Universal da UNESCO sobre a diversidade cultural**. 2001. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160m.pdf>>. Acesso em 02 de agosto de 2021.

_____. **Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural**. Paris: Unesco, 2010.

_____. **Key facts and figures on Spain**. Disponível em: <https://es.unesco.org/system/files/countries/Home/esp_facts_figures.pdf>. Acesso em 02 de agosto de 2021.

UNIÃO EUROPEIA. **Analysis of the perception of the EU and EU's policies abroad**. Bruxelas: Public Policy and Management Institute, 2015.

UNITED NATIONS WORLD TOURISM ORGANIZATION (UNWTO). **International Tourism Highlights**. 2019 edition. Disponível em: <<https://www.e-unwto.org/doi/pdf/10.18111/9789284421152>> Acesso em 02 de agosto de 2021.

URUGUAI. **Lei Nº 18.437 de 16 de janeiro de 2009**. Ley General de Educación.

USC CENTER ON PUBLIC DIPLOMACY. **Soft Power 30 Global Ranking**. 2019 Report. Disponível em: <<https://softpower30.com/wp-content/uploads/2019/10/The-Soft-Power-30-Report-2019-1.pdf>> Acesso em 02 de agosto de 2021.

WAGNLEITNER, Reinhold. The Empire of the Fun, or Talkin' Soviet Union Blues: The Sound of Freedom and U.S. Cultural Hegemony in Europe. *In: Diplomatic History*. Oxford University Press: v. 23, n. 3, p. 499-524, 1999.

WHITE, Leslie A. **O conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2009.

VÉDRINE, Hubert; MOISI, Dominique. **France in an Age of Globalization**. Washington D.C.: Brookings Institution Press, 2001.

Apêndices

APÊNDICE A – Entrevista com Guillaume Monfort Juárez, Vice-Cônsul da Espanha em São Paulo. Concedida em 19 de setembro de 2019 (São Paulo-SP).

APÊNDICE B - Entrevista com Lourdes Ballesteros, Diretora Geral do Colégio Miguel de Cervantes. Concedida em 25 de setembro de 2019 (São Paulo-SP).

APÊNDICE C – Entrevista com Pedro Cortegoso Fernández, *Consejero de Educación* na Embaixada da Espanha no Brasil. Concedida em 18 de novembro de 2019 (Brasília-DF).

APÊNDICE D – Entrevista com Rafael de Górgolas Hernández-Mora, *Consejero Cultural* na Embaixada da Espanha no Brasil. Concedida em 18 de novembro de 2019 (Brasília-DF).

APÊNDICE E- Entrevista com Oscar Almendros Bonis, *Consejero de Turismo*, Diretor de TURESPAÑA no Brasil. Concedida em 06 de fevereiro de 2020 (São Paulo-SP).

APÊNDICE F – Entrevista com Jair Ibiapino, presidente da Associação de Professores de Espanhol do Estado da Paraíba (APEEPB). Concedida em 09 de junho de 2020 (vídeo-chamada).

APÊNDICE G - Entrevista com Gilson Rodrigo Woginski, presidente da Associação de Professores de Espanhol do Estado da Paraná (APEEPR). Concedida em 02 de julho de 2020 (vídeo-chamada).

APÊNDICE H - Entrevista com Suzana Vinicia Mancilla Barreda, presidente da Associação de Professores de Espanhol do Estado do Mato Grosso do Sul (APEEMS). Concedida em 06 de julho de 2020 (vídeo-chamada).

APÊNDICE I - Entrevista com Fábio Barbosa de Lima, ex-presidente da Associação de Professores de Espanhol do Estado do São Paulo (APEESP). Concedida em 31 de agosto de 2020 (vídeo-chamada).

APÊNDICE J - Entrevista com Jorge Rodrigues de Souza Júnior, Presidente da Associação Brasileira de Hispanistas (ABH). Concedida em 01 de abril de 2021 (vídeo-chamada).

APÊNDICE A

Entrevista com Guillaume Monfort Juárez, Vice-Cônsul da Espanha em São Paulo. Concedida em 19 de setembro de 2019, São Paulo-SP.

Ayrton Ribeiro de Souza - Buenos días D. Guillaume. ¿Nos podría mencionar las principales acciones de proyección cultural de España en Brasil en que el Consulado está involucrado?

Guillaume Monfort Juárez - Durante mucho tiempo la política de cooperación exterior de desarrollo española seguía con los Planes Directores, que es un plan que se aprueba cada cuatro años y que marca las líneas tanto de las estrategias regionales de nuestra cooperación al desarrollo, como los ejes transversales con los que vamos trabajar, sea agua y saneamiento, igualdad, derechos humanos, etc. Estos son los ejes en los que estamos más presentes. Durante muchos años Brasil formaba parte de nuestra apuesta por América Latina que era el grueso de nuestra cooperación al desarrollo. Lo que era normal, era además donde teníamos más arraigo, donde teníamos más organizaciones no gubernamentales españolas, entonces donde teníamos una ventaja comparativa con otros actores del desarrollo. Cuando Brasil estaba incluido como uno de nuestros países prioritarios, España mantuvo aquí una política de cooperación, no solo con oficinas técnicas de cooperación, pero también con un centro cultural. Teníamos los centros culturales que dependían del dinero de Cooperación. Y era una cooperación cultural con ese doble objetivo: era, por un lado, promover las sinergias entre vanguardias culturales, o los tejidos culturales de nuestros países para empoderar a los actores culturales de ese país; pero también, por otro lado, como una herramienta de *soft power*, como te interesa a ti. Era un interés fundamental de “vender” la Marca España, en el sentido más poético de la palabra “vender”, o sea, en el sentido de promover nuestra imagen como un país inserido en la cultura contemporánea, también en la cultura clásica y promover un poco estas redes de intercambio, una política de cooperación de mutuo enriquecimiento pero que la política de Cooperación española ponía una financiación y computábamos como financiación al desarrollo.

Sobre la salida de Brasil de las prioridades de la AECID

Guillaume Monfort Juárez - Hubo un cambio en el Tercer Plan de Cooperación, y entre el 2009-2012, y se ha decidido que los países de renta media y los países más emergentes, especialmente los de América Latina iban a salir de nuestras políticas prioritarias de Cooperación al desarrollo. Por tanto Brasil salió, Brasil se tornó uno de nuestros socios comerciales y económicos más importantes y decidimos que como país de renta media tiene sus desafíos al desarrollo como puede ser una distribución de la renta muy desigual, pero que no requiere de nuestra cooperación de forma intensiva. Nosotros no podíamos estar tan metidos en los desafíos que tiene en la erradicación de la pobreza en un país de renta media cuando hay otros países menos desarrollados. Y siguiendo también las reglamentaciones de la OCDE que nos cuestionaba mucho sobre eso diciendo: “Oye, ¿Ustedes por que están enviando dinero a México, a Brasil, a Argentina?”. Y luego también con todo el tema de los Objetivos del Milenio del PNUD, pues había que hacer un especial énfasis en los países menos desarrollados (PMN). Y entonces volcamos más nuestra ayuda al área africana, un poco también conectado con el inicio de unas tendencias migratorias muy fuertes desde el África Occidental. Entonces se veía que era mucho más lógico que dirigiéramos nuestro dinero a países que más lo necesitaban y también a los que veíamos que nos afectaban más en términos de migración también. Entonces

decíamos: “Bueno, estamos construyendo aquí unas barreras pero no va a servir de nada regular la migración sino ayudar al desarrollo de esas zonas.”

La relación del Consulado de España en São Paulo con la promoción cultural española

Guillaume Monfort Juárez - Todo ese “rollazo” te estoy contando porque se cerró el Centro Cultural en São Paulo. Juan Lozano (hoy funcionario en el Consulado de España en São Paulo), trabajó en el Centro Cultural, y cuando este se cerró el Consulado decidió rescatarlo para no perder ese activo de alguien que trabajaba con promoción cultural española durante un tiempo. Entonces él se ocupa de coordinar las actividades culturales en que nos implicamos. Dicho esto, nos implicamos en pocas actividades culturales, teniendo en cuenta que el Consulado no tiene un presupuesto para actividades culturales. El presupuesto para actividades culturales es de (la Embajada de España en) Brasilia. Hay una Consejería Cultural en la Embajada (lo que se llama habitualmente el Agregado Cultural) que está en Brasilia. La persona que está ahí acaba de incorporarse pero ya conoce el país, es un diplomático de carrera que se ha incorporado a la Embajada de Brasilia ahora, este mes de agosto, para llevar por los próximos 3 ó 4 años la Agregaduría Cultural. Justo nos pillas entonces en un proceso de transición. Entonces, el presupuesto de la Agregaduría Cultural sigue dependiente de la AECID. Hay una asignación anual, revisada cada año, y la AECID dice: “Mira, este año en Brasil tú te puedes gastar X dineros”. La Consejería antes de finalizar el año hace una propuesta de programación en base también a unos objetivos que ya están más o menos determinados por la AECID, hay unas líneas que nos interesa para promover, determinados valores especialmente. Hay unas líneas de trabajo y nuestra programación en terreno se tiene que ajustar un poco a eso. Y entonces (la Embajada de España en) Brasilia planea actividades de todo territorio de Brasil. Entonces en esta línea: “¿En qué actividades culturales nos implicamos?” Pues, en las que nos manda Brasilia porque hay veces que a ellos ya les sale una propuesta, entonces dicen: “Mira, ese artista está de gira por Latinoamérica y nos interesa.” Entonces participamos con una contribución al caché de un artista y nos metemos allí. Nosotros lo que hacemos más es colaborar con la logística, ayudar un poco en la producción. Si hace falta, porque muchas veces no hace ni falta porque son cosas que ya están muy encapsuladas.

Ayrton Ribeiro de Souza - ¿Hay algún proyecto de fomento a la cultura de forma permanente? Sea a un teatro, una escuela, o algo así.

Guillaume Monfort Juárez - Que yo sepa no. Son proyectos *ad hoc*, revisados todos los años, etc. Otra cosa que solemos hacer es cuando alguien nos propone un proyecto aquí (al Consulado de São Paulo), y nosotros lo llevamos a Brasilia. Entonces viene alguien aquí y nos dice: “Oye, me interesa mucho eso, y tal”. Brasilia sí tiene una estrategia pues tiene una financiación anual. Nosotros, sin embargo, no. A nosotros nos puede llegar algo y le decimos a Brasilia: “Esto lo vemos fácil, interesante, vemos que esto nos va dar mucha visibilidad porque va haber un montón de actores que nos interesan”. Pero lo que es la Planificación Estratégica (de la Cooperación Cultural), está en Brasilia.

Giras de artistas españoles cofinanciadas por la AECID

Guillaume Monfort Juárez - La Embajada de España en Brasilia, además de ese presupuesto de la AECID, cuenta también con otra herramienta que son las giras, que no están dentro de nuestro presupuesto. La AECID tiene un catálogo de giras que todos los años lo aprueba. Entonces todos los años, antes que te planifiques, la AECID dice cuáles son todas las

actuaciones que puede financiar, y la AECID paga siempre el billete (del viaje) y el caché. Y tú (representación española en el país de destino) te tienes que organizar el resto de los gastos para lo incorporar en tu programación. Este billete y caché van fuera. Normalmente de tu presupuesto vas tener que sacar el alojamiento, las dietas, desplazamiento. Normalmente para que esas giras tengan lugar, lo que suelen hacer las Embajadas es poner varias en común. O sea, llamas tres o cuatro (Embajadas de España en Latinoamérica) y averiguas si les interesa traer un artista, en tales fechas, con tales exposiciones. Con lo cual no es todo financiado por la AECID pero tienes que buscar una parte de la financiación por otro lado: o por patrocinadores o por tu presupuesto.

Acción Cultural Española (AC/E)

Guillaume Monfort Juárez - Y otra herramienta que tenemos para cooperar culturalmente, también en la Embajada de Brasilia, son los fondos que están disponibles por Acción Cultural Española (AC/E). AC/E tiene unas convocatorias semestrales para entidades extranjeras que programen actividades con artistas españoles en el exterior. Entonces, imagínate, hay un festival de cine en São Paulo, vienen a contactarme y dicen que quieren apoyo, pues eso pueden pedir a AC/E. AC/E generalmente nos pregunta (a las representaciones diplomáticas) sobre el actor cultural, pero luego la ayuda va directamente de AC/E a ese actor exterior que va programar una actividad que participe también un actor cultural español. Suele pagar el caché y el viaje (del actor español invitado). AC/E es un consorcio entre los Ministerios de Cultura y de Exteriores. Yo sé que es un conglomerado de varias instituciones que existían antes y existe desde hace unos 6 a 10 años. Sé que fue el resultado de unir los presupuestos y los equipos de dos o tres instituciones culturales de varios departamentos de lugares diferentes (en el gobierno español) que estaban haciendo algo muy similar. Entonces se decide en un momento agruparlos en este organismo que es público pero de gestión compartida entre varios ministerios.

Esas son las herramientas públicas (de promoción exterior de la cultura española). Las ayudas de AECID, las giras de AECID y poder dirigir a la gente a las ayudas de AC/E. Y nuestro cuarto pilar siempre es el patrocinio de entidades privadas. Nosotros tenemos muchas veces a las empresas españolas que están por aquí para financiar el gasto. Depende mucho del Consejero (a) del momento. Yo he sido Agregado Cultural en dos lugares: Nigeria y Tanzania. Yo estaba en países donde no había nada, en que el presupuesto de la AECID era minúsculo, entonces podía hacer un evento. Sin embargo, los patrocinadores hacían uno al mes. Y entonces conseguir hotel era fácil, tú decías, que harías allí el evento y el hotel te daba el hospedaje. Las aerolíneas también a veces colaboran. AirEuropa e Iberia ya nos han colaborado.

Ayrton Ribeiro de Souza - Comparando Brasil con estos países, ¿ves a Brasil como más activo en la acción cultural española? Aunque AECID haya sacado a Brasil como prioridad...

Guillaume Monfort Juárez - Sí, claro. Aunque, Tanzania por ejemplo, tampoco es prioritaria para la AECID. Ahora mismo nosotros tenemos varios países en África que son prioritarios pero Tanzania no es uno de ellos. Nuestra atención está puesta en Mozambique, en Senegal, en Mali, en Angola. En fin, por dos criterios: los que están más cerca y que tenemos que colaborar por estos temas que te contaba (migración); y países con los que había una tradición de cooperación o bien por entidades religiosas o por ONGs desde hacía mucho tiempo. Es el caso de República Democrática del Congo y Mozambique, por ejemplo. En Mozambique tenemos un montón de ONGs españolas operando, con nuestra ayuda o sin ella. Entonces nos resulta muy rentable el dinero que invertimos, comparativamente con otros países donde no tienes

implantación, porque tenemos una red ya nuestra implantada desde hace 20 ó 30 años en el país que con poco dinero que les das ya tienen los sistemas hechos. Estos son los dos criterios que tenemos para quedarnos o no quedarnos en el país, apostar o no apostar por el país. Que España tenga una ventaja comparativa con respecto a otros. Tuvimos una Cooperación en Tanzania, pero te ves que con un millón de euros llegas a la mitad del impacto que llegan otros países que llevan trabajando en el terreno hace 10 años. Y ese dinero en otro país donde España ya tenga implantación se gasta mejor. Entonces en Brasil ese dinero que se la a la Consejería Cultural es grande, es importante, relacionado a otros países, porque aquí se quiere tener presencia. Pero por ejemplo, actividades culturales en las que estamos implicados ahora, para el futuro más próximo, hay un festival que se llama Cine Fantasy. Tiene lugar aquí en la ciudad de São Paulo y tiene muchos contactos con productores y directores españoles. Desde hace tiempo invita a realizadores españoles a mostrar sus películas, tiene contactos con el Festival de Sitges, y todos los años nos piden apoyo, y ese año les vamos apoyar con un dinero. El domingo pasado fue la inauguración de la Conferencia de Turismo LGBT, que organiza la Cámara de Comercio LGBT de São Paulo y vino el Embajador de España porque España es el país elegido por esa conferencia como país invitado. Han venido representantes del Ayuntamiento de Barcelona para presentar a Barcelona como una ciudad LGBT-friendly, ha venido una cadena hotelera española que tiene a ese público como objetivo, y vino el Embajador español en la inauguración, para decir unas palabras. Entonces nosotros con ese dinero de la Consejería Cultural hemos pagado la actuación de un grupo de flamenco español en este evento en el Auditorio de la Praça das Artes (centro de São Paulo). Otra actividad que estamos haciendo en los próximos, hay una coreógrafa de danza contemporánea que se llama Paz Rojo que va participar en la Bienal de Danza del SESC que tiene lugar en Campinas. Cada dos años el SESC organiza un gran evento de danza en Campinas y suele invitar a coreógrafos internacionales. Nosotros hemos colaborado para facilitar esta invitación, también con la ayuda del presupuesto de la Consejería Cultural. Así que ves que nosotros aquí (en el Consulado de São Paulo), no tenemos esa planificación cultural como tal, pero aleatoriamente un día cualquiera te puedo citar un proyecto que fue el año pasado y dos de ahora.

Instituto Cervantes

Guillaume Monfort Juárez - Dicho esto, está el Instituto Cervantes. El Instituto Cervantes está volcado especialmente en la enseñanza de idiomas. Su objetivo fundamental es la enseñanza y difusión del español, pero tiene también un pequeño presupuesto dedicado a actividades culturales y ha tenido durante bastante tiempo un gestor cultural. Sin embargo, ese gestor cultural se marchó y, por lo que sé, por ahora, no se ha encontrado sustituto.

Ayrton Ribeiro de Souza - El año de 2005 se aprobó en Brasil la “Ley del Español”, por la que todas las escuelas públicas del país deberían ofrecer el español, que al final no se implantó. Ahora mismo algunos estados están intentando implantar algunas leyes estatales en este sentido. Me gustaría que comentaras sobre esto.

Guillaume Monfort Juárez - Aquí hay una parlamentaria que nos ha contactado alguna vez sobre esta cuestión, de la Asamblea Legislativa de São Paulo. Sé que hay un grupo de parlamentarios empujando esta agenda. Nosotros hemos participado, cuando nos han avisado, para los eventos de presentación de esa iniciativa y de intentar darle publicidad. Pero no estamos mucho más encima.

Ayrton Ribeiro de Souza - ¿Es una cuestión interna?

Guillaume Monfort Juárez - Claro. O sea, nos han avisado, y lo hemos apoyado, claro, cuando nos han llamado. Nosotros participamos de una presentación, en una de las fases de tramitación, en que se presentaba un anteproyecto de texto o algo así. Entonces nosotros ahí participamos.

Ayrton Ribeiro de Souza - El Instituto Cervantes está también bajo el Ministerio de Educación y Cultura y el de Exteriores. ¿Sus funcionarios son propios?

Guillaume Monfort Juárez - No, allí hay gente de educación. O sea, unos son funcionarios, otros entraron con un contrato laboral con el Instituto, pero...no tengo ni idea (risas). Mejor que lo preguntes allí en el Instituto. Tengo mucha conciencia del papel global que ejercen pero de los entresijos administrativos y así no sé mucho porque nunca he trabajado allí. Y de mis destinos este es el primero donde hay un Instituto y todavía lo conozco poco. Sé lo que hacen, pero no como funciona por dentro.

Ayrton Ribeiro de Souza - Brasil es el país con más centros del Instituto Cervantes en el mundo. Me llama la atención del por qué dar esa prioridad a Brasil: el tamaño del país, la proximidad de la lengua...

Guillaume Monfort Juárez - Claro, como América Latina siempre es nuestra gran prioridad en la Política Exterior, pues mezclamos las dos cosas: que Brasil no habla español y que América Latina es nuestro lugar de preferencia, lógicamente es aquí donde tengamos más interés en que se aprenda a hablar español.

Ayrton Ribeiro de Souza - Me imagino que Ustedes tengan también una política de apoyo a la comunidad de inmigrantes españoles en São Paulo, como asociaciones, beneficiencias, clubes, hospitales, de mayores.

Guillaume Monfort Juárez - Hay un montón de entidades, Casas de España y cosas así que están en nuestra demarcación. Nosotros en São Paulo cubrimos los estados de São Paulo, Mato Grosso do Sul y Paraná. Te puedo decir que las Casas de España más activas son tres.

Ayrton Ribeiro de Souza - ¿Casa de España es una denominación oficial del gobierno?

Guillaume Monfort Juárez - No, son entidades totalmente de la sociedad civil. La Casa de España además me consta por el histórico fue una iniciativa que en los años 1980 intentó agrupar las diferentes casas regionales que habían. O sea, había una Casa de Galicia, una Casa de Andalucía, etc., y ellos intentaron agruparlas. En São Paulo, por ejemplo, sigue habiendo una Casa Basca, que se dedica a la enseñanza del Euskera, sobretodo. Y esa "Casa de España" es un poco un paraguas que ya no distingue entre quién venía de qué casa. Sin duda la población más significativa es la gallega. Entonces el día de Galicia (25 de julio), hacen un baile regional con gaitas y todo. Este sábado (31 de agosto), por ejemplo, celebran la Fiesta de Andalucía. Si te apetece pasar, ves el ambiente. Te explico un poco el perfil... Estas Casas de España desempeñaban un papel muy notorio entre las comunidades de inmigrantes especialmente de las grandes oleadas entre finales del siglo XIX hasta los años 1950. Entonces los españoles que estaban aquí socializaban allí. Eran personas de origen muy humilde, con dificultades de aprender el idioma (portugués), en situaciones normalmente un poco precarias y entonces en esas instituciones se articulaba una red de asistencia y de intercambios y contactos. Los inmigrantes que conseguían aquí un mejor status generalmente ayudaban a los que acababan de

llegar. Y mucho del ocio de esas personas pasaba por allí: organizaban bailes cada final de semana, contrataban orquestas. En fin, también era el tipo de ocio que se hacía en esa época, no iban a discotecas pagando, eran más de salones, cenas. Entonces era un entorno seguro en el que también se iba mucho a buscar pareja, o sea que muchos matrimonios salieron de allí. Yo cuando encuentro aquí algunos de las comunidades de esas generaciones me sorprende: “Usted es español, vino aquí con 6 años, y se casó con una española? Pues la Casa de España”. Yo he encontrado a muchos matrimonios españoles de inmigrantes que se casaron aquí. O sea que eran comunidades con un arraigo a España muy fuerte, con un sentimiento de identidad español muy fuerte y muchas veces se quedaban dentro de la comunidad. O, si se casaban con un brasileño, lo incorporaban a la comunidad española. ¿Qué pasa en la actualidad? Esas personas han envejecido mucho, de esas personas pueden quedar los hijos que participaban en aquel momento dorado de la Casa de España y de esos clubes, entonces habrá gente con mucha nostalgia pero con poco quorum para las cosas. En ningún momento esas Casas de España se han regenerado. La de São Paulo, que es la que mejor conozco, es un edificio enorme con dos grandes salones para fiestas, con instalaciones deportivas, sin dinero para mantenerse, sin socios, y en que la propia presidenta tiene que poner dinero al fin del mes para que salgan las cuentas. Con ese núcleo de gente que todavía continúa con mucha ilusión, con muchas ganas de que salga algo, pero con muy poco criterio de realidad, muy desconectados de lo que está ocurriendo ahora, en el mundo actual, en términos de ocio y de cultura.

Ayrton Ribeiro de Souza - Me llama la atención lo que dijiste que en las primeras generaciones de inmigrantes se hacían los matrimonios, se ayudaban mutuamente... Por lo que tengo leído la comunidad española fue un poco invisible en Brasil si comparada con la italiana, la portuguesa o la japonesa. Entonces tuve la impresión de que los españoles se habían integrado y perdido sus raíces mucho más.

Guillaume Monfort Juárez - La siguiente generación, ya no habla español. Entonces eso es lo que pasa allí. Estoy de acuerdo con tu análisis, la gente que vino en los años 1930 ó 1950 mantuvo eso los que llegaron. Te diría que el 90% de las personas con que yo trato en este Consulado, mi colectividad española, que vienen a hacer pasaportes o a inscribir a sus hijos, no habla español. La gente viene a rellenar el formulario para solicitar el pasaporte español y me lo piden en portugués. Entonces los que quedan de aquella generación todavía tiene ese arraigo, hacen esas danzas. El folklor está siendo lo que más perpetúa, por ejemplo, el grupo de esas danzas tradicionales gallegas son jóvenes, y eso sí engancha. Pero no hablan español. Pues bailan, les gusta, tocan la gaita.

Ayrton Ribeiro de Souza - En su libro “Os espanhóis”, Josep Buades menciona la dificultad de España en proyectar una imagen unificada del país al exterior porque dentro de España esto es un tema ya complicado por las diferencias regionales.

Guillaume Monfort Juárez - Efectivamente. Las Comunidades Autónomas, especialmente las históricas han querido promover sus propios organismos de cooperación cultural. Ahora mismo la Administración española está con problemas de fondos. Pero en un momento de bonanza aquí la Comunidad de Madrid invirtió un dinero en crear la Casa de Madrid, la Casa Vasca recibía fondos para la enseñanza del Euskera, los catalanes tenían una oficina de promoción comercial que intentaron ampliar con cooperación cultural, Andalucía tenía una oficina de promoción comercial. En fin, esto es verdad que al final nos resta fuerzas a la hora de buscar soluciones unificadas pero que también tiene que ver con la internacionalización de la Comunidad.

Otras Casas de España

Además de esa Casa de España de São Paulo, te diré que también son muy activas las de Santos y Curitiba. Entonces las 3 Casas que te mencioné son: São Paulo, Santos y Curitiba.

Sociedades Beneficentes Rosalía de Castro

Hay unas entidades de beneficencia, que son las Rosalías de Castro. Las más importantes son la de São Paulo y Santos, y con esas sí colaboramos económicamente. Creo que reciben ayudas también de la Xunta de Galicia y de otros. Son entidades asistenciales. En São Paulo tienen un centro para asistir a la tercera edad, sobretodo mujeres, ancianas de origen española. Tienen una fisioterapeuta, trabajo social, un día a la semana tienen una comida, hacen una gimnasia colectiva, y es un punto de encuentro de todas ellas. En principio todos los residentes de allí tienen que tener un origen español por algún lado. Y luego en Santos se hacen ayudas especializadas a personas con necesidad. O sea es una residencia para una persona que estaba en una situación de calle, está sin familia, viuda, entonces les dan una residencia.

Oficina Laboral

Aquí en São Paulo está también una oficina laboral, del Ministerio del Trabajo, que ayuda a la gente que ha trabajado en España y quiere cotizar aquí o que tiene derecho a una pensión, pues ayuda en esos trámites. Hay gente que recibe ayudas de emergencia también, a través del Ministerio del Empleo y Seguridad Social.

Ayrton Ribeiro de Souza - Una pregunta muy importante: la relación de la diplomacia cultural con las empresas españolas. En los años 1990 (1998-2000) España llegó a ser el segundo mayor inversor extranjero directo en Brasil. ¿Cuál es la relación de empresas como el Banco Santander o Telefónica con la promoción de la lengua y cultura españolas?

Guillaume Monfort Juárez - Te cuento el despliegue que tuvimos en São Paulo. Como tú sabes tenemos el Instituto Cervantes, la Oficina de Empleo y luego tenemos la oficina de promoción comercial, que depende del Ministerio de Comercio e Industria. Son los famosos técnicos comerciales del Estado, que se dedican a la promoción del comercio en el exterior. Esto es el famoso ICEX. Hay aquí un Consejero Comercial con un grupo de becarios importante que tienen becas por dos años remuneradas. Ellos se dedican a ayudar a las empresas españolas que están intentando abrirse camino aquí. Tienen servicios de consultoría. Por ejemplo, tengo una empresa y quiero hacer una visita comercial y quiero que me presenten a por lo menos 10 empresas del sector del algodón. Entonces el ICEX hace los contactos, mediante el pago por los servicios, hay unas prestaciones con unas tasas, y se organizan. El ICEX organiza la agenda, apoya el viaje. Y además tenemos una Cámara de Comercio España-Brasil que funciona bien, que se gestiona con las aportaciones de las empresas. Entonces la Cámara tiene esa función de visibilizar la aportación de las empresas españolas a la economía brasileña e intentar posicionarlas en un lugar un poco privilegiado. Pues la Cámara les ayuda a tener acceso a información que sólo, especialmente las más pequeñas o de sectores menos privilegiados, por ejemplo cuáles son las principales tendencias, qué está pasando en la economía, en fin, darles un poco de networking.

Ayrton Ribeiro de Souza - ¡Muchas gracias por la entrevista!

APÊNDICE B

Entrevista com Lourdes Ballesteros, diretora do Colégio Miguel de Cervantes. Concedida em 25 de setembro de 2019, São Paulo-SP.

Ayrton Ribeiro de Souza - Buenos días Sra. Lourdes. ¿Nos podría dar una visión general del carácter mixto del Colegio Miguel de Cervantes?

Lourdes Ballesteros - El Colegio Miguel de Cervantes es una institución mixta de carácter brasileño y español. Tenemos al funcionario del Ministerio de Educación y Formación Profesional de España como miembro de la ACESP (Associação Colégio Espanhol de São Paulo). Yo soy también parte de la ACESP porque soy funcionaria del Ministerio de Educación. Aquí en el Colegio trabajan actualmente 13 funcionarios del Gobierno español, vinculados directamente a España. O sea, hay un concurso (oposiciones), tú te presentas y puedes venir aquí a Brasil a trabajar entre 1 año (dependiendo, si sacas esta plaza), hasta 6 como máximo. Cuando vienes aquí a trabajar en el Colegio, siempre se convocan plazas para el departamento de español y para el departamento de cultura. Y los funcionarios del Ministerio ocupamos cargos de gobierno del centro. Por ejemplo, yo estoy en la Dirección-Gerente, y luego hay 2 profesores más que son jefes de estudio del Colegio, luego está el jefe del departamento de español y el jefe del departamento de cultura española.

Entonces lo que tú has dicho, el Colegio es considerado la joya de España aquí en Brasil. Yo creo que es totalmente el tema de tu tesis, que es el soft power. Gracias a la formación de nuestros alumnos desde hace 40 años, nosotros, de una forma, a lo mejor no tan visible pero muy profunda, hacemos que las relaciones entre España y Brasil sean mucho más fluidas, más estrechas. Nosotros tenemos una política en que muchos de los alumnos van a España a estudiar. Hay un viaje que es muy importante que se hace aquí en noveno (año) de Enseñanza Fundamental, de todos los alumnos, que van a España por 4 semanas.

Uno de los objetivos del Colegio es la promoción y proyección de la lengua y de la cultura españolas. Por eso, los profesores que vienen aquí del Ministerio, además de dar sus clases aquí en el Colegio también tienen que participar en actividades que organizan, por ejemplo, el Consulado, el Instituto Cervantes... Entonces muchos de ellos dan conferencias sobre escritores o artistas españoles en muchos centros. Colaboramos con colegios aquí de Brasil. Por ejemplo, ahora estamos colaborando con un colegio público en Bombinhas que nos han llamado porque quieren ser también colegio bilingüe. Entonces les estamos pasando nuestra formación y proyectos sobre cómo pueden implantar el bilingüismo.

El Colegio Cervantes es una referencia en la enseñanza del español a nivel curricular y como enseñanza regular. Lo que no tiene nada que ver con el Instituto Cervantes que ya son más mayores. Lo que hacemos, además, somos centro examinador del DELE. Colaboramos con el Instituto Cervantes cuando hay una convocatoria de exámenes y hay muchos alumnos, entonces algunos de nuestros profesores van para allá y participan de los exámenes.

Con la UNED, tú ya sabes, somos centro examinador.

Uno de los proyectos de la divulgación de la lengua y cultura españolas: hacemos clases gratuitas, no sólo para nuestros alumnos sino para cualquier interesado. Les preparamos para que puedan presentarse a las pruebas de los “vestibulares” de España. Esto porque los profesores que dan estas clases, de historia y español, son funcionarios del Ministerio de Educación. Entonces está dentro de sus horarios que den estas clases. Así los alumnos pueden prepararse y, además, pueden hacer aquí los exámenes para acceder a las universidades españolas, porque somos centro examinador de la UNED. Incluso hay profesores que estudian carreras en la UNED y hacen aquí los exámenes.

Ayrton Ribeiro de Souza - ¿Entonces el alumno del Cervantes puede salir de aquí ya admitido a una universidad española, no?

Lourdes Ballesteros - Sí. Y no solo eso, sino que a través de la Consejería (de Educación de la Embajada de España en Brasil) firmamos un acuerdo y la Universidad de Almería ofreció 2 becas para alumnos del colegio para estudiar allí, con todo pagado.

Ayrton Ribeiro de Souza - ¿Y algún alumno ya fue?

Lourdes Ballesteros - No, todavía no, pues ha salido (el acuerdo) este año. Vamos intentar que vayan pues es una oportunidad. Ayer por ejemplo tuvimos una reunión informativa con los alumnos de tercer (año) de Enseñanza Media para informarles sobre las posibilidades de estudiar en España. Sabes que a veces es mucho más económico y la calidad es muy buena que, a lo mejor, quedarse aquí en una universidad privada. Y vino un exalumno nuestro del Colegio que ahora está en Salamanca, porque a partir de ese viaje que te he dicho a muchos alumnos les encanta, porque visitan Salamanca, Granada, Barcelona, Madrid, Sevilla...o sea, hacen un recorrido. Y una de las ciudades que más les gusta es Salamanca. Luego hay muchos alumnos que van a estudiar en la Universidad de Salamanca. Entonces vino este exalumno del Colegio para hablar a sus compañeros cómo se vive allí, cómo es la Universidad, cómo es su vida, un poco para que se animaran.

Ayrton Ribeiro de Souza - ¿Se sabe cuántos alumnos del Colegio van cursar sus estudios superiores en España?

Lourdes Ballesteros - A ver, esto está cambiando. Como tú sabes la cultura brasileña está siempre muy focada para los Estados Unidos. Entonces a la mayoría de los alumnos del Colegio les interesaba irse a estudiar en Estados Unidos (algunos a Canadá), parece que era como un imán. Pero lo que sí nos hemos dado cuenta es que esto ha ido cambiando. Todos los años se gradúan entre 70 y 80 alumnos del tercer año (de la Enseñanza Media), y el porcentaje de los alumnos que van a estudiar en España está en un 10%. Entonces estamos trabajando también para que este porcentaje aumente.

El Colegio colabora también con la Consejería en la Feria “Estudiar en España”. El 17 de septiembre va ser la tercera edición. Nosotros llevamos nuestros alumnos a la Feria y la verdad es que esto es un impulso más a las acciones que ya realizamos aquí, internas. Tenemos una persona que se dedica, entre otras tareas, a informar a todas las familias de las universidades que hay en España, aconsejar los pasos que tienen que seguir para ser admitidos en universidades españolas, donde pueden estudiar la carrera que ellos desean. Porque, claro, a cada persona le interesa una cosa, entonces tienes que focar mucho en la información.

Ayrton Ribeiro de Souza - Dijiste que en el Colegio la lengua española está dentro del currículo regular. De los casi 80 alumnos que se gradúan cada año, ¿a cuántos se les puede llamar bilingües?

Lourdes Ballesteros - Nosotros estamos trabajando para que nuestros alumnos cuando se gradúen obtengan un C1 (del marco de referencia lingüístico europeo), que es como una persona con una competencia completa del idioma. Bilingües, bilingües, a ver, ahora es que ya no se habla de lengua materna o lengua extranjera, estos términos ya están cambiando. Entonces, que todos los alumnos del Colegio te puedo asegurar que sí que tienen una competencia muy alta. No sé si llegan a ser bilingües, algunos sí. Otros, a lo mejor les cuesta más. Luego el acento, el “sotaque”, siempre aparece, por supuesto. Las interferencias también aparecen. Pero comprenden absolutamente todo. Tienen también una buena competencia de escrita porque practican mucho la escritura aquí. La verdad es que estamos contentos porque los que se presentan al DELE todos obtienen el C1. Esta es nuestra meta.

Ayrton Ribeiro de Souza - ¿La mayoría de los alumnos se presenta al DELE?

Lourdes Ballesteros - Cada vez más. Y ahora por ejemplo como tenemos el Programa del Diploma de Bachillerato Internacional, somos uno de los pocos colegios que hace la oferta en lengua española, portuguesa e inglesa, porque normalmente se oferta sólo en inglés. Hay una política de admisión y tener el DELE da puntos. Nosotros hemos puesto un nivel de B2. Entonces ahora sí que hay un mayor interés por parte de nuestros alumnos en obtener esos títulos. Porque en realidad a ellos a lo mejor no les interesaba tanto porque sabían cuando todos los alumnos finalizan el primer año de la Enseñanza Media automáticamente es como cuarto de la ESO en España, ellos obtienen el título de graduado en Enseñanza Secundaria Obligatoria de España. Y cuando finalizan el tercer (año de Enseñanza Media), obtienen el título de bachiller. Entonces esto les permite, además de estudiar en universidades españolas, estudiar en universidades europeas (dentro del Espacio Europeo de Educación Superior) y si quieren, también, prepararse para universidades de todo el mundo.

Ayrton Ribeiro de Souza - ¿Y esto se debe al carácter mixto del Colegio?

Lourdes Ballesteros - Sí. Nuestro Colegio es una Asociación sin ánimo de lucro, no es una empresa privada. La entidad mantenedora es la ACESP. Todos los miembros de la ACESP lo hacen de forma voluntaria, no reciben dinero del Colegio. ¿Y por que está? Pues cuando los empresarios, al principio, antes de fundar el Colegio, solicitaron la ayuda del Gobierno español para poder fundar este Colegio, entonces el Gobierno español les ayudó económicamente bajo la condición de que dentro de la Asociación mantenedora hubiera miembros del Gobierno español. Un poco para controlar pues, claro, tú no vas a dar dinero y dejarlo. Entonces por eso tenemos 26 miembros: 13 del gobierno español y 13 de los fundadores. Y el Presidente de la ACESP es el Embajador de España en Brasil.

Ayrton Ribeiro de Souza - ¿Esta es una situación *sui generis* o hay otros colegios con esas características en Brasil?

Lourdes Ballesteros - En Brasil, no. En realidad, el Colegio Miguel de Cervantes está dentro de la política de educación exterior del Ministerio de Educación de España. Dentro de esa política (de educación exterior de España), en el mundo hay solamente 2 colegios que son de titularidad mixta, es decir, uno es aquí y el otro es el de Rosario, Argentina. Entonces la verdad

es que el Colegio Miguel de Cervantes es muy característico, muy particular. Luego, en Belo Horizonte, existe un centro de convenio, donde no hay profesores del Ministerio de Educación de España trabajando, pero sí que los alumnos obtienen la titulación del Ministerio de Educación de España porque dan un currículo integrado, o sea que aportan dentro del currículo brasileño la lengua, literatura e historia de España, para obtener al final el título de ESO.

Ayrton Ribeiro de Souza - ¿Cuál es la estructura de la Consejería de Educación (de la Embajada de España) en Brasil?

Lourdes Ballesteros - La Consejería de Educación está en Brasilia. Pero tiene Asesores que trabajan aquí en el Colegio. Ahora hay uno y a partir de septiembre habrán 2. No trabajan para el Colegio, trabajan para la Consejería, pero tienen aquí su despacho. Luego hay otros 2 (Asesores) en Rio, hay otros 2 en Brasilia, había uno en Salvador pero lo cerraron recientemente porque allí tienen Centro de Recursos. Un Centro de Recursos es como una biblioteca donde hay materiales en español para las personas que estén interesadas en estudiar un tema en español. Los Asesores, a veces, son los que gestionan los Centros de Recursos, cuando lo hay. Aquí en São Paulo no hay Centro de Recursos por eso están aquí en el Colegio. Ellos están bastante dedicados a la enseñanza regular y ofrecen cursos para profesores de las escuelas públicas para perfeccionar el español, de didáctica del español.

Ayrton Ribeiro de Souza - ¿Estas actividades de la Consejería son en conjunto con el Instituto Cervantes?

Lourdes Ballesteros - No, esto es aparte. Estos cursos los hacen directamente la Consejería de Educación. La Consejería de Educación lo firma con la Secretaría de Educación del estado que sea, entonces estos cursos son gratuitos para los profesores de la red pública de español.

Ayrton Ribeiro de Souza - Parece una carga de trabajo bastante alta para sólo 2 Asesores.

Lourdes Ballesteros - Hay 2 Asesores porque ellos organizan Jornadas de Formación. Entonces se van una semana entera a determinada ciudad, porque esto no es solamente en São Paulo sino por todo todo Brasil. Entonces ellos están allí en modo intensivo. Son cursos de formación para profesores pero en que no vas estar todo el tiempo dando formación, pero puntualmente en ciudades distintas, según la necesidad.

Ayrton Ribeiro de Souza - ¿Cuáles actividades extracurriculares y de apoyo a la sociedad brasileña realiza el Colegio Cervantes?

Lourdes Ballesteros - Tenemos un grupo gestor de sostenibilidad. Vamos hacer el sábado al final de ese mes un evento muy interesante de diferentes actividades. También está el Cervantes Solidario sobre el tema de la sostenibilidad. Colaboramos también con 2 instituciones (Sociedad de Beneficiencia) Rosalía de Castro (para la tercera edad): una en Santos y otra en São Paulo. Además de ayuda económica a esas instituciones también participamos y los invitamos a actividades. Por ejemplo, en el Día de las Madres vienen aquí. Estamos hablando de señoras de 80 ó 90 años.

Ayrton Ribeiro de Souza - ¿Las instituciones Rosalía de Castro están relacionadas con la comunidad de inmigrantes gallegos?

Lourdes Ballesteros - Sí, sí. En Santos y en São Paulo. Pero no sólo están los inmigrantes, están abiertas a toda la sociedad. A todos los mayores, que lo mejor tienen pocos recursos. Brasileños también, claro. Entonces van allí y pueden beneficiarse de actividades físicas, clases de canto. Por el Colegio, dentro del programa IB (International Bachillorate) hay un proyecto que se llama CAS (Creatividad, Acción y Servicio), entonces los alumnos tienen que hacer alguna acción social. Y fueron allí, se encontraron con los mayores y fue muy interesante porque hubo una interacción bastante positiva entre los jóvenes y los mayores que les contaron la vida a los estudiantes, que hicieron también algunas tareas. El martes fuimos al “chá” de beneficencia de Rosalía de Castro que se hace todos los años y el Colegio siempre participa. O sea que estamos siempre colaborando con ellos.

También colaboramos con el hospital infantil Darcy Vargas que está aquí cerca. Colaboramos con la Fiesta de la Alegría que se hace anualmente. Luego había un profesor nuestro del Ministerio de Educación que daba clases de español a los funcionarios del hospital de forma totalmente gratuita y en algunas actividades como teatro y musicoterapia para los niños que están allí. Muchas veces tienen que estar allí por mucho tiempo, con enfermedades graves, entonces les ayudamos un poco a salir de la rutina, de la monotonía.

Ayrton Ribeiro de Souza - ¿Cuántos alumnos suelen venir a las clases de español abiertas al público los miércoles y sábados?

Lourdes Ballesteros - Pues ahora mismo, por clase aceptamos unos 20 ó 25 alumnos, entonces en total entre miércoles y sábado, si no me equivoco, yo creo que tenemos entre 60, 65 alumnos.

Ayrton Ribeiro de Souza - ¿Y son clases de español para el Nivel Básico?

Lourdes Ballesteros - Sí, nivel básico.

Ayrton Ribeiro de Souza - Según las estimaciones del Instituto Cervantes (Sánchez Cabezudo, 2016), serían necesarios 25 mil profesores de español para suplir la “Ley del Español” en Brasil.

Lourdes Ballesteros - Este dato yo creo que puede estar en la Secretaría de la Educación, que sí tiene que tener el número de escuelas públicas que imparten español. Y luego hay asociaciones de español que también tienen que tener algunos datos. El Colegio también junto con la Consejería (de Educación) organiza todos los años el Seminario “El Español en Brasil”. Hay publicaciones, hay actas del seminario. Se hace todos los años aquí en el Colegio y ya lleva 27 ediciones. Se cambió el nombre desde hace unos años, antes se llamaba así “Seminario de dificultades específicas a la enseñanza de español a lusohablantes”. Entonces cuando se hizo el primer Seminario no había nada en Brasil sobre esto, entonces venía gente de todo el país. Además, los talleres eran: una conferencia inaugural que generalmente lo hace un profesor o alguien de mucho renombre; las comunicaciones; y los talleres. Y sigue un poco de este modelo. La verdad es que está bastante bien. El último fue ahora en abril.

APÊNDICE C

Entrevista com Pedro Cortegoso Fernández, *Consejero de Educación* na Embaixada da Espanha no Brasil. Concedida em 18 de novembro de 2019, Brasília-DF.

Ayrton Ribeiro de Souza - Me gustaría que Usted comentara sobre la situación del español en el sistema educativo brasileño, llevando en cuenta temas como la Ley del Español (2005), la relevancia del español para los brasileños y el papel del MERCOSUR.

Pedro Cortegoso Fernández - La situación del español en el sistema educativo brasileño obviamente tiene un antes y un después de la Ley del Español y su posterior derogación. Cuando se aprueba en el año 2005 se establece un plazo de aplicación largo, de cinco años, y por otro lado implicaba un cambio muy importante en el sistema educativo que hacía necesario un plazo largo para su implantación en la práctica. Primero: la idea de la Ley del Español no es que haya un sistema bilingüe (en español y portugués), sino simplemente de una perspectiva de la enseñanza de español como lengua extranjera. Al mismo tiempo es curioso que establece que la oferta de español sea obligatoria para el centro pero de elección voluntaria para el alumno. Obviamente para la aprobación de esa ley influye la situación política y económica del momento en que Brasil pasaba por un proceso de crecimiento económico y también de integración en el MERCOSUR. Por ejemplo, aparte de ese proyecto, nace en esos mismos años el proyecto Escuelas de Frontera que fue primero entre Argentina y Brasil y después se extendió al resto de países miembros del MERCOSUR con la idea de crear escuelas espejo. Es decir, en aquellas ciudades en zonas fronterizas de Brasil, desarrollar el español en escuelas brasileñas y el portugués en las escuelas de Uruguay, Argentina y Paraguay. Esa misma época, a mediados de los años 2000, en Argentina se aprueba una ley para incorporar la enseñanza del portugués en todas sus escuelas del país. Entonces es un momento que abarca las diferentes perspectivas de la integración (política, económica y cultural), por lo tanto, es un momento histórico particular que facilita la aprobación de esa ley. En los estudios previos a la aprobación de la ley se habla en la necesidad de incorporar a unos 200 mil docentes de español en Brasil para poder atender a esa demanda. Su implantación fue desequilibrada en el sentido de que en algunos estados este proceso avanzó rápido y se llegó a una incorporación práctica y plena de la enseñanza del español en las escuelas con la consiguiente puesta en marcha de concursos para plazas de profesores de español, su incorporación en las escuelas y la impartición del español en la práctica. En otros estados no fue ni tan rápido ni tan desarrollado y por tanto podemos decir que la aplicación práctica de la Ley del Español, incluso una vez derogada (primero por una Medida Provisoria en 2016 y después por la modificación de la Lei do Ensino Médio en 2017) estuvo en vigor 11 años y no estaba aplicada 100% en Brasil, obviamente por la dificultad de ponerla en marcha. Estamos hablando de un volumen de escuelas, de docentes y de alumnos gigantesco y, por tanto, es necesario un proceso largo para que una determinada escuela pública de Ensino Médio pueda ofertar el español a sus alumnos: es necesario modificar la grade curricular de ese estado, es necesario incorporar profesores de español que puedan existir, que tienen que cumplir determinados requisitos. Entonces en algunos casos lo que ha sido necesario es la puesta en marcha de Licenciaturas en Letras Portugués y Español en las universidades brasileñas. La creación de esas carreras ha sido uno de los impactos más positivos de la Ley del Español. La aplicación práctica de esa ley era complicada tanto por los recursos económicos necesarios como por los diferentes procesos administrativos necesarios para ponerla en marcha. En todo caso, el crecimiento de la enseñanza del español en el sistema educativo brasileño fue muy importante durante esos años de implantación, aunque la implantación plena necesitaría unos años más y un mayor esfuerzo de inversión. Cuando se deroga la ley de manera provisoria

en 2016 y definitiva en 2017 se ha producido un impacto importante. Igual que poner en marcha esa ley lleva tiempo, volver atrás también lleva. Habían profesores contratados por concurso en muchas escuelas para impartir español y habían alumnos de español que querían seguir, familias que querían que los alumnos siguieran. El momento ahora mismo sigue siendo de incertidumbre sobre qué impacto real va a tener la derogación de la ley en la situación del español en el sistema educativo. Está claro que el impacto va a ser negativo. Lo que no podemos calcular todavía, al menos en mi opinión, es el impacto real de cómo ha sido. Es verdad que escuelas que antes ofrecían el español ya no lo ofrecen; estados que lo tenían en su grade curricular ya no lo tienen. Pero al mismo tiempo hay otros movimientos. Hay varios estados donde se ha aprobado o están tramitándose las denominadas Leis do Espanhol. Su objetivo es recuperar la situación anterior en esos estados, recordando que la competencia de Ensino Médio es de los estados. También hay muchos municipios, que tienen la competencia del Ensino Fundamental, que están aprobando sus Leis do Espanhol. Se ha aprobado ya en tres estados: en Rio Grande do Sul se ha aprobado una Emenda Constitucional y los otros estados son Paraíba y Rondônia por medio de leyes. Y hay otros estados donde se están tramitando proyectos de leyes similares. Y muchos municipios también lo están haciendo. Entonces tenemos movimientos en diferentes direcciones y todavía poco tiempo desde la derogación de la Ley del Español para saber cuáles van a ser los resultados de esos esfuerzos y cuál va a ser la situación del español en Brasil. Hay que tener en cuenta que la demanda por el español sigue creciendo en Brasil por distintas razones: son siete países hispanohablantes que hacen frontera con Brasil, la existencia del MERCOSUR, la presencia muy importante en Brasil de empresas españolas y de otros países hispanohablantes. Por ejemplo, hay una encuesta de Catho sobre vagas de empleo en las que la lengua más demandada después del inglés es el español. Por tanto, creo que el español sigue siendo un atractivo económico y cultural para Brasil. No podemos olvidar que el español es la segunda lengua más hablada del mundo, tanto en número de hablantes nativos como en número de hablantes como segunda lengua, por tanto en el sector laboral hablar español es un diferencial. Recordemos que es una lengua que va a seguir creciendo. En 2060 se estima que el segundo país con más hablantes de español va a ser Estados Unidos, con el poder económico que va asociado. Por tanto, entiendo que siga siendo interesante y atractivo el español para los ciudadanos y para la sociedad brasileña. El impacto que va a tener en el sistema educativo todavía creo que no podemos analizar del todo pero sí es verdad que la derogación de la Ley no es positiva para la enseñanza del español en Brasil y tendremos que ver qué pasa sobretudo con las titulaciones de las Licenciaturas de Letras Español en las universidades en cuanto a la demanda de alumnos. Por ejemplo el ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) tiene dos lenguas extranjeras, inglés y español, y el español es la más utilizada por los alumnos. Es una situación compleja y creo que necesitamos un poco más de tiempo para ver cómo evoluciona la enseñanza del español en el sistema educativo brasileño.

Un dato importante que hay que tener en cuenta es el número de estudiantes de español en Brasil que son 6.120.000. Brasil es el segundo país en el mundo en número de estudiantes de español después de Estados Unidos. Esto ya dice algo de la demanda y del interés por el español en Brasil e influye, por ejemplo, en el número de Institutos Cervantes que hay en Brasil y también en el número de intercambios estudiantiles, lo que también es un tema interesante. De estos cerca de 6 millones de estudiantes, unos 4,5 millones son del sistema educativo.

Ayrton Ribeiro de Souza - ¿Qué son los acuerdos de colaboración de la Embajada de España con los estados brasileños?

Pedro Cortegoso Fernández - Son acuerdos con las Secretarías de Educação (SEDUC) de los estados. Son acuerdos que visan colaborar con estos estados principalmente en materia de la actualización de profesores de español. Son memorandos de colaboración, por tanto son amplios, generalistas, pero están centrados en la colaboración para la enseñanza del español. Los objetivos son colaborar para la actualización de profesores de español de la red pública, organizar actividades de difusión del español, actividades de promoción de la lengua y la cultura españolas. Algunos ya fueron firmados y otros están en tramitación. En España estos memorandos son publicados en un Registro de Convenios, y en el caso de Brasil depende del estado, hay unos que los publican y otros que no están obligados. Esto lo hemos puesto en marcha este año, nos hemos dirigido a todas las SEDUC del país. Y también hemos firmado con algunos municipios, por ejemplo en el estado de São Paulo con Ribeirão Preto, donde tienen su propia ley de enseñanza del español centrado en educación infantil y hemos colaborado con ellos, hemos elaborado un curso, han visitado nuestro colegio en São Paulo (Colégio Miguel de Cervantes). En Bombinhas (Santa Catarina) han puesto en marcha este año una escuela trilingüe (portugués, español e inglés) por la que pasarán todos los alumnos de la red pública de Ensino Fundamental II.

Ayrton Ribeiro de Souza - ¿Estos acuerdos tienen la participación del Instituto Cervantes?

Pedro Cortegoso Fernández - No, estos son acuerdos firmados entre el Ministerio de Educación de España, representado por nosotros (Consejería de Educación/Embajada de España en Brasil), y las Secretarías de Educação. Nosotros y el Instituto Cervantes trabajamos de manera muy conjunta y muchas cosas las hacemos de manera conjunta. Pero mientras nosotros nos centramos en la enseñanza del español dentro del sistema educativo reglado, que es nuestra competencia, ellos a la enseñanza del español a sus alumnos en cursos libres para los ciudadanos.

Ayrton Ribeiro de Souza - ¿Nos puedes comentar sobre como funcionan los colegios españoles en Brasil, como el Miguel de Cervantes (São Paulo) y Santa Maria (Belo Horizonte)?

Pedro Cortegoso Fernández - La Política de la Administración Educativa Española en el Exterior tiene diferentes programas. Hay desde centros españoles en otro país, que en el caso de Brasil no tenemos. En toda América solo hay uno en Bogotá. Es un colegio en que todo su profesorado es español. Hay otra modalidad que nosotros llamamos de titularidad mixta, que es el caso del Colegio Miguel de Cervantes de São Paulo. Es un colegio fundado a finales de los años 1970 por la colectividad empresarial española en São Paulo, que quiso crear un colegio español y lo pusieron en marcha. Poco después de ponerse en marcha, se acuerda con el Ministerio de Educación español trabajar de manera conjunta con ese Colegio. Por lo tanto, es mixto porque no es un colegio 100% del Ministerio de Educación español, sino que es un colegio privado en Brasil con participación del gobierno español en su Asociación Colegio Español de São Paulo (ACESP). La ACESP está regida por una asamblea en la que mitad de sus miembros y el presidente son de la Administración española, presidida por el Embajador, y la otra mitad son representantes de esas empresas que crearon el colegio. Entonces se firmaron varios convenios con ese colegio para regular la participación de España. El Ministerio de Educación español se compromete a designar a la persona que ocupa la Dirección general del colegio y una serie de profesores españoles que están aquí durante un tiempo e imparten las materias de español y geografía e historia españolas. Entonces los alumnos del Colegio Miguel de Cervantes obtienen tanto la titulación brasileña como la española. Entonces automáticamente

sus alumnos cuando terminan el Ensino Médio tienen el título de Ensino Médio brasileño y el título de Bachillerato, que es la secundaria española.

Hay otra modalidad que son los centros de convenio. Son centros educativos públicos o privados de países latinoamericanos que firman convenio con el Ministerio de Educación en el que esos centros se comprometen a impartir una serie de horas de español y de geografía e historia de España y, por tanto, sus alumnos obtienen también la titulación española. En el caso de Brasil tenemos uno que es el Santa Maria en Belo Horizonte (Minas Gerais).

Ayrton Ribeiro de Souza - ¿Y la Consejería de Educación tiene también alguna cooperación con el Proyecto Escuelas de Frontera?

Pedro Cortegoso Fernández - No. Esto es un proyecto que se inició el año 2016, el mismo que la Ley del Español dejó de vigilar. Es un proyecto del MERCOSUR y España no participa.

Ayrton Ribeiro de Souza - ¿Me puedes hablar un poco sobre la estructura de la Consejería de Educación en Brasil?

Pedro Cortegoso Fernández - La Consejería tiene su sede en la Embajada en Brasilia. Orgánicamente es parte de la Embajada y está bajo el Embajador. Funcionalmente depende del Ministerio de Educación de España que es quien financia el presupuesto de la Consejería y designa a su personal. La estructura está formada por un Consejero, un Secretario General, los asesores técnicos docentes que son expertos en enseñanza del español y en la promoción de actividades de promoción de la cultura española. Hay un concurso todos los años en España para cubrir las plazas de asesores que hay en todo el mundo. Esos asesores están por un período máximo de cinco años en cada país. En el momento actual tenemos seis plazas de asesores técnicos docentes en Brasil. Físicamente están dos en Brasilia (en la sede de la Embajada), dos en São Paulo (en la sede del Colegio) y dos en Rio de Janeiro (en la sede del Consulado). Y además tenemos algunas plazas de personal local brasileño contratado. Los centros de recursos es una figura creada hace tiempo cuyo objetivo principal es disponibilizar materiales didácticos y otros tipos de materiales dirigidos a la enseñanza del español, para profesores y para alumnos de español. La Consejería sigue teniendo varios centros de recursos, pero debido a que, por un lado, el número de asesores técnicos docentes se ha reducido a raíz de la crisis económica de España y la necesidad de reducir el presupuesto (hubo un momento que la Consejería llegó a tener trece asesores técnicos, ahora solo tenemos seis), varios de los centros de recursos que teníamos, siempre en colaboración con universidades federales u otra entidad en que los compromisos de las universidades eran normalmente que ellos disponibilizaran un espacio y algún becario para apoyar el funcionamiento y por parte de la Consejería se aportaban sus materiales didácticos, mobiliario y ordenadores, y al menos un asesor que gestionaba el centro. Con la reducción del número de asesores y, por otra parte, con el impacto que ha supuesto en la enseñanza de idiomas las nuevas tecnologías (hace unos años para aprender un idioma era necesario tener acceso a material físico, pues hoy día no es tan importante como antes), debido a ese cambio en la realidad, varios de estos centros de recursos se han cedido su gestión a las universidades que los acogen. Siguen existiendo los centros de recursos, seguimos trabajando de forma conjunta pero su gestión corresponde a la universidad. Así hemos hecho en Belém, Natal, Cuiabá, Salvador y actualmente gestionamos solamente el centro de recursos de Brasilia que está en la Universidad de Brasilia (UnB), fundamentalmente porque tenemos aquí personal.

Ayrton Ribeiro de Souza - ¿Para el período de investigación de esta tesis (1998-2018), estos centros de recursos estuvieron actuantes?

Pedro Cortegoso Fernández - Sí, sí. La mayoría se ha cambiado su modelo de gestión entre los años 2013-2015. Lo importante es que los centros de recursos siguen existiendo, lo que pasa es que la Consejería ya no se ocupa de su gestión directa, aunque seguimos colaborando en su funcionamiento.

Ayrton Ribeiro de Souza - ¿Tiene algo más a agregar sobre la contribución de la Consejería de Educación al soft power (poder blando, de difusión cultural) de España en Brasil?

Pedro Cortegoso Fernández - Yo que creo es importante las actividades que hacemos en la Consejería. Por un lado, colaboramos de forma muy activa en la actualización del profesorado de español de Brasil: hacemos entre 15 y 20 cursos presenciales al año, en colaboración con las diferentes Secretarías de Educação, cursos e entre 30-40 horas y una semana de duración, impartidos por nuestro propio personal, que son expertos en ese tema. Y estamos llegando a entre 700 y 1000 profesores al año. Además de los cursos en línea que también ofrecemos, en los cuales participan entre 100 y 200 profesores al año. Son cursos de perfeccionamiento y actualización de los profesores de español. Yo creo que esto es importante por su volumen, por su calidad y permite crear una red de contacto y colaboración entre los profesores de los diferentes estados. Posiblemente es el único momento del año que se conocen y trabajan juntos. A raíz de algunos de algunos estos cursos han surgido las asociaciones de profesores de español de cada estado.

Hacemos otras iniciativas de valoración de la enseñanza del español. Este año hemos lanzado un concurso que se intitula “Concurso Colegio del Año en Español” dirigidos a todos los colegio de Brasil, tanto de Ensino Fundamental como de Ensino Médio, que ofertan el español. Hemos recibido en la primera edición casi 100 candidaturas. Este es un concurso que se va realizar todos los años, con unos premios importantes desde un viaje a España para hacer un curso en la Universidad de Salamanca, ordenadores, licencias del AVE (Aula Virtual de Español), licencias del SIELE (Sistema Internacional de Evaluación de la Lengua Española) para su profesorado. Creemos que esta es una iniciativa que va crecer mucho y la idea, aparte, es crear una red de centros educativos brasileños que trabajen con el español para hacer actividades conjuntas. Otro de los premios es realizar una estancia formativa de una semana en el Colegio Miguel de Cervantes de São Paulo que consideramos que es un buen ejemplo de centro bilingüe español-portugués.

Otra iniciativa que hacemos, este año está en su tercera edición, es un Concurso de Relatos Breves para estudiantes de español, en que pedimos candidaturas con relatos de estudiantes de todo Brasil y que también tiene premios atractivos.

Otro tema interesante es el de la movilidad académica universitaria. En España hay cada curso universitario más de 4 mil estudiantes brasileños en las universidades españolas, tanto grado como posgrado. Es importante hablar de los motivos por los que los brasileños eligen a España para hacer sus estudios. Yo creo que el atractivo de la lengua es uno de ellos. O sea, no solo por la calidad de los estudios sino también para mejorar su nivel de español. Aparte irse a estudiar un grado o posgrado en España es una experiencia no solo académica sino personal: un país como España con el patrimonio cultural que tiene, los atractivos turísticos, seguridad, idioma, todo ese tipo de cosas es importante a la hora de atraer estudiantes brasileños.

Ayrton Ribeiro de Souza - Muchas gracias por la entrevista.

APÊNDICE D

Entrevista com Rafael de Górgolas Hernández-Mora, *Consejero Cultural* na Embaixada da Espanha no Brasil. Concedida em 18 de novembro de 2019, Brasília-DF.

Ayrton Ribeiro de Souza - Buenos días Don Rafael y gracias por recibirme en la Consejería. Me gustaría que Usted comentara sobre la estructura de la Consejería de Cultura y sus principales actividades en Brasil, llevando en consideración el recorte temporal de esta tesis (1998-2018).

Rafael de Górgolas Hernández-Mora - La Dirección de Relaciones Culturales y Científicas del Ministerio de Asuntos Exteriores depende en la actualidad de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID). Se ha querido incluir la Dirección de Relaciones Culturales en esta agencia porque se va a dedicar una parte del presupuesto cultural a acciones que pueden impulsar el desarrollo local de la población. Esto no quiere decir que acciones culturales no se realicen más en países desarrollados como Estados Unidos, Alemania, toda Europa. Sigue habiendo presupuestos culturales dedicados a estos países, pero no están contabilizados como Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD), mientras que el dinero que se dedica a países menos desarrollados sí se contabiliza como AOD. Brasil tiene un problema, pero es un buen problema, porque ya es un país de renta media, ni desarrollado totalmente pero tampoco con imperiosa necesidad de fondos exteriores para desarrollarse. Lo que significa que nuestra acción cultural en Brasil no ha perdido todavía el contexto de desarrollo porque se ve que todavía puede haber desigualdades, y por ello se pueden proyectar acciones de ayuda técnica, pero nuestra acción cultural se va pareciendo cada vez más a la de un país desarrollado, y hacemos operaciones triangulares de cooperación con terceros países. Como agencia cultural aquí impulsamos, a requerimiento de las autoridades locales, proyectos de asesoría técnica que pueden ayudar en ciertos momentos. Por ejemplo, tras la tragedia por el derrumbamiento de la presa de Brumadinho, se ha solicitado una ayuda técnica para que empresas de ingeniería españolas que han pasado por situaciones parecidas puedan dar su opinión. O, por ejemplo, pensando en los incendios de la región amazónica, podemos dar un apoyo técnico o humano cuando sea necesario, enseñando como confrontamos los incendios en España, cuáles son los medios utilizados, cómo se educan a los bomberos para afrontar ese tipo de situación. Entonces estos son proyectos de cooperación en Brasil que la AECID sigue apoyando.

Ya no hay por tanto necesidad de una Oficina de Cooperación de la AECID en Brasil, y el seguimiento de la cooperación se hace desde Montevideo, donde hay un centro regional AECID. Nosotros seguimos los criterios del Comité de Ayuda al Desarrollo (CAD) [de la OCDE] que decidió en un dado momento cuáles eran los criterios para que un dinero fuera considerado Ayuda al Desarrollo. Los países colocan metas sobre el porcentual de su Producto Interior Bruto (PIB) en que lo ideal sería conseguir un 2%, pero establece el CAD que el mínimo objetivo deseable es de un 0,7% para ayudar a los países a desarrollarse. Los Fondos de Ayuda al Desarrollo de España han disminuido desde 2008 por la crisis económica, pero esperamos recuperarlos en cuanto se den circunstancias para ello.

Nosotros tenemos aquí una eficiente consejería cultural, que depende orgánicamente de la Embajada, pero administrativamente del Ministerio de Asuntos Exteriores, a través de la AECID. Tenemos un equipo pequeño constituido por Consejero Cultural, una ayudante de

cancillería y un auxiliar. Somos tres personas que trabajamos con salario. Nos ayuda mucho la labor que realizan los becarios que vienen acá desde España durante uno o dos años, reciben una beca de la AECID, y cooperan a la realización de la agenda cultural. La agenda cultural se dota con un presupuesto que en la actualidad llega a ser unos 70 mil euros al año y con eso se tienen que afrontar los gastos de nuestra actividad cultural en Brasil. Antes de la crisis llegó a más de 100 mil euros al año, pero disminuyó y ahora está subiendo poco a poco, cada año. Parece poco dinero, pero se pueden hacer muchas cosas con él si se buscan alianzas y se administra con cuidado. Lo que intentamos hacer para que ese dinero sea más fructífero es colaborar con instituciones y administraciones locales de Brasil para que los actos culturales sean hechos de manera más económica y con mayor repercusión allí donde se realizan.

La gran dificultad de Brasil es que es un país enorme, de dimensión continental. Entonces tendemos a dedicar la acción cultural donde están los Consulados (Brasilia, São Paulo, Rio de Janeiro, Salvador, Porto Alegre) porque es más difícil llegar al resto del país. Para salvar esta dificultad realizamos ciclos de cine, conciertos y conferencias que van circulando lo más ampliamente posible. Pero, claro, viajar dentro de Brasil es caro, y el presupuesto no es tan alto. Hacemos una media de 20 a 35 actos culturales al año en Brasil, aunque participemos de muchas maneras en muchos otros. Algunos son más caros, otros más baratos. Se cubren los gastos del billete aéreo y la estancia de quienes traemos de España (un artista, un profesor, un concertista, conferencista...), pero no podemos sufragar, por ejemplo, una orquesta entera. Los gastos de cada acto para la consejería son, sacando la media, de unos 2 mil euros, ya que sólo el billete aéreo cuesta 1200 euros por persona. Es claro que la realización de cada acto cultural cuesta en bruto mucho más que esos dos mil euros de cachés, la parte del león la cubren las contrapartes brasileñas a la que estamos muy agradecidas.

La gran ventaja que tenemos para dar relieve a nuestro trabajo es el apoyo político de la Embajada, que se materializa a través de la presencia del Embajador. A través de él tenemos un eco de resonancia en el mundo político de las cosas que hacemos. Por ejemplo, acabamos de hacer un viaje a Manaus. El Embajador ha ido a visitar al gobernador de Amazonas, al alcalde de Manaus y a las empresas españolas que funcionan en la Zona Franca, y como colofón de esta visita se ha celebrado en el Teatro Amazonas un concierto, en ese maravilloso escenario, que ha tenido una gran repercusión de la música española dentro de esa ciudad. Claro, el maestro y los músicos eran de Manaus y solo la música era española. Es decir, tenemos que utilizar los medios locales. Al final esto acaba siendo más útil para la diplomacia porque la cooperación con el país donde estás es lo que hace que las relaciones mejoren. Es saber aprovechar las circunstancias para interesar a los brasileños en la cultura española.

La acción cultural es un abanico compuesto por las siete artes (arquitectura, escultura, pintura, música, literatura, danza y cine). Pero también hay otra parte cultural que es la universitaria que tiene traslación sobre la Diplomacia Pública. Por ejemplo, ahora en Rio, con motivo de los 500 años de la vuelta al mundo va haber un Seminario académico que va repasar como Brasil intervino en esa gesta que se produjo hace 500 años, cuando la expedición pasó por la Baía de Guanabara. Entonces con todo esto la sociedad y académicos brasileños darán importancia, tendrán lugar visitas abiertas al barco escuela "Juan Sebastián Elcano", cócteles, el Seminario para la gente interesada, una alianza entre universidades españolas y brasileñas para crear una Cátedra. Entonces se van hacer una serie de lazos que acaban reflejando que tenemos cosas en común y trabajamos juntos. Es la historia de España, pero también es la historia de Brasil.

Ayrton Ribeiro de Souza - En el ámbito de la Cultura, es muy importante la labor del Instituto Cervantes. Me gustaría que comentaras un poco sobre su estructura y funciones en Brasil.

Rafael de Górgolas Hernández-Mora - El Instituto Cervantes es un organismo autónomo que depende del Ministerio de Exteriores y del Ministerio de Educación. Es un instituto volcado a los países que no hablan español. O sea, no hay Institutos Cervantes en los países de América Latina que hablan español. Una cosa importante es que los profesores no son solo españoles: son colombianos, argentinos, etc... Y esta diversidad es procurada porque, al final, la riqueza del español viene de que lo hablen tantos países, en tantas regiones, con distintos acentos, con distintos vocabularios, pero dentro de unas normas que permiten comprendernos, que son las normas que las Academias de Lengua de los distintos países se colocan.

Ayrton Ribeiro de Souza - En este sentido son también importantes los DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera), ¿no?

Rafael de Górgolas Hernández-Mora - Sí, son importantes a la hora de que las empresas y otras instituciones necesitan asegurarse del nivel de español de una persona sin pasar por un test. Es una cosa práctica, pues presentando un diploma te ahorras tener que demostrar ante una persona que realmente dominas el idioma. Lo mismo ocurre con los exámenes Cambridge, TOEFL o de la Alianza Francesa. Son “pasaportes” que aseguran que tienes un dominio de la lengua. En Brasil, hay oposiciones en que el DELE facilita el ascenso a nuevas categorías: dentro del Ejército, en la policía. Además, es una fuente de ingresos a los Institutos Cervantes, que son, de ordinario, deficitarios, ya que no buscan obtener lucros. Necesitan subvenciones porque tienen que estar bien situados, en un sitio emblemático, tienen que ofertar una programación cultural por la que normalmente no cobran, no es como una academia privada que si no gana dinero tiene que cerrar. Pero necesitan tener unos niveles de financiación que los hagan sostenibles.

Ayrton Ribeiro de Souza - En 2007 se firmó entre Brasil y España un Acuerdo para el Establecimiento de Centros Culturales. ¿Nos puedes comentar sobre esto?

Rafael de Górgolas Hernández-Mora - Sí, esto es simplemente para colocar sobre el papel y legitimar este tipo de cosas. Los Estados hacen este tipo de acuerdos porque otorgan unas libertades y unos beneficios que son recíprocos en cada lugar. Hay una equivalencia de beneficios entre los centros culturales brasileños en España y centros culturales españoles en Brasil. Los problemas de estos tratados es que muchas veces un Estado tiene más centros en un país que el otro. Entonces hay un cierto desequilibrio por la cantidad, y no por la calidad de lo que se ofrece. Brasil tiene algunos centros culturales en España (está la Casa de Brasil y el Centro de Estudios Brasileños en la Universidad de Salamanca) y nosotros tenemos aquí el Instituto Cervantes. Entonces se da una serie de prerrogativas a los directores, se les exime de algunos impuestos, se facilita permisos de trabajo, visados, todo esto.

Ayrton Ribeiro de Souza - Me gustaría que hablara también sobre la Acción Cultural Española (AC/E).

Rafael de Górgolas Hernández-Mora - Sus orígenes se remontan al año 1992 cuando España tiene un momento de expansión cultural, política, de apertura al exterior. Está la Exposición Universal de Sevilla, las Olimpiadas en Barcelona. Se concibe celebrar el aniversario de 500 años de Descubrimiento de América – Encuentro de Dos Mundos. Se pensó en estructurar de

alguna manera la acción cultural española preparando grandes exposiciones. Como los presupuestos de los ministerios eran exiguos se pensó en crear unas sociedades especiales dedicadas a promocionar estas exposiciones y que circularan por todo el mundo, por grandes medios. Una exposición cuesta mucho dinero: tener curadores, los gastos de los viajes, las salas, los espacios... Entonces se crearon estas sociedades para el exterior que, luego, cuando los presupuestos fueron reduciendo, se pensó que era mejor reunir las sociedades estatales en una sola, que es la Acción Cultural Española (AC/E). La AC/E depende del Ministerio de Cultura con participación del Ministerio de Asuntos Exteriores. Tiene una acción de preparación de todo tipo de exposiciones y de actos culturales e impulsarlas al exterior. Por ejemplo, en el V Centenario de la Circunnavegación por Magallanes/Elcano, se harán exposiciones que serán una muestra fantástica de lo que hacemos. A veces se hacen exposiciones de grandes pintores (del Prado, de Dalí, etc). Y para aprovechar mejor los presupuestos es mejor tener todo centralizado, todos los países lo hacen. Estas actividades dependen del presupuesto anual que reciben y de las posibilidades de llevar a cabo.

Ayrton Ribeiro de Souza - ¿Es fácil encontrar información sobre los Planes de Internacionalización de la Cultura Española (PICE)?

Rafael de Górgolas Hernández-Mora - Sí, es fácil de encontrar. Basta con entrar con Acción Cultural Española en Google, y sale el site de AC/E, con información de los PICE. La elaboración de los PICE está centralizada en Madrid. Esto no está centralizado en las Embajadas. Ellos deciden el plan, hacen los contactos. Es algo que viene directamente desde allá para acá. La labor que nosotros tenemos es de intentar que las exposiciones repercutan en el país donde estamos. A veces se van a Estados Unidos, a Australia, a Alemania, y tenemos que intentar que vengan para acá.

Ayrton Ribeiro de Souza - Don Rafael, muchas gracias por la entrevista.

APÊNDICE E

Entrevista com Oscar Almendros Bonis, *Consejero de Turismo*, Diretor de TURESPAÑA no Brasil. Concedida em 06 de fevereiro de 2020, São Paulo-SP.

Ayrton Ribeiro de Souza - Buenas tardes y gracias por recibirme en TURESPAÑA. Para empezar la entrevista, le agradecería si pudiera hablar un poco sobre los datos turísticos entre Brasil y España.

Oscar Almendros Bonis - Te puedo pasar los datos sin problema. Tenemos una metodología que utiliza el Instituto Nacional de Estadística (INE). Antes teníamos un instituto de estadísticas de estudios turísticos propio que tiene una metodología un poco diferente a la que utiliza el INE desde 2015. Por lo tanto, en toda comparativa que pueda haber desde años anteriores hasta 2015 hay un pequeño salto, por el cual nosotros normalmente no utilizamos ninguna comparativa anterior a 2015 sino posterior a este año para que tengamos la misma metodología a la que utiliza el INE. Utilizamos dos medidores fundamentales que es el gasto turístico (gasto medio por persona, diario) y el número de llegadas. En 2018 fue el año récord (de turistas brasileños en España) con 560.908. No es muchísimo comparado a los 83 millones de entradas que tiene España, es menos de 1%. Pero también hay que entender que es un mercado lejano, por el cual España no es un mercado tradicional receptivo de brasileños, como puede ser para países europeos como Reino Unido, Alemania, Italia o Francia, que son más cercanos y el grueso de todo el potencial. Aunque aquí sí que existe mucho potencial. Ahora sí, con la pérdida de toda la coyuntura turística por el Brexit y la quiebra de Thomas Cook que ha sido muy fuerte, sobretudo en los mercados maduros europeos, se ha compensado con el aumento de turistas sobretudo de los países asiáticos y Norteamérica.

Nosotros somos el tercer país europeo en llegada de brasileños, después de Francia y Portugal. O sea, no estamos tan mal. Francia, me parece que llega a 1 millón y Portugal, 800 mil (turistas brasileños). Y, nosotros, 560 mil. Lo que más nos importa es que estamos subiendo en cifras como ésta, pero lo más importante en la estrategia de turismo es crecer en gasto por turista, que es lo que más nos interesa. Crecer en el grado de poder adquisitivo del turista que llega. Y en esto, tanto a nivel global, como del mercado brasileño, hemos tenido una mejora.

Las cinco Comunidades Autónomas fundamentales receptoras de turistas brasileños son Cataluña, Madrid, Andalucía, Galicia y Valencia. El problema es que los datos (estadísticos) no son siempre válidos porque en Estadística necesitas una determinada muestra concreta para que los datos sean fiables. Y, a veces, no tenemos todos los datos necesarios en algunas Comunidades Autónomas. Por tanto, no podemos ver la variación interanual que nos interesa. No por el hecho del volumen, que en esto sí sabemos cuáles son las seis o siete Comunidades Autónomas principales, pero sobretudo por ver el incremento. Nosotros ahora estamos enfocando mucho en diversificar la demanda y los destinos. Aquí en Brasil se conocen mucho los destinos Madrid, Barcelona, Andalucía en general. Pero no se conoce Castilla La Mancha, Castilla y León, Aragón. Galicia sí se está comenzando a conocer mucho. Entonces hay muy pocas cifras y no disponemos de valores de turistas que llegan allá. Por ejemplo, Extremadura se puede beneficiar de brasileños que llegan a Portugal.

España tiene muy buenas conexiones. Tenemos varias conexiones de vuelo directo con Brasil a través de Air Europa (tanto con São Paulo, Recife, Fortaleza y Bahía), Iberia y Latam (que

vuelan desde Rio de Janeiro y São Paulo). O sea, hay bastantes vuelos directos que promueven esa conectividad. Aena ahora tiene la concesión de cinco aeropuertos del Nordeste. Y también se puede utilizar mucho las conexiones del AVE. Con el AVE desde Madrid tienes a media o una hora Ciudades Patrimonio como Toledo, Salamanca, Cuenca, Ávila, que están muy cerca y te permiten la posibilidad de llevar a la prensa, como es el trabajo que realizamos desde esta oficina. Por ejemplo, haciendo una o dos noches en Madrid, pueden hacer una ruta a Valladolid en que tienen una obra teatralizada sobre cómo se hace el vino. Y les llevas a una determinada bodega en la que se hacen unas experiencias concretas vinícolas. Puedes aprovechar el día también para comer bien, para ver un castillo, y volver en el día. Son trayectos y circuitos muy asequibles en los cuáles hay ahora las Ciudades AVE. Hay también el AVExperience que permite contratar una ruta a través de la web. Entonces, hay todas estas facilidades que se le puede dar al turista, tanto a nivel de conexión como a nivel de rutas, tanto a nivel de novedades como las que pasan en ciudades como Madrid.

Nosotros intentamos dar esa visibilidad a los agentes y a los operadores turísticos que venden el destino en Brasil. No nos enfocamos solo en el público final. También se hacen actividades al público final: en *shoppings*, en eventos, en sitios donde se hace una determinada premiación. Pero normalmente el grueso de nuestra actividad está enfocado en el apoyo a las ventas y la comercialización, en ferias, jornadas, *roadshows*, *workshops*, en los que nosotros hacemos formación de agentes, ponemos en contacto a los destinos y los proveedores con la demanda. Y la demanda generalmente es a través de asociaciones, tour operadores, que son los que tienen varias agencias o agencias de viajes directamente.

Ayrton Ribeiro de Souza - Y me imagino que todos estos operadores pasan a incluir España como destino turístico...

Oscar Almendros Bonis - Claro. Nosotros lo que hacemos es ofrecer a esos operadores y agencias, todas las herramientas para que puedan vender España como destino. Para ello, hacemos jornadas de formación, damos toda la información y los elementos de comunicación necesarios para que ellos lo puedan vender. Esta es una de nuestras actividades fundamentales.

Ayrton Ribeiro de Souza - ¿Y esta actividad la realiza sólo esta oficina o hay alguna otra que lo hace?

Oscar Almendros Bonis - Solo hay una Consejería de Turismo, o una oficina de Turismo, para todo el mercado de Brasil. Brasil es un país muy grande, entonces se decidió así. Desde TURESPAÑA (Madrid) se coordinan 33 oficinas de turismo en todo el mundo, que abarcan 80 mercados. Son 80 mercados propiamente dichos, pero luego hay un área geográfica mucho mayor, que puede llegar a más de 100. Para ponerte un ejemplo, aquí en Sudamérica, Buenos Aires tiene una oficina que engloba Argentina. Está físicamente situada allí, pero tiene varios mercados: Chile, Ecuador, Paraguay, Uruguay y Bolivia. La oficina de Miami tiene el mercado de Colombia y la de México todo el de Centroamérica. En mi caso, que soy el director de Brasil tengo solo el mercado brasileño, pero hay otros casos que tienen otros mercados, independientemente de si tiene la oficina física allí. Entonces nosotros nos encargamos de esto: por un lado estar atentos a cuáles son los destinos y áreas de emisión de turistas a España. Fundamentalmente aquí son São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Porto Alegre y Curitiba. Toda esta área (Sur-Sudeste) es la que más emite pero el Nordeste es una zona que no se ha tocado mucho y que, a lo mejor, necesitamos tocar. En Goiânia también empieza a haber operadores que están interesados. Esas necesidades van surgiendo y los operadores nos van

informando, y nosotros también estamos interesados. Entonces tenemos que estar con los ojos abiertos. Por esto digo que una de nuestras principales estrategias es intentar diversificar la demanda. De alguna manera lo que queremos es no sólo enfocarnos en fidelizar al turista que ya viene, sino ampliar la demanda y ampliarla a otras áreas geográficas. Y, por otra parte, diversificar esa oferta. Es decir, no sólo enfocarnos en diversificar los destinos, sino dar información para diversificar la oferta.

Ayrton Ribeiro de Souza - ¿Cuál es la principal estrategia que Ustedes utilizan para ampliar esa demanda de turistas brasileños por España?

Oscar Almendros Bonis - A través de Ferias, jornadas, *workshops*, *roadshows* (que son “roteiros” donde vamos y nos ponemos en contacto con las gentes de allí), damos formación y, a veces, llevamos a los que ofertan los destinos. Por ejemplo, el Patronato de la Costa del Sol viene y promueve su destino. Cada destino tiene sus acuerdos con los hoteles, servicios, con el transporte, con las comidas, con el restaurante, con los guías, etc. Para todo esto existen empresas intermediarias que ofrecen también ese servicio. Pues todos estos vienen a esas jornadas y ferias para ofrecer sus servicios. Y todo el mundo sale ganando porque ellos vienen y conocen el mercado. En las Ferias les damos una formación previa, para que conozcan con quien están tratando. Por ejemplo, les decimos: “Estamos tratando con el mercado brasileño. A ellos les gusta un servicio exclusivo. Les gusta que lleguen al hotel y les lleven la maleta. Que les hagas un pequeño *briefing*. Que les des una degustación y tengan una persona siempre atenta. Que se les hable en portugués. Que aquí la gente le gusta el tú a tú. Que te conozcan para que tengan confianza en ti.” O sea, les decimos un poco como pueden vender sus servicios al mercado brasileño. Les decimos también esas pequeñas cosas como “Ahora creemos que la parte del turismo deportivo está funcionando muy bien”. Entonces llamamos a Madrid y ellos dicen: “Pues ahora hay maratones aquí y esto puede ser interesante venderlo”. Esas cosas las hacemos para dar información a los destinos y a los fornecedores de España. Además, tenemos una base de datos que ellos necesitan. Esta es una de las partes de la estrategia. Luego hacemos también el *marketing online* y campañas con notas en agencias *online* para promocionar el destino de España en sus canales de venta, a través de premios, por ejemplo. Hacemos incentivaciones en nuestras redes sociales. Hacemos también incentivaciones en publicidad *offline*, en que nos damos a conocer, a través de encartes o apariciones en una revista, damos materiales y contenido que puedan ofrecer. A veces participamos en un determinado *roadshow*, unas determinadas jornadas de formación para operadores turísticos y aparecemos en su divulgación. Con compañías aéreas también hacemos esto. De hecho, con Air Europa hicimos dos campañas de activación de las rutas de conexiones directas de Recife y Fortaleza, a través de una serie de acciones *online* con otras agencias como Decolar, Submarino Viagens. Pues hablas con ellos, pones un *banner* “Ruta de Fortaleza a Madrid” y ellos lo ponen en sus canales de venta. Esta es una forma de aumentar la conectividad.

Ayrton Ribeiro de Souza - ¿Alguna vez han hecho campaña en la televisión brasileña?

Oscar Almendros Bonis - En la televisión sí se ha hecho, pero por lo que yo recuerdo, hace ya bastante tiempo. El tema de la televisión es complicado porque suele ser caro y algunas veces los contenidos suelen ser moldeables y flexibles en función de la estrategia que ellos tengan, y no te dejan entrar en ello. Ahora mismo, hemos apoyado a Barcelona y Cataluña para que monten un viaje con Record TV. Tienen un programa de deporte que se llama Esporte Fantástico y ellos quieren llevar un reportaje, un cámara, la persona que redacta, para hacer un programa enfocado en el maratón de Barcelona en marzo y creo que les va llevar también a un

centro de alto rendimiento y estaciones de esquí. Entonces vamos hablar con Barcelona y Cataluña, ellos montan un programa y van a grabar. Intentaremos patrocinar también algún programa de radio, tanto de deportes o de otro tipo. Lo que pasa es que estas participaciones suelen ser caras, y con la actual situación presupuestaria es muy difícil. Es un medio de divulgación muy amplio, y muy bueno. Pero nosotros realizamos otras campañas de publicidad: radios online, campañas locales, en aeropuertos, cuando se hizo el Mundial de Fútbol se hizo una campaña. Las campañas locales son una activación en algún *shopping* o centro donde pueda haber visibilidad, pero encima lo compensas con publicidad *online*, en la radio. Dependiendo también de los presupuestos. Llevamos tres años de inestabilidad política en España, con muchos cambios políticos. Entonces los presupuestos se han ido prorrogando año por año, de manera que cada año nos han mandado un acuerdo del Consejo de Ministros en el que se restringe al 50% el presupuesto de promoción para TURESPAÑA. Y la mayoría de ese dinero de promoción, que es un capítulo presupuestario concreto, se destina también a la reparación de obras tanto arqueológicas como para la apertura de Paradores. Y ese mismo presupuesto también está destinado a la promoción. ¿Qué ha ocurrido? Nosotros, a través de procedimientos administrativos concretos hemos tramitado excepciones a esta restricción a Hacienda y de ahí hemos ido sacando consignaciones por cada mercado. Y con esto hemos ido trabajando en los últimos años. De manera muy puntual, con la posibilidad de hacer cosas que primeramente están planificadas en función de las disponibilidades presupuestarias tanto nuestras como de las Comunidades Autónomas, va cambiando la planificación estratégica.

Ayrton Ribeiro de Souza - ¿De cuánto tiempo es la planificación estratégica?

Oscar Almendros Bonis - Normalmente se hace de un año para otro. Nosotros mandamos la planificación estratégica a finales del año. Hacemos una planificación estratégica y una planificación de actividades. Esto se aprueba desde Servicios Centrales y luego vamos moldeando. Ahora mismo hemos hecho una planificación apoyada en conocimiento, apoyo a ventas, captación y fidelización de turistas, y acciones con medios de comunicación. Es un poco la generalidad de todas estas actividades que están en las jornadas, ferias, acciones con medios, formación de agentes... Hay muchas acciones que están enfocadas dentro de estas herramientas y que tienen que ver con la planificación estratégica. Ahora mismo, nosotros tenemos que enfocarnos en el plan estratégico de marketing que existe desde Servicios Centrales y está desde 2018 hasta 2020. Ahora se está negociando uno a más largo plazo, que sería de 2020 a 2030. A través de este programa nosotros tenemos que elaborar en los próximos años nuestra propia estrategia. Y como ha habido muchos cambios políticos, esto se ha mantenido en *standby*. Hasta ahora, la estrategia era enfocar en conectividad y en el segmento cosmopolita, de alto poder adquisitivo. Por ello, colaboramos con agencias y operadores que tocan este segmento, que consume múltiples productos: gastronomía, teatro, arte, historia... Aunque también nos enfocamos en un segmento de lujo y Premium que permite aumentar el nivel de gasto. Estamos siguiendo en esta línea, a la espera de que se apruebe el plan estratégico de *marketing* del gobierno, que también estará enfocado en la sostenibilidad, en seguir los ODS (Objetivos de Desarrollo Sostenible). Toda esta parte sostenible también se tendrá en cuenta ya que será un eje del futuro plan estratégico de marketing.

Ayrton Ribeiro de Souza - Veo esta estrategia de marketing más direccionada a las agencias turísticas, ¿es así? ¿O también es direccionada al público general?

Oscar Almendros Bonis - La estrategia de *marketing* está orientada a la promoción turística de España en el exterior. Entonces nosotros (TURESPAÑA en Brasil) tendremos una estrategia

orientada a nuestro mercado. Es decir que, si el plan estratégico de marketing central está orientado por una parte a los mercados de Europa, que son mercados maduros, que ya tienen un conocimiento de la Marca España mucho mayor, y esto no tiene nada que ver de como tienes que orientar tu estrategia de promoción en otros mercados lejanos. Imagínate China o Tailandia, ellos no conocen la Marca por lo que la acción de promoción tiene que estar enfocada en esta estrategia de imagen de marca. En el caso de Brasil, somos un mercado lejano, pero en el que ya se conoce la Marca, aunque también hay que trabajar en el reposicionamiento. Tienes que hacer una mezcla: no tienes que actuar como en los mercados maduros (donde ya se conoce la Marca y no necesitas realizar actividades de formación de agentes o posicionamiento de marca por medio jornadas o ferias para que se conozca el destino, porque ya se conoce). Tienes que hacer acciones de captación y fidelización del turista, de reposicionamiento de marca, acciones de *marketing online*, acciones concretas al público final, identificar otros segmentos que puedan estar interesados en viajar a España. Es decir, en el caso de Brasil, nosotros hacemos una activación mixta: ni de mercados maduros como los de Europa, ni de mercados lejanos como los de Asia. Aquí seguimos realizando acciones tanto de formación de agentes como de medios de comunicación, y viajes de prensa, o viajes de familiarización con agentes, jornadas, ferias, etc... Nosotros queremos tanto mantener el posicionamiento de Marca, que ya se conoce, como fortalecer y reposicionar aquellos destinos que no se conocen.

Ayrton Ribeiro de Souza - ¿Cuáles son los principales atractivos de España para los brasileños? ¿Cree que hay un estereotipo de la imagen de España entre los brasileños? Me refiero, por ejemplo, a la asociación con el flamenco, los toros..

Oscar Almendros Bonis - Nosotros tenemos como principal atractivo el arte y la cultura, que son fundamentales. Todos los museos, la arquitectura, la historia, las iglesias, catedrales, los centros históricos de las ciudades Patrimonio de la Humanidad, esto es fundamental. Además, lo vemos mucho por las interacciones que hay a nivel de nuestras redes sociales y como la gente responde. Sobretudo lo vemos porque realizamos viajes de familiarización (*fam trips*) para operadores y viajes de prensa, que son *bloggers*, o prensa escrita que a la vuelta divulgan estos destinos. Esto es interesante porque a nosotros esto también nos da el conocimiento de lo que piden. O sea, en función del impacto que estas divulgaciones puedan tener, por ejemplo de un viaje que hicieron a la catedral de León. Otro de los atractivos es: gastronomía y vinos. Esto está muy bien posicionado porque se ha hecho un trabajo muy grande en España cuánto a la gastronomía como valor añadido que, además, lo puedes combinar con un determinado itinerario. Ahora la demanda exige no solo un viaje, sino un viaje experiencial. Por esto son muy importantes estas rutas en que ofreces un atractivo cultural o histórico y, además de esto, haces una combinación con la gastronomía o los vinos de la región, en que participen de la recolecta de vino o hagan vinoterapia. Y en muchas rutas de enogastronomía se ha mezclado con obras de arquitectura vanguardista como de Calatrava, y esto hace el destino mucho más atractivo. También les puedes llevar a ver un diseñador en un determinado lugar, a pescar, ver como se hace el queso en un determinado sitio: experiencias más concretas que pueden ser mucho más interesantes. Nosotros intentamos también relanzar esto. Estos son algunos de los productos que interesan a los brasileños. Ahora les interesa también el *shopping*, los deportes y la parte de turismo activo, de contacto con la naturaleza: canoa, bici, senderismo. También les interesa el turismo de eventos y corporativo. Hay operadores y agentes que está enfocados en un determinado tipo de turismo, tanto para la parte deportiva, como la parte corporativa, como para el turismo cultural, o de lujo. El Camino de Santiago, por ejemplo. En 2021 habrá el Xacobeo y tenemos, desde los Servicios Centrales (de TURESPAÑA) como desde las Comunidades Autónomas por donde pasa el Camino, muchísimo interés en que

promocionemos el Camino. Entonces intentamos poner estas agencias y operadores en contacto con los destinos del Camino para que lo puedan vender. Es muy interesante porque acabas tocando muchísimas cosas y actuando como enlace entre la oferta y la demanda. Por tanto, la información es fundamental. Y también las relaciones con las asociaciones de tour operadores, de agencias, periodistas y medios de comunicación de aquí, que nos hacen conocer en el mercado.

Ayrton Ribeiro de Souza - La oficina de TURESPAÑA tiene planes para todo tipo de persona. Puede ser un slogan: “España es para todos”. A los deportistas, corporativos, quienes tienen interés cultural... ¿Ustedes entonces comparten esas informaciones también con las agencias según el interés de esas agencias?

Oscar Almendros Bonis - Claro. Esto al final es un *brainstorming* y el *feedback* es multidireccional. O sea, de alguna manera nosotros informamos los destinos, ellos nos relatan cuáles son sus necesidades, y nosotros les ponemos en contacto con la demanda. Y esto es así continuamente. Luego nos dividimos el trabajo: análisis de mercado, *trade*, prensa, cada uno cubre una parte.

Ayrton Ribeiro de Souza - Has comentado sobre las dificultades presupuestarias de los últimos años. Si estas no hubieran, ¿habría el interés de realizar acciones directas al público? Por ejemplo, campañas que lleguen al interior, a otras regiones...

Oscar Almendros Bonis - Sí. Y dentro de nuestras posibilidades también hay actividades que tienen coste cero. También podemos hacer en colaboración con empresas españolas que puedan estar interesadas, con los Consulados, con la Embajada, con otras Consejerías que hacen acciones conjuntas, o intentar hacer que los operadores traigan a sus agentes y nosotros hacemos una formación. Esto no cuesta nada, y pueden ser necesarias para la promoción. No tiene que tener más impacto necesariamente por tener mayor presupuesto. A veces las acciones pueden tener impacto sin coste.

Ayrton Ribeiro de Souza - Esto se relaciona mucho con el tema de esta tesis, sobre la construcción de una imagen positiva de España. Incluso las actividades aisladas y de bajo coste pueden impactar a los brasileños que ven el patrimonio cultural español. Por los números de turistas brasileños que van a España vemos que esto está creciendo. Yo sé que es difícil, pero ¿Usted cree que es posible medir este crecimiento de la imagen de España, de la Marca España, a partir del dato de atracción de turistas?

Oscar Almendros Bonis - Esto es complicado, pero de alguna manera también hay posibilidades a través del impacto que tienen las campañas. Por ejemplo, si se hacen campañas *online*, ya es más fácil de medir el impacto de las mismas. O bien, por ejemplo, como se direccionan a la página de *spain.info* Brasil. Todo esto a través de *Google Analytics* o instrumentos de medición de la parte *online*, en que sí se puede medir cuál es el impacto, o a lo mejor puedes hacer una estimación. Sin embargo, no puedes saber cuántas de estas personas impactadas han viajado. Pero sí que puedes conocer a través de las encuestas de fidelización que hacen los operadores y agencias que trabajan con turistas que vuelven. Los blogueros también cuentan sobre sus experiencias. Pero es complicado medir cómo toda la actividad de promoción ha repercutido en X viajes. Esto es muy difícil pero sí que puedes hacer un seguimiento y posicionamiento de Marca, de cómo la Marca España es acogida. Por cierto, en Brasil, España se vende sola. Por lo que yo he visto, España gusta mucho. Aparte tenemos

muchos lazos históricos y vínculos familiares, mucha gente que tiene familiares allí. Por el tiempo que llevo aquí, veo que España gusta mucho, tiene tradiciones, cultura y lengua muy parecidas. Siempre las personas se muestran muy favorables a la imagen de España. Tuvimos un pequeño problema hace unos años con los visados, ahora no tenemos más este problema. Yo creo que la imagen de España está gozando de buena salud y esto hay que aprovecharlo. Influye también la coyuntura económica, los cambios de divisas, el valor del dólar, del euro, con respecto a la economía familiar, la coyuntura política y económica de Brasil. Pues esto, al final, acaba vinculando también a las decisiones de los turistas. Pero como digo, creo que la imagen de España está gozando de buena salud, es un buen momento. Las mediciones son complicadas. Las informaciones que tenemos a veces son las que sacaron los operadores, las agencias, que son los que están más con el turista al día a día. Pues ellos hacen pesquisas y sacamos toda la información de la demanda a través de ellos. Pero es muy difícil saber, a ciencia cierta, cuántos turistas viajan a raíz de nuestras acciones. Queremos pensar que si hay un aumento esto tiene que ver también con la actividad de promoción de TURESPAÑA.

Ayrton Ribeiro de Souza - En 2005 se aprobó aquí en Brasil la Ley que impondría la oferta obligatoria de español en todas las escuelas secundarias. ¿Usted cree que esto ayuda a fomentar el interés de los brasileños por España?

Oscar Almendros Bonis - Sí. Esto es muy interesante. Nosotros tenemos la Feria Estudiar en España que la organiza y coordina la Consejería de Educación. Nosotros participamos ofreciendo información de España como destino, etc. Las últimas ediciones han tenido mucho éxito en São Paulo y Rio de Janeiro. Vienen muchas universidades de España para ofrecer sus cursos, para que la gente vaya a estudiar en España, y está teniendo éxito. Entonces a mí me parece que la parte del idioma es un canal de promoción de España muy grande.

Ayrton Ribeiro de Souza - A lo mejor una cosa lleva a la otra. El conocimiento del idioma lleva a conocer la cultura y lleva al deseo de viajar al país.

Oscar Almendros Bonis - Claro, esto es en realidad la diplomacia cultural. La diplomacia cultural tiene mucho que ver con la imagen. Nosotros aquí promocionamos la imagen de España en todos los aspectos. El turismo está muy ligado a la parte cultural, en todos los sentidos. La atracción de un país está enfocada en sus atractivos culturales, pero también en sus hechos diferenciales, como por ejemplo la lengua, que es parecida al portugués. No es lo mismo que un holandés, o un sueco, o un japonés. Esto facilita muchísimo. Y las formas de vida y las costumbres compartidas son también muy interesantes. Por esto la Marca España se ha promocionado mucho aquí. Yo he visto mucho interés en las Ferias Estudiar en España de los alumnos que están en el último año de secundaria que están pensando en ir a estudiar en ciudades míticas y con una oferta turística enorme como Granada, y que además les permite disfrutar de una formación muy elevada. Y encima van a estudiar el idioma. Yo creo que es un atractivo muy fuerte.

Ayrton Ribeiro de Souza - Para finalizar, ¿me puedes explicar cómo es la estructura de TURESPAÑA en Brasil?

Oscar Almendros Bonis - Sí. Hay solo una oficina de TURESPAÑA para todo el mercado de Brasil. Ahora mismo estamos yo, como director, una persona que lleva la contabilidad, una persona que lleva el análisis de mercado y las redes sociales, otra persona que le ayuda con *newsletters*, buzón de peticiones y ferias, otra persona para el *trade*, y otra persona que es para

marketing y medios de comunicación. Entre ellos todos se complementan. También hemos tenido hace poco un becario de Galicia, pagado por esa Comunidad Autónoma. Son todos contratos laborales, contratados desde España, en procedimientos abiertos de contratación. TURESPAÑA es un organismo autónomo que depende del Ministerio y cuya presidencia la tiene la Secretaría de Estado de Turismo. Tiene varias “patas”: la “pata” Gestión Económica y Administrativa que lleva no solo la parte de Paradores e inventarios, sino también de contratación y la gestión económica y administrativa de todas las oficinas de TURESPAÑA, tanto a nivel de recursos humanos como a nivel de consignaciones. Luego tienen una parte de Conocimiento, que hace todo el tratamiento de datos de Frontur, del INE, toda la parte de información turística. Otra parte es el Marketing, que lleva publicidad, redes sociales, contenidos, la página spain.info, clubes de producto. Y, luego, la Subdirección de Estrategia, que coordina los planes estratégicos, además de la conectividad. Estos son los cuatro focos de TURESPAÑA. Y, aparte, hay dos subdirecciones en la Secretaría de Estado de Turismo que no son de TURESPAÑA pero hacen labores también parecidas. Una, es la parte de desarrollo y sostenibilidad que llevan una serie de actividades que tienen que ver con la oferta. Y otra área, que sigue un poco de gabinete de la Secretaría de Estado, que es la que tiene conexión con el sector y la parte internacional, como la Organización Mundial de Turismo o la Unión Europea, y firman memorandos de entendimiento, de cooperación, por ejemplo, con el Itamaraty. Esto es un poco de como está organizado el ámbito turístico en el Ministerio.

Ayrton Ribeiro de Souza - Muy bien, aquí terminamos la entrevista. Muchas gracias.

APÊNDICE F

Entrevista com Jair Ibiapino, presidente da Associação de Professores de Espanhol do Estado da Paraíba (APEEPB). Concedida em 09 de junho de 2020 (vídeo-chamada).

Ayrton Ribeiro de Souza - Hoje entrevisto o ilustre professor Jair Ibiapino, presidente da Associação de Professores de Espanhol do Estado da Paraíba (APEEPB) e um dos responsáveis pela aprovação da Lei do Espanhol neste estado (Lei Nº 11.191/2018). Para começar, gostaria que você nos contasse um pouco da história da APEEPB.

Jair Ibiapino - Boa noite, para mim é um prazer. A APEEPB é fundada em 30 de setembro de 1989, com um intuito mais acadêmico. Ou seja, o estudo do espanhol voltado a questões da academia, da universidade, formação do professor de espanhol. É fundada pela professora Marinalva Freire, que é a primeira filóloga do estado da Paraíba, que também é uma das criadoras do curso de Letras-Espanhol da Universidade Estadual da Paraíba em Campina Grande, que é também o primeiro do estado. A APEEPB tinha então o intuito de promover o espanhol mais no âmbito da academia, de 1989 até 2017. Eu sou professor da Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio), e quando assumo a presidência em 2018 nós passamos a nos preocupar não só com o espanhol na universidade, mas o espanhol para o Ensino Básico. É aí que nós mudamos inclusive o estatuto da associação. O primeiro estatuto é de 1989, funciona até 2017, quando o mudamos, para uma melhor defesa do espanhol. Então, antes de 2017 a associação tinha um papel cultural. Nós assumimos um papel político (não confundir com politicagem). O que fazia a associação entre 1989 e 2017? Promovia cursos para professores universitários, congressos, publicações de livros, era esse o intuito da associação. Quando eu entrei na presidência, em 04 de abril de 2018, nós assumimos um caráter político, que é lutar pela permanência do espanhol no Ensino Médio e no Ensino Fundamental II. Em 2017, o Brasil sofre um golpe, não só político, mas também contra a Educação. Uma das primeiras medidas de Michel Temer foi a Reforma do Ensino Médio e retirar a obrigatoriedade da oferta do espanhol. Os cursos de Letras da Paraíba sofreram um golpe, porque quando Michel Temer sanciona a lei da Reforma do Ensino Médio (Lei Nº 11.415/2017), os cursos de Letras das três universidades da Paraíba ficaram vazios. Qual era a perspectiva se não teria mercado de trabalho, se não teria mais espanhol nas escolas, se não teria mais concursos? Os cursos de Letras começaram a se esvaziar. Isto foi em março (de 2017). Eu estava me preparando para ir para o México, tinha descoberto que tinha ganho um intercâmbio, e quando voltasse faria algo a respeito. Eu fui para o México no dia 10 de junho e, enquanto estava lá, conversei com um chefe de gabinete do município de Areial, que é advogado, e perguntei como faríamos para regulamentar a situação do espanhol na Paraíba. Assim surgiu a proposta da lei. O Prof. Lucas Paulino, que é o futuro presidente da associação, foi primordial neste processo e escreveu a minuta da lei, com o professor Secundino.

Ayrton Ribeiro de Souza - Falando sobre o projeto (de lei sobre a implantação do ensino do espanhol), gostaria que você explicasse como foi processo legislativo, os elementos necessários, como a justificativa, dessa minuta a que você se referiu.

Jair Ibiapino - No desespero nasceu a luta pelo espanhol. O Prof. Lucas Paulino enviou um e-mail para o deputado Anísio Maia (PT). A assessoria respondeu em 24 horas marcando uma reunião. Isto foi em junho de 2017, eu estava no México. Os professores Lucas, Secundino,

Luciene de Almeida, e vários outros, foram a esta reunião e discutiram a realização de uma audiência pública. Isto é preciso para se tramitar um projeto. Esta audiência foi realizada em julho. Depois desta audiência, marcou-se uma reunião para escrever o projeto de lei, com a justificativa. Aí vem a responsabilidade dos professores de espanhol. Nós escrevemos a justificativa e o projeto de lei Nº 1.509/2017, defendido pelo deputado Anísio Maia. Anísio Maia era o Presidente da Comissão de Educação na época, o que facilitou o nosso trabalho. O projeto passou pela Comissão da Educação, e depois foi para a Comissão de Constituição e Justiça (CCJ), onde também foi aprovado. Isto se prolongou entre agosto de 2017 e junho de 2018. Em 20 de junho de 2018 o projeto foi para votação no Plenário. Fomos avisados da votação no dia 19 às 19:30hs. Mas nós nos mobilizamos, saímos de vários lugares da Paraíba e fomos lotar a Assembleia Legislativa (em João Pessoa). No dia 20 de junho de 2018 a casa aprova por unanimidade o projeto de lei. Em julho, o governador, Ricardo Coutinho, veta. Afirma que o projeto era inconstitucional. O projeto então volta para a Assembleia, que poderia manter ou derrubar o veto do governador. Nós, enquanto associação (eu já era presidente da APEEPB), começamos a mobilizar os sócios: todos ligando para os deputados. Era ano de eleição, e eles sabiam que se mantivessem o veto do governador Ricardo Coutinho nós falaríamos na mídia. Fizemos uma pressão popular. O projeto volta para o Plenário, a votação era em agosto. Nós fizemos uma mobilização e lotamos a Assembleia, com bandeiras, camisetas, chamamos a mídia. Nós precisávamos de 21 votos para derrubar o veto do governador, obtivemos 26 votos (de um total de 37 deputados). Então o projeto se torna a Lei Nº 11.191/2018, a primeira lei de espanhol pós-Reforma do Ensino Médio. Com muita luta.

Ayrton Ribeiro de Souza - Parabéns pela vitória. Então, o projeto chegou a ser vetado pelo governador... e depois voltou para a Assembleia, onde o veto seria derrubado.

Jair Ibiapino - Exatamente. No dia 05 de setembro de 2018 foi publicada no Diário Oficial da Paraíba a Lei Nº 11.191/2018. Esta Lei vem defender o ensino do espanhol na Paraíba. Vem defender a categoria dos professores de espanhol. Vem defender o aluno.

Ayrton Ribeiro de Souza - Agora que a Lei foi aprovada e já está vigente, entra-se em uma outra fase. Como fica a implementação da Lei no estado? Ela está sendo cumprida?

Jair Ibiapino - Agora nós estamos com dois processos na Justiça contra o Estado. O Artigo 4º da Lei Nº 11.191/2018 diz o seguinte: “O Governo do Estado incluirá, em seus concursos públicos vindouros para professores, vagas para profissionais de Língua Espanhola, atendendo adequadamente as demandas da Rede Estadual de Ensino”. O Artigo 3º diz: “Os profissionais que poderão lecionar esta disciplina deverão ser formados em Licenciatura Plena em Letras-Espanhol ou em Licenciatura Plena em Letras com dupla habilitação Espanhol-Português”. Aí temos outra luta com relação à implementação da Lei, que é a nossa briga na Justiça hoje. Primeiro: quem deve ser o profissional a lecionar espanhol? O formado em Letras-Espanhol. Nós estamos com um processo na Justiça para que o atual governo/Secretaria da Educação cumpra este Artigo da Lei. Em 2019, o governo abriu concurso, que de fato abriu vagas para professores formados em Letras-Espanhol. Mas o Edital estava algo estranho, pois abria vagas para profissionais formados em Letras-Espanhol e Educação no Campo. Como assim pessoas formadas em Educação no Campo? Ninguém entendeu. Fizemos uma “vaquinha” na associação, contratamos um advogado, entramos na Justiça, e o Estado teve que consertar o Edital do concurso. Só nós e os profissionais da Educação Física conseguimos este feito. Os profissionais da Educação Física têm o conselho profissional, e nós do espanhol temos a Lei Nº

11.191/2018, que nos protege. O Estado então consertou o Edital e as vagas foram para quem é formado em Letras-Espanhol.

Estamos com outra ação no Ministério Público que é referente ao Artigo 2º que diz: “As aulas de Língua Espanhola serão ofertadas no horário regular dos Sistemas de Ensino”. O Estado não está cumprindo isto. Tem a oferta de espanhol, em todas as escolas de tempo integral. Nas outras, o Estado colocou como optativa. A Lei diz que é obrigatória. Então, já tem um processo na Justiça para que o espanhol seja ofertado nas escolas de horário regular também. Algumas tem, outras não. E há ainda um processo que exige o cumprimento da Lei também pelas escolas privadas, pois a LDB (Lei Nº9394/1996) dispõe que as escolas privadas devem seguir as diretrizes das escolas estaduais. Então, este é o terceiro processo, em um ano de vigência da Lei, que nós estamos movendo pela implementação.

Ayrton Ribeiro de Souza - Você falou sobre o veto do governador ao Projeto de Lei, que só foi aprovado após voltar para a Assembleia. Como foi o debate ali dentro da Assembleia? Você sentiu que os deputados entendiam a importância do espanhol para a Paraíba?

Jair Ibiapino - O deputado Anísio Maia (PT) tinha conhecimento da lei nacional (Lei Nº11.161/2005), que foi revogada por Michel Temer. Ele era presidente da Comissão de Educação, então era mais compreensivo. A deputada Estela Bezerra (PSB), era presidente da Comissão de Constituição e Justiça (CCJ), é uma pessoa extremamente inteligente e também nos ajudou muito para a aprovação desta lei. Havia sim deputados que não sabiam do que se tratava. Deputados que diziam: “Para quê espanhol? Já não tem inglês?”. Então foi uma luta de convencimento da importância de aprender espanhol. Para isto não usamos o argumento dos mais de 500 milhões de falantes de espanhol pelo mundo. Nós dizemos: “Somos vizinhos de países que falam espanhol. Somos parte de um bloco que tem o espanhol como uma das línguas oficiais, que é o Mercosul. Nós estamos preocupados com a integração dos povos latino-americanos, prevista no Artigo 4º da Constituição Federal, e o que nos separa é a língua”. Foram estes os argumentos que nós usamos para que os demais deputados votassem a favor do nosso projeto. Estamos muito preocupados com a questão da integração regional. Por exemplo, João Pessoa tem vôos diretos com Buenos Aires. 45% dos turistas que entram na Paraíba são de língua espanhola: argentinos, chilenos, paraguaios e uruguaios. Isto é muita coisa. A Paraíba também tem um programa chamado Gira Mundo que leva estudantes do segundo ano do Ensino Médio para estudar na Argentina, no Chile, na Colômbia e na Espanha. Como o governo oferta o programa para destinos de língua espanhola e não oferta a disciplina na escola?

Ayrton Ribeiro de Souza - Vamos falar um pouco sobre a Lei do Espanhol de 2005 (Lei Nº11.161/2005). Como foi a implementação desta lei na Paraíba?

Jair Ibiapino - Eu acredito que na Paraíba ela não foi implementada de fato. Houve um concurso em 2006 e houve só 4 vagas para professores de espanhol. Então, na Paraíba, a “lei não pegou”, infelizmente. No Ceará, por exemplo, houve um concurso com 95 vagas para professores de espanhol. Na Paraíba a Lei federal “não pegou” porque não houve uma luta popular, da categoria. Talvez, se naquela época, nós tivéssemos enfrentado mais, a situação do espanhol fosse melhor hoje.

Ayrton Ribeiro de Souza - Em termos de conteúdo, que semelhanças e diferenças você vê entre aquela lei federal de 2005 e a lei estadual da Paraíba de 2018?

Jair Ibiapino - Elas são parecidas, mas a nossa vai além, porque garante a realização de concursos, garante o requisito de formação em Letras-Espanhol, contempla a obrigatoriedade da oferta do espanhol também nas escolas privadas. Então, nosso texto estadual serviu de modelo também para outros estados como Rondônia, São Paulo e Rio Grande do Sul.

Ayrton Ribeiro de Souza - A Lei estadual da Paraíba contempla então a obrigatoriedade da oferta do espanhol nos três anos do Ensino Médio, a oferta horário regular, em escolas públicas e privadas, o requisito da formação em Letras-Espanhol para o cargo de professor, com carga horária de uma hora semanal. Há algo mais a se destacar?

Jair Ibiapino - Há sim. Quando diz que “o processo de ensino-aprendizagem se fará segundo as indicações metodológicas a expressar na Base Comum Curricular”. Esta é outra luta que todos os professores de espanhol têm que travar, que é a permanência do espanhol nos currículos estaduais. Nós exigimos do Estado que o redator para o currículo de língua espanhola do estado da Paraíba fosse um professor de língua espanhola, e conseguimos. É a professora Josivania Lima. Esta foi outra conquista, e já estamos finalizando o currículo de língua espanhola do estado da Paraíba. Sem este currículo, é muito complicado manter o espanhol nas escolas. Quando o currículo de língua espanhol no estado da Paraíba for aprovado, editado e publicado, não poderá mais ser tirado, já estará no MEC. Então é importante que os demais estados lutem por esse espaço na elaboração do currículo da língua espanhola no estado.

Ayrton Ribeiro de Souza - São várias lutas travadas pela APEEPB pela Lei do Espanhol, desde a elaboração, tramitação e aprovação do projeto, passando pela cobrança de sua implementação, por concurso público, pela oferta em horário regular, até a redação do currículo estadual de língua espanhola na Secretaria da Educação. Parece uma boa receita para os demais estados. Concorda?

Jair Ibiapino - Eu sempre digo: “A Paraíba é referência na lei de oferta do ensino do espanhol”. Sem contar que nós temos leis a nível municipal. Por exemplo, a lei da minha cidade, Areial. Quando eu voltei do México, conseguimos uma lei de oferta do ensino do espanhol por iniciativa popular. A Lei Nº 321/17 de Areial é de cunho popular. Eu saí com vários amigos e alunos recolhendo assinaturas de 5% do eleitorado da minha cidade, levamos o projeto de lei para a Câmara Municipal, passou pelas Comissões, foi para votação, eu estive lá defendendo, foi aprovada por unanimidade, e no dia 21 de setembro o prefeito sanciona em Diário Oficial a primeira lei de oferta do espanhol a nível municipal no estado da Paraíba, e uma das primeiras do Brasil, e ainda por iniciativa popular. Um projeto por iniciativa popular pode ser vetado pelo prefeito, mas não pode ser alterado em nenhum dos seus artigos. Mas no nosso caso o apelo popular foi tão grande que o prefeito sancionou. A Lei de Areial nasceu antes que a lei estadual e foi pioneira para outras leis municipais também.

APÊNDICE G

Entrevista com Gilson Rodrigo Woginski, presidente da Associação de Professores de Espanhol do Estado da Paraná (APEEPR). Concedida em 02 de julho de 2020 (vídeo-chamada).

Ayrton Ribeiro de Souza – Boa noite professor, gostaria que falasse sobre a história da APEEPR e sobre a situação do ensino do espanhol no Paraná.

Gilson Rodrigo Woginski – Boa noite, Ayrton. Eu agradeço o convite, pois assim podemos fazer chegar a outros lugares a memória que nós temos aqui no Paraná com relação a esta luta permanente para que tenhamos a pluralidade linguística. A APEEPR surge em 25 de maio de 1985, por alguns professores da Universidade Federal do Paraná. Nas três últimas gestões, em que eu estou como Presidente, nós procuramos colocar nas diretorias professores de diversas regiões do Paraná. Eu sou de Curitiba, a Vice-Presidente (Prof.^a Naiane) é da Universidade Federal da Fronteira Sul (município de Realeza-PR), que retornou recentemente de parte do doutorado que fazia na Espanha; a Prof.^a Hellen Gonçalves, nossa Secretária Geral, que pertence ao Instituto Federal do Paraná, em Curitiba também; temos o Prof. Tadinei Jacumasso, da Unicentro (município de Irati-PR), 1º Secretário; temos também uma professora da rede municipal do interior, Prof.^a Simone Achre, doutoranda na Unioeste, que é Diretora de Imprensa; eu sou professor da educação básica, concursado pelo estado, trabalho com Ensino Fundamental e Ensino Médio. Temos outras professoras da Educação Básica que atuam na diretoria, Prof.

^a Valdirene Mendes, Tesoureira Geral, Prof.^a Laura Costa, 1ª Tesoureira, e também um professor da rede privada, de Ponta Grossa, que é o professor Renan Fagundes, Diretor de Desenvolvimento e Formação, colaborador da UEPG. Atualmente esta é a diretoria. Lá no início, quando surgiu a APEEPR na década de 1980, ela era composta mais com professores da própria UFPR. Durante um tempo, as diretorias da APEEPR eram constituídas por profissionais das IES (Instituições de Ensino Superior) e por algum período a Secretaria esteve mais focada em eventos de formação continuada, conjuntamente com as IES e ao mesmo tempo algumas bandeiras de políticas públicas para as línguas estrangeiras.

Este é um pouco da história da associação. Já no contexto da fundação, em 1985, havia uma discussão prévia nas universidades sobre a inclusão do espanhol nas escolas. Aqui no Paraná temos o Colégio Estadual do Paraná (CEP), que é um colégio centenário, tombado como patrimônio, e é o único (junto com os colégios militares) que tem um regime especial de funcionamento, assemelhando-se a uma autarquia. Isto o difere das demais escolas nas questões administrativas, no pedagógico, e especialmente na questão de verbas. No espaço do CEP surgiram também grandes reflexões dos professores da educação básica, então uniu-se o útil ao agradável: a própria universidade (naquele momento, mesmo formando poucos profissionais de Língua Espanhola, pois a maioria ia para a área do Inglês), viu a necessidade de que, formando profissionais era preciso campo de atuação. Os poucos que se formavam sentiam seus empregos ameaçados.

Ayrton Ribeiro de Souza – Professor, gostaria que você falasse um pouco sobre a Lei Nº11.161/2005 no Paraná. Ela foi de fato implementada? Houve concurso público?

Gilson Rodrigo Woginski – Eu já fui técnico pedagógico na Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED). A SEED tem 32 núcleos regionais de educação. Funcionam como extensões

administrativas da SEED. Eu estava na equipe do CELEM, e não do ensino regular. Na época da Lei, a Secretaria de Educação submeteu uma consulta ao Conselho Estadual de Educação do Paraná, em 2008. Desta consulta, o Conselho emitiu uma deliberação, de 2009. A consulta constituía basicamente nesta pergunta: “Como nós vamos interpretar o texto legal da Lei 11.161/2005?”. A Lei era um tanto quanto “torta”. A língua espanhola era de oferta obrigatória, mas de matrícula facultativa. Isto nos deixou de mãos atadas sobre como agir. Já que era uma Lei, como implementá-la? Nós observávamos o movimento das outras Secretarias de Educação no Brasil. Me parece que São Paulo em algum momento oportunizou a alguns estudantes do Ensino Médio uma matrícula para cursar alguns meses do idioma em instituições privadas, destas grandes redes de línguas. Nós não queríamos que isto acontecesse aqui também. A Lei dizia também que as escolas podiam ofertar o espanhol através de centros de línguas. No Paraná já tinha o CELEM, que existe desde 1986, e foi justamente uma idealização da nossa associação de espanhol com as associações de italiano, francês e alemão, na época. Nesta parceria das associações, a nossa associação idealizou uma pesquisa em parceria com a Secretaria da Educação e conseguiu entrar nas escolas, com autorização dos diretores, para sondar esse público. O que um aluno do Ensino Médio tinha como perspectiva de língua estrangeira? E lhes fizemos a pergunta: “Que língua você gostaria de estudar?”. Foi investigado apenas na capital, nas escolas do centro e dos bairros. Para surpresa de todos, a primeira opção não foi o inglês, mas sim o francês seguido do espanhol, e depois inglês em terceiro. As pessoas imaginam que o inglês era obrigatório, mas não era. Segundo a LDB 9394/1996, caberia às escolas escolher qual língua estrangeira seria oferecida de forma obrigatória e qual de forma optativa, mas estas discussões não floresciam no principal contexto de decisão que era a própria escola. Naquele momento inicial da APEEPR, em 1987, entrou no espaço escolar e foi feita esta descoberta. Este estudo subsidiou um encaminhamento das associações para mostrar à SEED um caminho possível para a pluralidade linguística. Então constituiu-se uma equipe, incluindo alguns professores responsáveis diretos por associações, mais o pessoal da SEED, e surgiu a ideia de transpor o que já existia no Colégio Estadual do Paraná para outras escolas. O CEP foi criado nos moldes do Colégio Pedro II (Rio de Janeiro) e já era uma vanguarda no ensino de línguas, já tinha um centro de línguas próprio, o CELICEP (Centro de Línguas do Colégio Estadual do Paraná), e já ofertava em caráter extracurricular espanhol, alemão, francês, latim e grego. Isto motivou a buscar esta concepção de centro de línguas para todo o Paraná. Por que não o estender a todo o estado? Então, com base na concepção do CELICEP, criou-se o CELEM em 1986. Começou aos poucos, em algumas regiões, e ganhou um grande volume no decorrer do tempo. Então, o Conselho Estadual de Educação reitera o texto legal da Lei 11.161/2005, que os estados poderiam cumprir a lei oferecendo o espanhol através dos centros de línguas. A SEED entendeu que, como já temos centros de línguas, a oferta estava resolvida. Mas isto é delicado, porque a ideia é que o espanhol estivesse justamente no ensino regular, na matriz curricular, e não no contra turno. Com os centros de línguas, a SEED conseguiu cumprir e implementar a Lei, mas ao mesmo tempo nós vimos o espanhol se afastar do currículo, pois ficou a cargo do CELEM, de forma extracurricular. Então a existência de uma vasta rede do CELEM teve seus prós e contras para o espanhol. Ele é muito bom, pois oferece 4 horas-aula semanais para o aluno. Mas, ao mesmo tempo, a SEED vê isso como o cumprimento da Lei 11.161. Além disso, o CELEM contempla o aluno do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano), do Ensino Médio, do Ensino Técnico, professores, funcionários e qualquer cidadão da comunidade que consiga vaga. Então é uma turma muito heterogênea.

Voltando à questão do texto legal, a ideia é que o espanhol ficasse no Ensino Médio, de acordo com a legislação de 2005, e que não se distanciasse tanto do ensino regular. Ao mesmo tempo que nós estávamos muito contentes, tivemos o “boom” do espanhol no Paraná entre 2010 e

2011, e a demanda do espanhol ampliou via CELEM, ao mesmo tempo isso nos entristecia pois estava afastando o espanhol do ensino regular, que era o nosso desejo.

Quando o Conselho de Educação deliberou que o ensino do espanhol ficava a cargo do CELEM, a SEED oportunamente entendeu que para ela cumprir a legislação, bastava colocar a oferta de espanhol no CELEM. Nós chegamos a 70 mil matrículas de alunos de espanhol no CELEM, mas não sabíamos quantos destes alunos eram do Ensino Médio, já que este era o foco da Lei. Os dados apresentados pela SEED nunca fizeram esta distinção. Uma vez que nós estivéssemos no ensino regular nós poderíamos oferecer a equidade para que todos os alunos do Ensino Médio tivessem a disciplina de espanhol, algo que não ocorre com a oferta pelo CELEM. Há uma ideia de que para implantar o espanhol no ensino regular é preciso reduzir ou retirar outra disciplina, como o inglês, e ninguém quer perder espaço. Na UEPG (Universidade Estadual de Ponta Grossa) houve uma notícia de uma chefe de núcleo de educação reiterando que o inglês era obrigatório. Isto incomodou muito os professores, o pessoal dos programas de estágio, que foram conversar com a chefe de núcleo e explicaram que pela Lei o inglês não era obrigatório, era opção da escola. Esta chefia então entrou em contato com a Secretaria de Educação que autorizou uma discussão em todas as escolas que estão sob a jurisdição do núcleo de Ponta Grossa. Devido a essa discussão, de seis a sete escolas que ofertavam espanhol no ensino regular passou-se para quatorze.

Ayrton Ribeiro de Souza – Professor, gostaria que você falasse também sobre a revogação da Lei 11.161, primeiro pela MP 746/2016 e depois pela Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) e como isto afetou o ensino do espanhol no Paraná.

Gilson Rodrigo Woginski – No Paraná nós já temos duas leis estaduais voltadas para o ensino do espanhol: Lei Estadual nº11.574/1996 e Lei Estadual nº13.155/2001. O problema é que nós só ficamos sabendo da existência destas leis em 2018. Procuramos descobrir quem é que propôs, se foi com base no próprio movimento da universidade, da associação, que atua historicamente, e não conseguimos rastrear. Até entramos com um pedido na Assembleia Legislativa e estamos esperando até hoje, para saber como isso surgiu. Então para surpresa de todos, em consulta aos ex-presidentes da associação, aos professores do movimento todo, todo mundo desconhecia. Se nós soubéssemos lá em 1996 quando foi sancionada a primeira, ou em 2001, se passaram 19 anos desde esta última, nós teríamos feito ela ser cumprida. Mas tem um fator fundamental na Lei que diz que cabe ao Poder Executivo implementá-la. Então seria aquela conversa junto ao governo do estado. Então chegamos à discussão da Reforma do Ensino Médio em 2016. Em 2016, chama a atenção de muita gente essa reforma da educação no Brasil, que falava do Ensino Médio, mas ao mesmo tempo alterou dispositivos do Ensino Fundamental, e aí eu me refiro à questão da língua estrangeira. Por outro lado, muitos profissionais da Educação Básica começaram a se preocupar: se eu tenho uma oferta de formação de profissionais na universidade, mas não tenho campo de atuação, é interessante para uma pessoa que está escolhendo uma Licenciatura, escolher uma em que ela não vai ter campo de atuação? Não é. Ela vai buscar uma área em que ela vai conseguir um emprego, minimamente.

Ayrton Ribeiro de Souza – De certa forma, então, podemos dizer que a revogação da Lei Nº11.161/2005 despertou nos professores um interesse pelo ativismo em defesa do espanhol no estado?

Gilson Rodrigo Woginski – Sim, com certeza. E isto reforçou o papel da associação também. Embora a gente não possa falar em números, quando os professores passaram a perceber que havia a possibilidade de retirada de outras disciplinas extremamente importantes (Filosofia,

Sociologia, Educação Física), quando foi falado da Língua Espanhola todos “acordaram”. Então, enquanto alguns vieram ao movimento como responsáveis, outros ainda adotaram uma posição de comodidade, perguntando-se: “O que a Associação está fazendo por nós?”.

Ayrton Ribeiro de Souza – Existe um movimento “Fica Espanhol” no Paraná?

Gilson Rodrigo Woginski – Temos um movimento sim. Ele é uma ação junto à própria associação, são coisas que se misturam. Em 2016, nós chamamos uma Assembleia Geral extraordinária, usamos as dependências da UFPR aqui em Curitiba, e conseguimos um grupo bacana que participou, professores que vieram da UEPG (Ponta Grossa), da Unicentro (Irati), aqui mesmo da UFPR, professores do IFPR, da Educação Básica, pública e privada aqui do estado do Paraná. Apresentamos os elementos que dispunham aquela Medida Provisória 746/2016, e ao mesmo tempo trouxemos a Prof.^a Deise Picanço da UFPR, autora de “História e Memória do Ensino do Espanhol (1942-1990)”, que é assessora de nossa associação e a Prof.^a Cibele Lemke da Unicentro, Irati. Então, nessa Assembleia, depois de apresentar o texto da MP, abrimos para discussões em plenária. Pegamos as sugestões de todos, e aí surge o nosso Manifesto Coletivo dos Professores de Espanhol do Paraná, um manifesto extremamente rico e importante onde nós nos posicionamos contrários à Medida Provisória, esboçamos elementos como o diálogo e a reflexão que deve ocorrer no espaço da escola (como a experiência de Ponta Grossa que ampliou o número de escolas que oferecem espanhol porque fizeram esta reflexão), e ao mesmo tempo trouxemos elementos da própria Constituição Estadual do Paraná que faz uma menção bem rica sobre a pluralidade da oferta de línguas. Se soubéssemos, em 2016, daquelas duas legislações anteriores teríamos amarrado elas também. O Manifesto surtiu bastante efeito. Vários profissionais se aproximaram mais do que nunca da luta, e aí tentamos descentralizar. Não adianta concentrar todo o movimento. Creio que somos a única associação que prevê subseções no Estatuto. Isto facilita as articulações conjuntas.

Passando deste período de 2016, chegamos a 2017, com a sanção da Reforma do Ensino Médio, em constante luta e reflexão. Nós temos duas lutas: uma é falar do espanhol dentro do ensino regular e a outra é falar do espanhol nos Centros de Línguas. Nós não queremos que só coloque o espanhol apenas no ensino regular e o retire do CELEM. Em 2017, o governo estadual (Beto Richa) estava promovendo uma reorganização do CELEM: um verdadeiro desmonte. Desde a questão administrativa, estrutura, funcionamento, até o aspecto pedagógico. Então, em nosso encontro anual de 2017 na UEPG, nós conseguimos articular e retomar a discussão coletiva das associações de línguas estrangeiras, que haviam funcionado no passado. Nós criamos o Fórum Estadual das Associações de Línguas Estrangeiras do Paraná. De forma coletiva, nós conseguimos uma reunião com a Superintendente de Educação. Nesta reunião estavam a representante da associação de professores de inglês, de italiano, nós de espanhol, e ali entregamos um documento embasando nossa preocupação. A ideia do governo era transformar o CELEM em polos, centralizar a oferta de línguas em alguns poucos centros. Em algumas regiões, reduziu-se entre 30% a 40% o número de turmas, em todas as línguas. A maior demanda do CELEM sempre foi a do espanhol. Qual é a consequência? O espanhol foi o que sofreu o maior desmonte. Nós nos posicionamos contrários e conseguimos uma audiência na Comissão de Educação da Assembleia Legislativa. Estavam presentes alguns deputados estaduais, sindicatos, nós do Fórum, estudantes, pessoal do PIBID, da universidade, da educação básica... Debatemos e nos posicionamos, e fizemos um combinado que não foi cumprido por parte deles: estender o prazo de matrícula mas não voltar atrás na demanda, que nós queríamos que fosse mantida. O CELEM era oferecido em curso básico e de aprimoramento, e cortaram este último. No ano passado, a Secretaria de Educação do Paraná encaminhou um ofício às escolas dizendo que as 61 escolas que ofertavam o espanhol no Ensino

Fundamental (do 6º ao 9º ano) deveriam se organizar pela cessação da oferta, porque em 2020 só passaria a ter inglês em razão da BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Então conseguimos que um o Deputado Estadual Arilson Chiorato aprovasse um requerimento em plenário questionando a Secretaria da Educação. Quais são os elementos legais, e inclusive pedagógicos, para esta cessação do espanhol? As 61 escolas que ofertavam espanhol no Ensino Fundamental o faziam porque elas escolheram a língua, não foi imposta. Então a comunidade escolar deixou de ofertar aquilo que escolheu para si, para ofertar algo que foi imposto. Se algo fosse mudar na forma de Lei, vamos repensar o que será imposto.

Ayrton Ribeiro de Souza – Professor, gostaria que você falasse um pouco sobre a minuta e justificativa que a APEEPR ajudou a elaborar para apresentar como projeto de lei pela Deputada Estadual Maria Victória Borghetti Barros.

Gilson Rodrigo Woginski – Foi uma discussão em duas frentes. Em 2017 mantivemos esta discussão sobre o CELEM, mas não pudemos avançar muito pois foi sancionada a instrução normativa que rege a estrutura e funcionamento, e o CELEM assumiu o Marco Comum Europeu de Referência de Línguas, pela primeira vez, mas a SEED não sabia muito bem como encaminhar, articular, isto. Já no ensino regular, em 2018, retomamos com força o Manifesto e a luta pelo espanhol, realizamos várias reuniões, e como associação apresentamos um esboço de minuta e justificativa de projeto de lei e discutimos via Skype com os demais professores que tinham interesse em debater aquele assunto. Tomamos como base o texto da Paraíba. São Paulo também nos mandou um esboço do que eles estavam pretendendo, pois somos todos parte da SENACAPE (Secretaria Nacional de Associações de Professores de Espanhol). Então, em 2018, fizemos algumas discussões e buscamos esta deputada. A Deputada Maria Victória é uma nova deputada, mas ela é de uma família tradicional na política paranaense. O ministro da Saúde do Presidente Temer, ministro Barros, é o pai da deputada Maria Victória. Na última gestão do governador Beto Richa, este que não construiu as escolas, não reformou, mas desviou dinheiro, a Vice na segunda gestão dele era Cida Borghetti, mãe da Maria Victória. Quando o governador Beto Richa deixa o governo para concorrer ao Senado, ele não conseguiu se eleger. Nós pensamos estrategicamente naquele momento: uma deputada nova que talvez quisesse visibilidade e ganhar uma base de apoio, filha da governadora, fomos experimentar este caminho. Agendamos uma reunião com a assessoria dela, fomos recebidos, apresentamos a minuta e justificativa do projeto de lei, em que apresentamos no documento as cidades do Paraná na região de fronteira, em que tem a importância geopolítica do espanhol. Então nós fizemos o encaminhamento deste projeto de lei com esta deputada: apresentamos, justificamos, reiteramos também a importância econômica do idioma espanhol. Passou um tempinho, em que eles provavelmente tentaram gestionar isto tudo internamente na ALEP (Assembleia Legislativa do Paraná), e eis que nós tivemos então a retomada: “O projeto é muito rico e relevante. Contudo, não tem como prosseguir porque já é uma matéria esgotada, apresentada, apreciada e sancionada. Já há duas leis”. Para surpresa de todos nós! Fizemos contato novamente, e nos encaminharam o arquivo, mas também não sabem nos dizer a tramitação que teve aquilo tudo. Buscamos tirar dúvida com outro deputado, que então era o assessor jurídico do deputado Pedro Lupion, que tinha assumido como líder no governo Cida Borghetti. Ele reforçou a ideia de que o projeto é relevante e significativo, mas que já haviam essas duas leis. Ele chamou a atenção a que as Constituições estaduais diferem uma da outra. Ele falou que, no Paraná, alguns temas devem ser propostos por determinadas Secretarias. Esta é uma proposta sobre educação, então caberia à SEED se manifestar diretamente com o Poder Executivo. Então, 2018 era ano eleitoral no Brasil. Construímos uma campanha junto ao movimento Fica Espanhol para apresentar a nossa associação e ações aos candidatos e conseguir apoio,

independentemente da situação do candidato. Conseguimos alguns candidatos que nos apoiam e percebemos aqueles que se interessam mais pela pauta educativa, cultural, social. Aí nós paramos um pouco porque no fim do ano é fechamento do ano letivo, com diversas reuniões, conselhos de classe, e veio o ciclo de eleições. Em 2019, nosso grupo misto de trabalho técnico entrou em divergência sobre se deveríamos seguir com este projeto de lei, ou encaminhar uma PEC (Proposta de Emenda à Constituição), a exemplo do que o Rio Grande do Sul fez. Após as discussões, optou-se pelo encaminhamento de uma PEC. Eu, particularmente, optava por um projeto de lei, porque para aprovar uma PEC você precisa movimentar muita coisa, porque envolve alterar a Constituição. Talvez um projeto de lei fosse mais “fácil” que uma PEC. Outro ponto: os parlamentares do Rio Grande do Sul são diferentes dos da Paraíba, que por sua vez são diferentes dos do Paraná. Nós sabemos que aqueles que lideram as pautas da educação no Paraná geralmente são oposição ao governo, e minoria. A grande maioria, que faz o governo funcionar, trabalha com o governo, e nem sempre são adeptos a essas pautas. Tudo isso a gente coloca na balança ao fazer um encaminhamento. Então, optou-se pela PEC. Em 2019, nós aproveitamos esse movimento de 2018, de entregar uma carta-compromisso que alguns deputados assinaram e nos entregaram. Um deles foi o Deputado Arilson Chiorato (PT), aqui do município de Apucarana; e o Deputado Goura (PDT). Então estes foram os dois deputados que, antes de se eleger, assumiram um compromisso conosco. Em 2019, esperamos um tempinho até os novos deputados se ambientarem com o cenário deles, fomos atrás, via ofício. Imediatamente fomos respondidos, já agendamos um primeiro contato com o Deputado Arilson. Apresentamos as demandas, debatemos, entregamos de mão em mão, falamos da legislação. A assessoria dele ficou de analisar toda esta situação. Foi aprovado um requerimento em plenário para que a SEED pudesse responder três questionamentos básicos nossos. Infelizmente algumas questões tem um tratamento muito moroso: demoram para responder, e respondem mais do mesmo. Nós apresentamos o histórico da situação do espanhol à SEED, bastava eles serem objetivos na resposta à pergunta: “Quais são as suas pretensões com relação ao espanhol no Paraná, no ensino regular e no CELEM?” Em um primeiro momento tivemos respostas vagas. Nós continuamos as interlocuções e as conversas, tivemos uma segunda reunião com esse mesmo deputado (Arilson), junto com o deputado Hussein Bakri (PSD) que é o líder do governo e presidente da Comissão de Educação. O mesmo que já nos atendeu na discussão do CELEM, então ele já nos conhece. Conversamos, debatemos, apresentamos o documento com os nossos posicionamentos, o que é legal, base, questão de cultura, de pluralidade linguística, estava tudo no documento. Fomos bem recebidos. Ele entendeu que a nossa pauta não era apenas manter o espanhol no CELEM, mas também ampliar a oferta para o ensino regular. Então ele se comprometeu conosco a fazer a intermediação junto à SEED para que fôssemos recebidos ali também. A Prof.^a Hellen Gonçalves do IFPR, que é da diretoria da nossa associação, acompanhou esta reunião representando a APEEPR. Conseguimos que o Secretário de Educação estivesse presente, onde foi apresentado este texto com relação à PEC, e o Secretário se comprometeu de rediscutir a questão do espanhol, trazendo como tema provocador para nós o Novo Ensino Médio e dos itinerários formativos. Como as disciplinas e componentes vão ser apresentados? Como se amplia a jornada de carga horária? O Colégio Estadual do Paraná, desde 2012, tem uma jornada de 30 horas. Ou seja, os alunos do Ensino Básico ali têm 6 horas-aula diárias. Então optou-se por inserir o espanhol junto do inglês, que já era ofertado, e ainda colocar uma disciplina chamada Desenho Geométrico, e se não me engano, aumentou uma aula de português e uma de matemática. As demais escolas têm a jornada tradicional de 25 horas-aulas, que são 5 horas diárias. As demais escolas não conseguiram rever junto à Secretaria e discutir que cenário seria possível manter, enquanto o CEP conseguiu manter o espanhol. Aí que surgiu então a ideia. Se a Secretaria diz que o problema é o transporte público, por que não experimentar inicialmente que algumas escolas

que possam, colocar uma matriz curricular de 27 horas-aulas? Então ela mantém o inglês que é obrigatório e assegura a oferta do espanhol que foi escolhida pela Comunidade Escolar. Esta é uma saída.

Ayrton Ribeiro de Souza – As leis vigentes sobre o ensino do espanhol no Paraná, como vocês descobriram, são então as leis nº 11.574/1996 e nº 13.155/2001. Gostaria que você falasse um pouco sobre elas.

Gilson Rodrigo Woginski – A Lei Estadual nº 13.155 é de 23 de maio de 2001. Esta lei diz: “Fica autorizado o Poder Executivo a incluir o ensino das disciplinas inglês **e/ou** espanhol, nos períodos de sexta a oitava séries das escolas públicas do estado do Paraná”. Temos um problema com o uso desta expressão “e/ou”. Em um documento que nós apresentamos à Secretaria, a Secretaria destacou em itálico esta expressão **e/ou**. Então nós entendemos que a Secretaria está querendo dizer interpreta a lei não como oferta do inglês **e** do espanhol, mas do inglês **ou** do espanhol. É um problema no texto da lei.

A outra é a Lei Estadual nº 11.574 de 05 de novembro de 1996. Ela diz assim: “Fica o Poder Executivo autorizado a incluir nas escolas de primeiro e segundo grau da rede pública estadual o ensino da Língua Espanhola como opção para a matéria de Língua Estrangeira Moderna”. Então aqui temos uma lei mais aberta, ao tratar a oferta do espanhol como opção. Aí podemos resgatar o texto da LDB de 1996 que dizia que as escolas iriam fazer as escolhas, optar, por qual língua estrangeira oferecer. Tem outro Artigo da Lei nº 11.574/1996 que diz assim: “O ensino da Língua Espanhola deverá ser implantado nas escolas da rede pública estadual e nos centros de línguas, através de ato próprio do Poder Executivo”. Poderíamos tentar convencer o grupo para que a gente tentasse insistir um pouco nestas duas leis para ver o que o Executivo ia sinalizar, mas foi optado, em 2019, por lidar com a PEC, porque alguns têm o entendimento de que passou bastante tempo, a legislação mudou, teve a Reforma do Ensino Médio, foi revogada a Lei Nº 11.161/2005, que poderia amarrar um pouco essas duas. Sobre essas duas leis, cada um faz uma interpretação diferente. Alguns informaram que são duas leis inválidas, outros disseram que bastaria o Executivo colocar isso para funcionar. Então a gente se perde nessa questão jurídica. E as próprias assessorias dos deputados disseram que não poderiam encaminhar projeto porque as leis já existiam, o outro disse que teria que partir da própria Secretaria. Para sair desta situação confusa decidimos, na associação, lidar com a PEC.

Ayrton Ribeiro de Souza – Muito obrigado pela entrevista, professor.

APÊNDICE H

Entrevista com Suzana Vinicia Mancilla Barreda, presidente da Associação de Professores de Espanhol do Estado do Mato Grosso do Sul (APEEMS). Concedida em 06 de julho de 2020 (vídeo-chamada).

Ayrton Ribeiro de Souza – Bom dia professora Suzana e obrigado por nos conceder esta entrevista. Como primeira pergunta, gostaria que você falasse sobre a situação do ensino do espanhol no Mato Grosso do Sul, a relação com a aprovação da Lei do Espanhol de 2005, e se houve implementação desta lei.

Suzana Vinicia Mancilla Barreda – “Gracias” por ouvir nossa história, que é importante. Fazendo um preâmbulo sobre isto: sempre nos sentimos relegados com relação ao eixo Rio-São Paulo-Minas Gerais que é onde está mais desenvolvida a fala sobre o espanhol. A Associação de Professores de Espanhol do Estado do Mato Grosso do Sul existe desde a década de 1990, criada junto com o Centro de Espanhol, que tinha aqui em Campo Grande. De lá para cá nós estamos nessa luta de tentar implantar o ensino do espanhol na escola. Primeiro, o ensino do espanhol existia com professores leigos. Depois, foi ingressando nas universidades. Aqui, na UFMS e na UEMS (públicas) que formam professores de espanhol, e tinha uma particular, a UCDB. É importante sempre pensar nessa formação de professores de espanhol porque são profissionais que vão requerer um espaço de trabalho. O espaço de trabalho, inicialmente, eram as escolas de idiomas. Para abrir mais este espaço, e com o intuito de considerar a nossa situação geopolítica do estado do Mato Grosso do Sul, um estado com fronteira com dois países que falam espanhol (Paraguai e Bolívia), nós sempre tivemos esta batalha de querer incluir o espanhol no currículo. A Lei do Espanhol foi precedida, em termos de movimentos políticos, pelo Mercosul. Quando o Mercosul começou a funcionar nós tivemos a perspectiva de que agora sim “vai o espanhol”. Aquele espanhol que era ensinado nas escolas de idiomas, em aulas particulares, ia entrar na escola. Mas isso não aconteceu. Quando foi publicada a Lei 11.161/2005 foi outra expectativa: “agora sim, agora vai, porque agora é obrigatório”. Inclusive este termo “obrigatório” foi algo que nos incomodou um pouco. Por que tem que ser obrigatório se é algo que devia ser natural para esta região, para este estado? Em nosso cotidiano circulam muitos produtos culturais, principalmente do Paraguai. Por exemplo, a roda de tererê, no final das festas é comum a polca paraguaia, é comum a chipa (um “pão-de-queijo paraguaio”), a sopa paraguaia. Quer dizer, esses produtos culturais circulam livremente pelo estado e são adotados pela sociedade, em diversos estratos sociais. Mas a língua espanhola não. Então, quando foi publicada a Lei 11.161/2005 nós pensamos que seria o momento de implantar o espanhol. Nessa época eu era presidente da APEEMS e trabalhava na Secretaria de Educação. Isso me ajudou bastante a ter contato com o Conselho Estadual de Educação, e a normativa dizia que a Lei devia ser implementada pelos Conselhos Estaduais de Educação. Então entrei em contato e trabalhei junto com o Conselho, como representante da APEEMS. Então, a Associação esteve presente nesses estudos e debates com o Conselho. Até que conseguimos que o Conselho aprovasse uma medida em 2007. Acho que foi o segundo estado que lançou a publicação do Conselho Estadual de Educação recomendando o ensino do espanhol. Mas, como técnica da secretaria, eu consegui observar a dificuldade de fazer essa mudança para inclusão do espanhol, pois implica não apenas incluir o espanhol, mas o que fazer com os professores de inglês, que já estão lotados nas escolas em grande número. Não bastava incluir o espanhol e excluir o inglês. Antes disso nós já tínhamos uma visão de que nós poderíamos ter um currículo com uma segunda língua que seria o espanhol, e uma língua estrangeira que seria o inglês. Essa era a nossa luta como Associação: não se tratava de excluir o inglês e incluir o espanhol, perder uma

coisa para ganhar outra, isto não é ganho para ninguém. Mas, na prática, isto se mostrou muito difícil. Alguns diretores que acreditavam na Lei, implantaram. A Lei estava aí, a recomendação do Conselho estava aí, mas ficou muito por vontade dos diretores. Eles implantaram conforme eles acreditaram que seria interessante ou não ter o espanhol. Vou te falar sobre o que aconteceu em duas fronteiras: com o Paraguai (Ponta Porã) e com a Bolívia (Corumbá). Em Corumbá, três das nove escolas estaduais implantaram o espanhol, um terço, e até agora se mantém, com muita luta. Muitas vezes eles ameaçam de retirar e nós nos mobilizamos para manter. É um município de enorme área, mas pouco povoado, e faz fronteira com a Bolívia. Lá há uma lei municipal desde 1993, que diz que as escolas municipais deveriam ensinar o espanhol. Mas esta lei nunca foi implementada. Com a publicação da Lei 11.161/2005, houve a implantação do curso de espanhol em Corumbá. Até então havia o curso de Letras-Português e Inglês. Em 2007, teve início o curso de Letras-Espanhol. Felizmente, nesta época foi secretário de Educação o antigo secretário de Educação de Campo Grande, que foi para Corumbá para ocupar a mesma pasta, e ele acreditava muito no ensino do espanhol. Ele dizia: “Aqui tem que ser implantado o ensino do espanhol”. Então esse secretário, por vontade própria, mobilizou a equipe dele e implantaram o ensino do espanhol no Ensino Fundamental. Mas acabou o mandato dele. Qual é a situação do espanhol em Corumbá agora? Permanece nos anos iniciais das escolas municipais. No Ensino Fundamental II não tem. E no Ensino Médio, tem em três escolas. Em Campo Grande, são poucas escolas, que implantaram em função da vontade dos diretores, e cada vez vai diminuindo mais. O estado fica em uma situação entre a cruz e a espada. Por um lado, tem a nova lei do Ensino Médio, Lei 13.415/2017, que fala que deve ser ensinada a Língua Inglesa. Com esta nova lei, a secretaria estadual de Educação retirou o espanhol de muitas escolas. No Ensino Fundamental o espanhol se mantém nas escolas integrais e em algumas escolas do estado. Inclusive em Ponta Porã, que é uma cidade que tinha muitos professores de espanhol, que teve até um curso particular de formação de professores, teve audiência, mobilização, mas o espanhol foi retirado. Três Lagoas tem o curso de Letras-Espanhol no campus da UFMS, mas tem só uma escola que ministra espanhol. O que desanimou muito foi a revogação da Lei 11.161/2005.

Ayrton Ribeiro de Souza – Antes de escolher uma carreira, os alunos pensam muito se vão ter o espaço de atuação. No caso do espanhol, a revogação da Lei 11.161/2005 fechou muito o mercado. Se houvesse lei a nível estadual ou até municipal já seria uma saída...

Suzana Vinicia Mancilla Barreda – Sim, são atitudes quixotescas dos alunos de querer se manter em um curso...para que campo de trabalho? Claro que eles podem ministrar Português, porque as nossas licenciaturas são bilíngues. Mas o espanhol, que muitos deles têm afeição, acaba não sendo desenvolvido mais e entra nessa situação de precariedade.

Ayrton Ribeiro de Souza – Chegamos agora nesse momento de revogação da Lei do Espanhol e todas essas dificuldades criadas para os alunos dos cursos de espanhol, que perdem espaço de trabalho. No âmbito da APEEMS, naquele ano de 2016, como vocês se mobilizaram? Houve um movimento Fica Espanhol? E, também, houve tentativa de criação de uma Lei estadual do espanhol?

Suzana Vinicia Mancilla Barreda – Em 2016 foi publicada a Medida Provisória 746. Em novembro nós realizamos uma reunião significativa, organizada pela APEEMS, na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), que também tem o curso de Letras-Espanhol. Ocorre que houve pouca participação nessa época, porque parece que as pessoas não estavam acreditando muito que ia acontecer o que veio a acontecer. Então nós nos mobilizamos

em 2016, com a retomada da APEEMS que havia ficado inativa por alguns anos (não sei precisar quantos), essa gestão permaneceu por dois anos, que é o tempo regulamentar de uma gestão. Ao finalizar 2017 convocamos uma Assembleia Geral para eleger uma nova diretoria, entretanto, visto que não se apresentaram candidatos, por decisão em assembleia, permanecemos 2018 até o início de 2019. É época em que se realizou nova Assembleia Geral e a diretoria atual tomou posse. Em termos de mobilização no MS, em 2018, organizamos uma mobilização do Fica Espanhol em Corumbá, com os alunos, saímos à rua, fizemos uma passeata em uma das feiras da cidade, os alunos fizeram os cartazes, foi uma mobilização grande. Eu acredito muito que nós devemos trabalhar com os alunos principalmente, pois eles estão se formando e os professores às vezes não conseguem participar pela carga de trabalho. Nesse período, então, houve uma letargia e só reclamações de que o espanhol estava sendo retirado das escolas. Eu, como pessoa física, não podia fazer quase nada. Então nós voltamos a organizar a APEEMS, com muito sacrifício, formamos a diretoria para o período 2019-2020. Recentemente, com esta mobilização nacional do Fica Espanhol, os professores do MS começaram a se manifestar a partir da lista em whatsapp formada nos cursos de atualização organizados em parceria entre a Secretaria de Estado de Educação, a APEEMS e a *Consejería de Educación* da Embaixada da Espanha.

Ayrton Ribeiro de Souza – Eu gostaria que você falasse mais sobre esta participação da Embaixada da Espanha na promoção do espanhol, que é exatamente o tema da minha tese.

Suzana Vinícia Mancilla Barreda – Você não pode deixar de estudar as ações da *Consejería de Educación*. O Instituto Cervantes é aquele que lança os grandes movimentos do espanhol no Brasil, publicações, etc. Mas a *Consejería* também está junto. É a *Consejería* que congregou as associações de espanhol por muitos anos. Tem os Congressos de Professores de Espanhol a cada dois anos, que eram todos financiados pela *Consejería*. Eles financiavam a ida dos presidentes das associações para o local onde seria realizado o evento. Eu fui três vezes: para Paraíba, para Salvador e para o Mato Grosso. No Colégio Miguel de Cervantes eles realizam também o Seminário *Español en Brasil* (anteriormente: *Seminario de Dificultades Específicas para la enseñanza de español a lusohablantes*), que já tem mais de 25 anos. O Congresso das associações é a cada dois anos, e intercala com o Congresso Brasileiro de Hispanistas (da Associação Brasileira de Hispanistas), que também é bianual. Este ano tem o Congresso Brasileiro de Hispanistas, o ano que vem vai ter o Congresso de Professores de Espanhol. A *Consejería de Educación* apoiava o Congresso de Professores de Espanhol, exatamente até quando eu não sei te dizer. O pessoal de São Paulo começou a discordar da *Consejería*, porque achavam que era uma ingerência, uma segunda colonização da Espanha. Eu tenho outra visão sobre isto. Eu acho que sim há um interesse econômico da Espanha na divulgação da língua espanhola porque a Espanha tem um movimento editorial muito grande, e também na questão de turismo: a cultura e a língua atraem muito. Tanto é que eles estão permanentemente oferecendo bolsas de cursos para a Espanha. Não só para o Brasil, para o mundo todo. Eu fui a um curso organizado pela AECI (*Agencia Española de Cooperación Internacional*) e pude ver o quanto se investe no ensino da língua espanhola. Obviamente não é algo “altruísta”, tem todo um aparelho político por trás. Eu estive na sede do Instituto Cervantes na calle de Alcalá. O Instituto Cervantes tem um mapeamento da língua espanhola no mundo que parece “militar”, da CIA ou da KGB (risos). Eles têm uma política muito clara com relação a isto. Para nós, aqui no Mato Grosso do Sul, o único momento de atualização que nós temos é com os cursos de atualização que a *Consejería* ainda organiza. Agora estão fazendo *online*. Até o ano passado eram presenciais. E é o momento que você tem para se atualizar como professor, pois é dirigido para professores, e tudo gratuito. A única exigência é que o participante fosse professor em

atuação. Quando tinha poucos alunos, eles abriam vagas para os alunos concluintes de Letras-Espanhol. Eu gostava disso e tínhamos uma relação da seguinte forma: “*Consejería*: Queremos oferecer um curso de espanhol aí. *Professores locais*: Nós precisamos disto, disto e disto”. Nós definíamos o que seria dado no curso entre os próprios professores, que diziam o que queriam estudar. Os próprios professores diziam os temas mais importantes: gramática, cultura... Em vários cursos eu apresentei falando da cultura boliviana, das músicas, de outras visões que não são espanholas. Nós tínhamos esse espaço de escolha.

Ayrton Ribeiro de Souza – Que interessante. Gostaria que você falasse mais sobre sua experiência com os cursos da *Consejería de Educación*, estes três cursos em que você participou.

Suzana Vinicia Mancilla Barreda – Os cursos de atualização da *Consejería* acontecem desde a década de 1990. Nós organizávamos juntos. Eram três organizadores: a *Consejería*, pagava os técnicos; a associação organizava os professores; e a secretaria de Educação pagava o *coffee break* e cedia o espaço, que pode ser uma escola ou universidade pública. Eu posso dizer que nós não tivemos uma imposição da *Consejería* no sentido de fazer isto ou aquilo. Era nossa escolha. Teve um ano que conseguimos organizar o curso em quatro polos distintos no estado, porque este é um estado muito grande e as distâncias são enormes. Por exemplo, teve um curso em Ponta Porã, em Corumbá, em Coxim, em Dourados e Campo Grande. Então já chegamos a atender um público bem diverso, e nesta perspectiva. Quando eu digo que tenho uma visão diferente sobre a *Consejería* é neste sentido, de que nós também participávamos da organização, não era nada imposto. Não sei se em outros lugares era diferente.

Eu sei que, como houve essas diferenças de pensamento com relação à *Consejería* e sobre ingerência da Espanha, a primeira associação que não quis mais receber apoio da *Consejería* foi a APEESP (São Paulo). Eles tinham muitos membros, nós tínhamos pouquíssimos, e não tínhamos como pagar as viagens, então nós aceitávamos essa colaboração da *Consejería* porque era o momento da nossa reunião, de ouvir os pares, em uma época em que a internet não permitia conversar como estamos fazendo agora, era presencial mesmo. Neste sentido a *Consejería* teve um papel importante. Agora, no momento que você estabelece o diálogo entre os diferentes estados, esse diálogo vai se mantendo de outras formas, a partir dos próprios professores. Mas não dá para dizer que a *Consejería* não teve um papel importante. Essas pessoas que foram contrárias à *Consejería*, posteriormente, alguns haviam ido para a Espanha com essas bolsas, até professores da USP também tinham aproveitado desse investimento espanhol. Mas é verdade que nós temos que procurar, em todos os campos da ciência, uma descolonização. Agora nós temos outros tipos de pessoas participando, mais professores participando, de universidades. Nós inclusive pensamos em fazer os nossos próprios cursos de atualização. Já que temos quatro campus na UFMS, o professor de cada campus podia ir para o outro e fazer estes intercâmbios.

Ayrton Ribeiro de Souza – Muito interessante esta ideia de organizar cursos de atualização. Você conhece os cursos de formação de professores *online* do Instituto Cervantes?

Suzana Vinicia Mancilla Barreda – Eu já ouvi falar, mas nunca participei. São pagos. Aqui no Mato Grosso do Sul, que eu tenha conhecimento, não tem muito alcance. Você sabe que a questão dos estudos online, a partir da pandemia, terá outro olhar. Nós fomos obrigados a entender e usar as plataformas virtuais, e antes não havia isso, você dava preferência ao presencial. E por serem pagos, aqui no estado não tiveram muita repercussão.

Ayrton Ribeiro de Souza – Vou entrar em outro ponto agora. Estou analisando cada um dos oito centros do Instituto Cervantes no Brasil. A maior atividade são os cursos regulares de língua, e também as atividades culturais. E não são só atividades relacionadas à cultura espanhola, mas também peruana, argentina, colombiana, mexicana, etc..

Suzana Vinicia Mancilla Barreda – A gente observa que o movimento do ensino do espanhol da própria Espanha mudou. Eu fiz o DELE em 1997. O DELE me abriu muitas portas como professora, porque eu comecei como professora leiga, eu era da área de Engenharia Agrícola, estudei em Viçosa (Minas Gerais). Então, quando eu comecei a dar aula, eu sabia falar espanhol e era filha de bolivianos. No mundo globalizado, isto é muito comum: nascer em um lugar, mas ter a origem de outro. Então eu fiz o DELE para poder dar aula de espanhol, porque eu não tinha como provar que sabia espanhol. Depois eu fui entender, quando me formei, a necessidade da Licenciatura. Depois eu fiz o curso de Letras, o mestrado e doutorado em Educação. Mas o DELE me abriu muito as portas porque aqui no Mato Grosso do Sul a Espanha tem um status mais elevado que a Bolívia, por exemplo. Existe muito preconceito com relação à Bolívia. Eu inicio a minha aula falando assim: “Nós vamos estudar espanhol ou castelhano?”; e os alunos respondem: “Espanhol, professora!”; e eu digo: “Por que não castelhano?”; e eles falam: “Porque castelhano é da fronteira, é dos índios, é do submundo”. Aí eu apresento a Constituição Espanhola, que diz que a língua oficial da Espanha é o castelhano e as demais línguas nas suas respectivas comunidades. Aí os alunos ficam surpresos. Então nós entramos no conceito do que é o espanhol, de como o espanhol da Espanha foi historicamente mais valorizado do que a língua dos países que nos rodeiam. Assim eu começo a minha aula, porque existe um preconceito muito grande com relação ao espanhol que se fala na Bolívia ou no Paraguai.

Ayrton Ribeiro de Souza – Você comentou antes sobre como a indústria editorial espanhola é muito forte na produção de livros didáticos, o que acaba refletindo no ensino do espanhol da Espanha.

Suzana Vinicia Mancilla Barreda – Com certeza. Há um olhar de valorização da variedade do espanhol da Espanha. Esses livros apresentam com mais riqueza as variedades do espanhol da Espanha, que também não é uma só, mas eles geralmente centralizam na madrilenha. Há essa valorização sim, e as pessoas daqui valorizam muito mais o espanhol da Espanha. Eu sempre faço esse questionamento para os alunos: “Por que o curso chama Espanhol?”, para eles fazerem uma reflexão. Eu estou em uma fronteira onde há um preconceito enorme com relação aos bolivianos. Eu fui dar aula lá em 2008, e meu DELE é de 1997. Eu fiz a prova aqui em Campo Grande, com professores espanhóis do Instituto Cervantes. Naquela época não haviam os centros examinadores de DELE, como há agora. Então, quando eu fui para Corumbá para dar aula, eu sempre transitei essa fronteira, porque meus pais são da Bolívia, eu nasci em São Paulo, e nós passamos essa fronteira várias vezes. Mas Corumbá era meu lugar de trânsito, mas nunca de permanência. Eu fui conhecer de fato Corumbá em 2008, quando passei no concurso e fui para lá. Quando eu fui, eu tinha aquela ideia romântica: “Vou dar aula de espanhol na fronteira, vou ter um laboratório a céu aberto do outro lado”. Quando eu cheguei lá me deparei com o que meu amigo Gustavo Vilela, que estuda questões de fronteira, chama de “muro invisível”, porque lá não tem nenhum muro, mas tem os preconceitos. No discurso são os “hermanos” bolivianos, mas nas práticas sociais é muito duro.

Ayrton Ribeiro de Souza – Já nos encaminhando ao final desta entrevista, eu queria saber se existe algum projeto de lei do espanhol estadual aí no Mato Grosso do Sul, em vista da revogação da Lei 11.161/2005 em 2016.

Suzana Vinicia Mancilla Barreda – Nós estamos indo neste caminho agora, nesta época da pandemia. A lista se fortaleceu. Temos participantes do nosso estado no movimento nacional do Fica Espanhol. Os professores estão mobilizados e mostram-se interessados em participar, isso é fundamental. O Fica Espanhol nacional foi dividido em grupos de trabalho, e temos uma reunião marcada para esta semana, entre os representantes do nosso estado. Já temos vários inscritos na nossa lista, e estamos indo neste caminho. Já foi falado muitas vezes sobre isto na nossa lista, agora vamos ver como vamos dar sequência a isto. Então, estamos no ponto de início da mobilização para o estado. Para os municípios, cada um tem uma dinâmica. O que ocorre em Corumbá, não ocorre nos outros municípios. Mas pensando em estado, já há professores interessados. Já houve tempo em que não havia participação, e agora estamos vendo que há.

Ayrton Ribeiro de Souza – Já houve algum encaminhamento de minuta e justificativa de projeto sobre o ensino do espanhol com algum deputado?

Suzana Vinicia Mancilla Barreda – Nós tivemos há muito tempo atrás. Agora nós pensamos em falar com um deputado que é da bancada da educação e é candidato a prefeito. Provavelmente seja nosso canal, porque em outras ocasiões ele já se mostrou favorável. Mas sobre preparar um projeto, agora que vamos fazer isto.

Ayrton Ribeiro de Souza – Muito obrigado pela entrevista!

APÊNDICE I

Entrevista com Fábio Barbosa de Lima, ex-presidente da Associação de Professores de Espanhol do Estado do São Paulo (APEESP). Concedida em 31 de agosto de 2020 (vídeo-chamada).

Ayrton Ribeiro de Souza – Boa noite Fabio. Para começar, gostaria que você falasse um pouco da sua trajetória como professor de Língua Espanhola.

Fábio Barbosa de Lima – Eu me interessei pela Língua Espanhola adolescente. No meu período de Ensino Médio eu fiz Centro de Estudos de Línguas (CEL), do estado. Eu fiz Magistério no Ensino Médio, pelo CEFAM, então estudava o dia inteiro e à noite ia fazer espanhol. As duas formações, como professor no nível de magistério e meu início do estudo de línguas, aconteceram simultaneamente. Com 19 anos eu já era professor de Educação Infantil e Fundamental I e falava espanhol porque tinha feito no Centro de Línguas. Isto acabou me levando a dar aula em escola de idiomas. Posteriormente, 2 ou 3 anos depois, eu fiz Letras Português-Espanhol e na sequência já fiz um semestre como aluno especial na USP (Letras) em disciplina de Pós-Graduação, ingressei no Mestrado em 2008 e no Doutorado em 2015. Nesse período eu dei aula como professor de espanhol do Ensino Médio em escola privada. Quando ingressei no Mestrado, dei aula na Universidade Braz Cubas, no curso de Letras, que é a universidade em que eu me formei. Depois eu ingressei na Fatec. Primeiro na Fatec-Ipiranga, com contrato de dois anos, e depois eu concurrei na Fatec-Itaquaquecetuba, que é a minha casa de 2014 para cá.

Ayrton Ribeiro de Souza – Muito interessante. Você também foi Presidente da Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo (APEESP). Gostaria que você falasse sobre esta gestão, e também, contar um pouco sobre a história da APEESP.

Fábio Barbosa de Lima – No Brasil, temos a Associação Brasileira de Hispanistas (ABH), que é pensada para a pesquisa e para os professores que desenvolvem pesquisa na área de Língua e Literatura espanhola e de língua espanhola. As associações estaduais surgem na década de 1980. A APEESP é de 1983, fez 30 anos em 2013, logo antes do período da minha gestão. No geral, as associações estaduais foram pensadas para o fortalecimento do espanhol na Educação Básica e a sua relação com os cursos de Letras nas universidades públicas e privadas. As associações de Rio, São Paulo e Minas Gerais são as mais antigas e têm lutado muito por estas questões. Eu já era associado da APEESP desde 2010/11 e entro na gestão de 2014-2016. Não há como dissociar a política social que nós vivemos de 2015/16 para cá com o impacto na Educação em seu aspecto mais amplo.

Ayrton Ribeiro de Souza – Pensando nesta nova conjuntura política que o Brasil vem passando desde 2015/16, 2016 foi o ano da Medida Provisória Nº 746 que revogou a Lei Nº11.161/2005 (“Lei do Espanhol”). Foi um pouco depois da sua gestão na APEESP, mas queria que você falasse qual era a sua visão, ou se estava envolvido na APEESP de alguma forma.

Fábio Barbosa de Lima – Ainda era na minha gestão. A Lei (11.161/2005) foi revogada no meio do ano e minha gestão acabou em dezembro (de 2016). A Lei do Espanhol é de 2005, promulgada pelo ex-Presidente Lula, e deu aos sistemas de ensino o tempo de 5 anos para se adaptar. Então cada estado o fez de acordo com suas possibilidades, como rege o texto da Lei.

Em São Paulo, por exemplo, a gente teve um período emblemático que foi uma luta contra um projeto do governo José Serra à época: o projeto “Oye”. O que o governo Serra pensava naquele momento? Que um professor, de qualquer disciplina, se fizesse um curso de espanhol online pelo Instituto Cervantes poderia ser professor de espanhol no Ensino Médio. Por exemplo, um professor de Física, de Artes, ou de Inglês, qualquer que fosse a formação daquele professor, se ele fizesse aquele curso oferecido pelo Instituto Cervantes online, poderia ser professor de espanhol. Essa foi a primeira batalha muito significativa que veio na esteira da Lei do Espanhol de 2005. Tem dois estudos importantes sobre isso: da Fernanda Castelano (Ufscar) e do Edilson Silva Cruz, que foi meu Vice na APEESP. A luta foi nesse sentido. Esse projeto do Serra foi derrubado. O jeito como a inclusão do espanhol na grade curricular em São Paulo foi totalmente equivocada. Eu nunca vi, na minha vida de professor, uma disciplina ser incluída no currículo em agosto. O governo esperou vencer o prazo, que era agosto de 2010. E era por adesão: o aluno dizia se ele queria fazer espanhol e, se tivesse um número razoável de alunos se formava uma turma. Mas o aluno tinha que ter a autorização por escrito dos pais. Se criou uma série de dificuldades e impedimentos para dificultar. Em 2013, o Estado abriu um concurso com vagas para professores de espanhol, e teve um grande número de professores aprovados. Mas eles chamaram menos do mínimo previsto de professores de espanhol. Esta foi uma outra questão em que a APEESP se empenhou, buscando conversar com a Secretaria Estadual de Educação, com o Palácio dos Bandeirantes, tentando fazer esta interlocução para que os professores fossem chamados. O que acontece: muitos desses professores aprovados já atuam na rede de ensino, como professores de Português, ou como professores de Espanhol de forma precarizada, e muitos professores estão alocados nos Centros de Línguas, onde não há estabilidade de emprego, pois os Centros de Línguas são projetos de pasta, é um projeto específico dentro da Secretaria de Educação.

Quando começa a minha gestão, em dezembro de 2014, a gente pega toda esta movimentação: para não deixar caducar o concurso, para que esses professores sejam chamados, para verificar em quais escolas de fato nós tínhamos aulas de espanhol e de que forma isso era feito. Uma característica muito forte da APEESP é a formação de professores, sempre oferecendo oficinas, cursos, palestras. Até que, em meados de 2016, a Lei do Espanhol foi revogada, pelo ex-Presidente Temer. Nós fomos pegos de surpresa. Aí começa uma grande movimentação para tentar reverter a situação de alguma forma, mas isto não se deu. Neste período de 2016, do meio do ano até o final, que é quando acaba a minha gestão na APEESP, todas as associações estaduais estavam lutando para reverter a decisão de revogação da Lei. Se notou que não era possível, por questões políticas. Foram feitas várias plenárias, em todas as associações. Em São Paulo também nós fizemos plenárias com professores da rede pública, com professores da USP, chamando professores de outras áreas, porque era uma questão de defesa da Educação Pública. Se a gente pensar em termos práticos, a questão não se reverteu, mas o trabalho foi feito. Aí as associações começaram a perceber que se não a discussão com o Governo Federal não estava dando fruto efetivo, deveríamos tentar fazer a inclusão do espanhol por lei estadual. Isso já foi bem no final da minha gestão.

Nós fizemos uma mobilização muito grande. Mobilizamos professores da Educação Básica, de universidades, protocolamos ofícios e petições na Secretaria da Educação, no Palácio dos Bandeirantes, e começamos a procurar os deputados estaduais da Comissão de Educação e Cultura, independente de filiação partidária. Eu fui a todos os gabinetes. Era uma situação muito protocolar, em que os deputados diziam: “Ah sim, claro, vamos olhar”, e ficava por isso mesmo. Mas o Deputado Carlos Giannazi (PSOL) nos ajudou e protocolou um documento pedindo explicações do Palácio dos Bandeirantes. Mas quem encampou o projeto foi a Deputada Leci

Brandão (PCdoB). Ela pede para ver a documentação, começamos a fazer reuniões, e aí acabou meu mandato na APEESP. Mas o importante é que esta conversa não parou. Entrou o Jorge Rodrigues, que foi eleito Presidente da APEESP em 2016, e continuou as conversas com a Leci Brandão. A gestão já dirigida pelo Jorge, junto com o mandato da Deputada Leci Brandão, faz o projeto de lei que foi protocolado na ALESP, e aí começam as idas à ALESP, toda a movimentação, que eu acompanhei como associado. O projeto de lei tem que passar por todas as comissões, e quando faltava uma ou duas comissões antes de ir para votação no Plenário, veio a pandemia. Então esta questão se desmobilizou um pouco, foi pedido para revisar alguns pontos do projeto de lei, veio a pandemia, e com toda esta situação eu creio que ainda não há uma previsão de votação nas últimas comissões e depois ir para Plenário.

De tudo isto, uma das comissões pela qual o projeto tem que passar é a do Orçamento, para saber qual é o impacto financeiro da contratação de professores de espanhol no orçamento do estado. Então a discussão não fica apenas no campo da Educação. O projeto passou pela Comissão de Constituição, Justiça e Redação. Aí tinha que passar pelas comissões de Orçamento e Educação antes de ir a Plenário. Outro entrave muito problemático é que estas comissões, tanto na ALESP quanto no Congresso Nacional, elas mudam de tempo em tempo quando muda a Mesa Diretiva da casa. Se você vem com uma discussão que dura uns dois anos, com aquele grupo de deputados, quando muda a Mesa Diretiva e eles mexem nas comissões, muitos deputados acabam permanecendo mas outros saem, então você tem que iniciar um diálogo com deputados com os quais você não tinha contato e refazer todo o percurso. Isso é um certo problema na tramitação de um projeto de lei que se arrasta por muito tempo.

Ayrton Ribeiro de Souza – E ao final de cada Legislatura, que dura quatro anos, estes projetos em trâmite acabam sendo arquivados, pelo Regulamento interno da Assembleia Legislativa.

Fábio Barbosa de Lima – Eu não sei te dizer, porque este projeto (446/2018) já entrou durante o mandato de João Dória como governador. Se o projeto passar na ALESP, o governador tem que sancionar a nova Lei. Não podemos nos esquecer disso, porque temos que saber qual vai ser a movimentação do Palácio dos Bandeirantes quanto a isso. Se for o Dória o governador, se ele vai sancionar. Uma vez sancionada, vai caber à Secretaria da Educação implementar a Lei, colocar o espanhol na grade curricular, lá na ponta, na escola. Eu quero crer que existe uma boa vontade política. Os quadros técnicos da Secretaria da Educação são muito competentes. Aquelas Diretrizes Curriculares dos anos 1980/90 da Secretaria da Educação são muito interessantes, de todas as disciplinas, inclusive do espanhol e das disciplinas de Línguas. Então, há competência, a questão agora é se há vontade política: se vai ser feito de forma adequada ou se vamos ter uma decisão catastrófica como aconteceu com a implantação no governo Serra. A Lei falava de inclusão no currículo pleno, e quando o governo pede que o aluno manifeste a intenção de fazer a disciplina, e aí dependendo do grupo de alunos buscar um professor, são posições políticas que acabam dificultando a implementação da Lei. Resumindo: eu acho que tem competência técnica nos quadros da Secretaria Estadual de Educação para fazer a Lei ser efetivada; por outro lado, temos que ver a vontade política de autorizar.

No momento, o Secretário de Educação é o prof. Rossieli Soares. Ele estava no governo do Amazonas quando a lei do espanhol foi posta em discussão lá, e parece que foi tudo bem conduzido por ele. Mas a gente tem que pensar em outro aspecto: Amazonas tem uma rede de ensino menor, é um estado limítrofe com países de língua espanhola, então há todo um direcionamento. O que acho que deve ser pensado em São Paulo, e esta gestão atual do prof. Jorge fez quando iniciadas as discussões na ALESP, é envolver os outros entes: nós chamamos o governo da Espanha, o governo da Argentina, o governo do México, e os representantes foram no lançamento do projeto de lei, com a Deputada Leci Brandão.

Ayrton Ribeiro de Souza – A participação destes representantes da Espanha, Argentina e México é meramente simbólica?

Fábio Barbosa de Lima – É uma participação simbólica, mas eu acho que é muito importante para sinalizar o apoio. No caso do Amazonas, é um estado fronteiro com países de língua espanhola. Nós, em São Paulo, não temos isso. Mas o volume de negócios e de investimento que o estado de São Paulo tem com esses países é enorme. Por exemplo, com a Espanha: o volume de negócios, as trocas de tecnologias, em Educação, podem ter peso. Quando você tem um cônsul de um país, no caso da Espanha, acompanhando os professores que estão pedindo a volta do espanhol no currículo é simbólico, mas tem um peso, ele é uma autoridade daquele país. Eu acho que é um caminho que a gente não pode deixar de pensar em um estado como São Paulo, que se pauta pelo discurso do dinheiro, do investimento. Isto é muito importante. O que a gente tem que fazer para não cair no mesmo problema da época do Projeto “Oye” (2006/07) é marcar território: “Vocês nos apoiam, é um apoio importante, nós podemos desenvolver parcerias, mas a formação do professor de Língua Espanhola compete às universidades brasileiras, nós temos cursos de Letras para isso”. Quando você delimita os espaços de atuação de todos os entes envolvidos, isto é muito tranquilo. Esta foi a luta da APEESP lá atrás (2006/07), não por um problema da APEESP, mas sim por uma tentativa de imposição do governo Serra, de fazer um convênio com uma instituição estrangeira e autorizar um professor de outras disciplinas a ser professor de espanhol se fizesse um curso online. Foi uma questão daquele governo específico.

Ayrton Ribeiro de Souza – A Espanha, como você disse, além do interesse em promover a língua espanhola também tem o interesse econômico de grandes empresas espanholas presentes aqui. A Espanha é o segundo maior investidor estrangeiro no Brasil depois dos Estados Unidos. O Brasil é o país com maior número de centros do Instituto Cervantes do mundo. Como você vê o trabalho da Consejería de Educación da Embaixada da Espanha na promoção da língua espanhola?

Fábio Barbosa de Lima – No caso da Espanha, quando a gente vê Instituto Cervantes, Santander e Vivo investindo em Educação, na figura institucional do Instituto Cervantes, a gente vê o poderio da língua espanhola como negócio. O Instituto Cervantes é um órgão de governo para a promoção da língua espanhola no mundo. Por outro lado, o Brasil não tem isso. Nós não temos um instituto. Tem o trabalho das embaixadas, mas nós não vemos esse esforço oficial da propagação da língua portuguesa. Quanto à Consejería de Educación da Espanha, eu acho que é um caminho ideal porque você faz parcerias pautadas na ideia de instituição de governo. Que trocas podem ser feitas? Formação de professores, pesquisa, tecnologia. Você sai da esfera de cair em uma “armadilha” de uma instituição privada como Santander e Vivo, e começa a ter relações institucionais com governo. Aí você está se relacionando com o governo do país estrangeiro, você pensa em políticas públicas para promoção do ensino da língua, e deixa de lado o risco de cair nessa relação mercadológica, de negócio. Isso é Relações Internacionais. Você faz acordos de cooperação, passa a integrar projetos de pesquisa e de intercâmbio tecnológico. Acho que é um país mais viável e horizontal de colaboração, por ser uma relação entre governos, pois você está tratando com um órgão do Ministério da Educação (da Espanha).

Ayrton Ribeiro de Souza – O Instituto Cervantes foi criado em 1991 como órgão dedicado à promoção do idioma espanhol no mundo. Como outros países também tem, como forma de

Diplomacia Cultural. O Reino Unido com o British Council, Portugal com o Instituto Camões. No entanto, o Instituto Cervantes oferece cursos pagos à população, enquanto a Consejería faz parcerias com professores, cursos de aperfeiçoamento, publicações...

Fábio Barbosa de Lima – Em São Paulo, a Consejería organiza o Seminario de dificultades específicas para la enseñanza del español a lusohablantes (hoje Seminario Español en Brasil), gera publicações muito boas todos os anos, de professores que trazem sua prática da sala de aula, seja como formadores de professores em cursos de Letras ou nas faculdades de Educação, como também de professores da Educação Básica, que é o que acontece no Concurso Colégio do Ano. São as práticas do professor que está lá na Educação Básica. Você começa a ver uma relação mais horizontalizada.

Ayrton Ribeiro de Souza – O caso do Projeto “Oye”, como você mencionou, poderia ter sido uma intervenção no sistema de ensino, mas não chegou a ser implantado. Ao mesmo tempo, a Consejería oferece cursos de aperfeiçoamento em alguns estados, com apoio das associações de professores de espanhol. Queria que você falasse um pouco sobre esta relação.

Fábio Barbosa de Lima – Nós temos as APE (associações de professores estaduais), pensando no espanhol para a Educação Básica e na formação de professores para a Educação Básica. Um outro trabalho é da ABH (Associação Brasileira de Hispanistas), no nível da pesquisa: mestrados, doutorados, professores universitários pensando nesse aspecto. No eixo das APE, tem uma associação dessas associações que pensa o CBPE (Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol). O CBPE é pensado pelo conjunto das associações. Na minha gestão na APEESP aconteceu o CBPE de 2015, que foi em São Carlos. No eixo do programa não teve a participação da Consejería, de nenhum ente estrangeiro. Eu tenho acompanhado o Congresso Nordeste de Professores de Espanhol ou o Congresso do Norte, aí vai muito do posicionamento da gestão. Nós vemos que em São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais é muito difícil ver entrar um órgão diferente na gestão organizadora do evento. Mas vemos em alguns estados, tanto do Sul, quanto do Norte, quanto do Nordeste, eles abrindo para que instituições estrangeiras tomem parte na organização do Congresso, aí tem toda uma discussão, em que nos textos escritos de São Paulo, Rio e Minas tem uma posição mais forte em não aceitar, em ser um congresso feito pelos professores brasileiros. Você pode convidar uma pessoa da Consejería ou do Instituto Cervantes para uma mesa, para qualquer atividade, mas não colocar estas instituições como organizadoras ou co-organizadoras do evento. Em São Paulo, Rio e Minas, há uma preocupação maior em não permitir essa ingerência. Em outros estados você acaba vendo.

O CBPE também é a oportunidade do ERAPE (Encontro Anual de Representantes das Associações de Professores de Espanhol), em que se pensa atividades, políticas e mobilizações a nível nacional. Com as tecnologias (Whatsapp e afins) isto tem andado bem mais do que se pensarmos nos anos 1990, início dos 2000. Agora essa questão vai muito rápido. O ERAPE é um espaço muito importante, é aberto, mas quem tem a palavra são os representantes das associações de espanhol, que fazem seus relatos. Quando teve o CBPE de São Carlos, eu era Presidente da APEESP, então fui eu quem conduziu a reunião. Foi uma reunião de 5 horas onde todos os presidentes das associações presentes fizeram relatos, houve trocas, e dali já foram pensadas ações como os congressos regionais, que foram ganhando força. O CBPE também faz um rodízio entre as regiões, para não repetir, para ir em estados de todas as regiões. Fazia muito tempo que não tinha em São Paulo.

Ayrton Ribeiro de Souza – Você se lembra se estavam presentes as associações dos 26 estados?

Fábio Barbosa de Lima – Não, dos 26 estados não. Eu vou te passar este número depois, mas eu arrisco que estavam umas 15. Inclusive, tinham associações que estavam inativas há muito tempo. Esse caráter de regularidade tinha em alguns estados como São Paulo, Rio, Minas e Paraná. As associações se mantiveram ativas gestão após gestão. E há uma continuidade no trabalho das gestões. Essas associações mantêm uma regularidade, outras já não. Eu me lembro que a associação do Rio Grande do Sul, à época, estava praticamente inativa. Como eu estava coordenando o ERAPE de 2015, eu me lembro da dificuldade de contato com algumas associações estaduais. Algumas foram retomando, outras foram refundadas. No Rio Grande do Sul, eles foram retomando isto depois. No CBPE de 2015, a associação estava sem um caminho.

Ayrton Ribeiro de Souza – Para terminar, gostaria que você comentasse o tema da cooperação x ingerência de instituições estrangeiras, no caso do Instituto Cervantes, no ensino do espanhol no Brasil.

Fábio Barbosa de Lima – Não era para ter concorrência. A essência do Instituto Cervantes, é um órgão do governo espanhol para a difusão da língua espanhola no mundo, então a parceria poderia acontecer. O problema são os termos em que esta parceria se dá. Primeiro, temos que entender que não é papel do Instituto Cervantes formar professores de espanhol. É papel da universidade brasileira. Isto é pacífico, é lei. Mas a partir do momento que relações financeiras do porte das que poderiam ter acontecido se o Projeto “Oye”, se tivesse sido levado a cabo, você tem uma ingerência. Você vai ver um órgão externo, com caráter privado – porque cobra por seus cursos – ter uma relação com o governo de estado brasileiro, no caso São Paulo, assumindo uma função que não é dele, a formação de professores. Agora, se quisesse atuar oferecendo formação complementar para professores, eu acho que seria uma parceria produtiva.

Ayrton Ribeiro de Souza – Chegamos ao final desta entrevista. Muito obrigado Fábio!

APÊNDICE J

Entrevista com Jorge Rodrigues de Souza Júnior, Presidente da Associação Brasileira de Hispanistas (ABH). Concedida em 01 de abril de 2021 (vídeo-chamada).

Ayrton Ribeiro de Souza – Boa tarde, Jorge. Um dos objetivos desta entrevista é conhecer um pouco da sua trajetória no movimento hispanista no Brasil. Gostaria que você começasse falando da sua atuação como Presidente de APEESP (gestões 2016-2018 e 2018-2020).

Jorge Rodrigues de Souza Júnior – Boa tarde, Ayrton. Obrigado pelo convite. A APEESP (Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo) é a segunda associação de professores de espanhol a ser fundada no Brasil (1983), só depois da do Rio de Janeiro (1981). A APEESP sempre teve como propósito impulsionar o ensino do espanhol no estado de São Paulo, lutar pela presença desta língua no currículo escolar. Nesta tradição, em 2015, surgiu uma demanda por um projeto de lei dado que fora convocado um concurso para a contratação de professores de espanhol na rede estadual, porém não se divulgou o número de candidatos aprovados. Isto gerou uma insegurança política no setor e a necessidade de se pensar um projeto de lei para dar uma segurança não só para aqueles professores que haviam participado do concurso, mas também garantir um status legal da presença do espanhol no currículo. Mesmo porque, em 2016, a Nova Lei do Ensino Médio derruba a obrigatoriedade da oferta do espanhol no Ensino Médio. Então, a partir dos exemplos de outros estados como Paraíba e Rio Grande do Sul, em São Paulo se tomou a mesma providência: pensar em um projeto de lei e, a partir dessas experiências, de uma longa discussão interna e da análise de documentos - após pensar na possibilidade de propor uma emenda constitucional ou um projeto de lei - vimos que um projeto de lei era mais viável. O processo para uma emenda constitucional é muito mais engessado. A emenda constitucional pode ter um resultado mais efetivo porque não depende de uma decisão do Executivo para ser implementada, mas, por outro lado, você não pode propor um artigo novo à Constituição. Como o próprio nome diz, é uma “emenda”, e você pode agregar algum termo a um artigo já existente. Isto era um problema porque os artigos da Constituição paulista relacionados com a Educação são bem genéricos e dão pouca abertura para incluir uma emenda sobre o ensino do espanhol. Por isso se adotou a estratégia de uma lei e não uma emenda constitucional. Eu destaco esta diferença porque haviam 2 estratégias: no Rio Grande do Sul foi feita uma emenda (que é mais efetiva de fato, porque não depende da aprovação do governo do Estado); já o projeto de lei depende da aprovação do Executivo, e caso este não o aprove a Assembleia Legislativa tem a possibilidade de derrubar o veto. É um processo mais frágil, porém mais viável ante aquela situação jurídica que nos deparamos. Então se adotou a estratégia de pensar um projeto de lei. Os associados da APEESP sempre tiveram essa demanda (de implementar o ensino do espanhol nas escolas), porque mesmo com a implementação da Lei Nº11.161/2005 que estipulava a oferta obrigatória da língua espanhola na escola, o governo do estado de São Paulo não a implementou de fato. Somente quando a lei completava cinco anos, em agosto de 2010, começou a fazer a inscrição dos professores, e de uma forma esdrúxula: professores com uma certa carga horária, que não possuíam formação específica em língua espanhola, podiam se apresentar para dar aulas eventuais de espanhol, e as turmas eram oferecida no contra turno. Isto gerava uma dificuldade, pois os alunos teriam que ficar na escola fora do horário das aulas para poder estudar espanhol. Grande parte dos nossos associados eram professores dos CEL (Centros de Estudos de Línguas) onde eles têm uma militância histórica em prol do ensino de línguas estrangeiras no estado, mas é um projeto institucional, não uma política de Estado. Qualquer governo pode dizer “não quero mais implementar esse projeto”.

Então, o status dos professores de espanhol no estado é muito frágil, são professores que precisam complementar sua carga horária em outras disciplinas (como Língua Portuguesa), para poder dar aula de espanhol, pois um professor não consegue completar a sua carga horária total no CEL, então ele não se dedica exclusivamente ao ensino do espanhol. Isto gera uma desigualdade no ensino de línguas (comparado à língua portuguesa e língua inglesa), e um problema no processo de contratação, pois os professores de espanhol eram contratados de forma provisória. Então essa era uma demanda que chegava sempre à APEESP. Isto explica como se chegou a essa decisão de se pensar em uma Lei. Por mais complicado que seja pensar que uma lei resolva uma questão de política linguística no estado, porque de fato não é só uma lei que vai resolver isto (são políticas, debates, documentos e até contextos que se abrem para poder se instalar uma política linguística) e uma lei por si só não é garantia, tanto é assim que a Lei Nº11.161/2005 caiu. Há críticas, mas também elogios à Lei Nº11.161, pois graças a ela se ampliou o número de centros de formação de espanhol. Quando o REUNI instaura a possibilidade de criar a cursos de Licenciatura pelo país, grande parte dessas licenciaturas foi de Língua Espanhola. Então, hoje, se nós temos um número variado de institutos que formam professores de espanhol, foi graças à Lei Nº 11.161, mas ela não foi determinante para manter o ensino do espanhol na grade. Sabendo de tudo isto, nós apostamos na promulgação da lei estadual. Nos pautamos a partir dos exemplos que já existiam. Isto foi em uma gestão anterior à minha. Eu comecei (como Presidente da APEESP) em 2016, mas a gestão do Fábio Lima (2014-2016) começou a se articular e conversar com os deputados da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (ALESP). A partir de alguns contatos chegou-se ao gabinete da deputada Leci Brandão. Então quando eu chego na ALESP como presidente da APEESP este contato já existia e dei continuidade ao que a APEESP já tinha iniciado. A partir daí começamos a conversar e chegamos a um texto (PL 446/2018) muito próximo ao texto da lei do espanhol da Paraíba. O PL 446/2018 teve um trâmite tranquilo na primeira Comissão, sendo homologado como Projeto de Lei. A Mesa decide, segundo à natureza do projeto, por quais comissões o projeto deve passar. Chegou à conclusão que o PL 446/2018 passaria pela Comissão de Constituição e Justiça (CCJ), que é a primeira e analisa todo e qualquer projeto, e depois as específicas: a Comissão de Educação e Cultura e a Comissão de Orçamento. Na CCJ o PL passou tranquilamente, porém quando chega à Comissão de Educação e Cultura ele é travado a partir de um processo de pedido de vistas pelo deputado Mauro Bragato, antes da pandemia (2019). Um deputado tem todo o direito de pedir vista, mas o projeto ficou parado ao longo de todo ano de 2020, até porque nós também ficamos em *standby* por conta da pandemia. Meu mandato acabou em dezembro de 2020. No primeiro semestre de 2020 ficou tudo muito incerto e não soubemos o que fazer, uma vez que a pandemia suspendeu as atividades da ALESP, em um recesso que vai até julho ou setembro, tudo isso toma um semestre. E nós, um pouco atordoados com a nova rotina da pandemia (o trabalho na APEESP é voluntário), com todo esse panorama o PL não andou e a gente também não conseguiu conversar com o Bragato. Eu sei que a atual gestão já estipulou um manual de trabalho para cobrar do Bragato as vistas e até propor ao Bragato alguma interlocução. Quando um deputado pede vistas ele pode suspender o projeto, pedir alteração de texto, emitir uma relatoria contrária. Todo projeto, quando chega a uma Comissão, ele tem um Relator. E o PL446/2018, na Comissão de Educação e Cultura já tinha um relatório favorável, emitido pelo Relator Deputado Professor Kenny. Na Comissão de Constituição e Justiça o Relator foi o Deputado Fernando Cury, que também emitiu um relatório favorável para aprovação. Todo esse trâmite travou e o gabinete da deputada Leci Brandão decidiu por esperar como seria a retomada e eu sei que a atual gestão vai propor ao Bragato uma reunião sobre o projeto ou até uma sugestão de alguma alteração e, se for o caso, que algum outro deputado convoque o Bragato a devolver o projeto. Esse é um trâmite que a gente ainda não sabe muito bem como vai acontecer, então atualmente o projeto está parado. Há uma

dificuldade porque se o PL é rejeitado por uma Comissão, ele não pode ser reapresentado na mesma Legislatura. Então, se o PL fosse rejeitado agora nesta Comissão, ele só poderá ser reapresentado na próxima Legislatura que terá início em 2023. Então a APEESP ficou nestes últimos 4 anos nessa articulação política, com o gabinete da ALESP e fazendo audiências públicas não só na Assembleia mas também em importantes centros de formação de professores de espanhol como a USP e a UNIFESP; promovendo uma reflexão pública por meio das redes sociais, criamos uma conta no Instagram com publicações geradas a partir de um grupo de estudos que buscavam promover uma sensibilização da opinião pública mas também dos deputados. Esta foi uma estratégia que nós utilizamos. O investimento da APEESP nas duas gestões que eu participei foi neste sentido.

Ayrton Ribeiro de Souza – Muito bem. Creio que conseguimos compreender sua atuação junto a APEESP e a tramitação do PL 446/2018. Um fato que me chamou a atenção foi que, no dia da apresentação do projeto à ALESP, além da deputada Leci Brandão, estavam presentes também os representantes dos Consulados do México, Argentina e Espanha. Gostaria que você comentasse sobre essa presença dessas autoridades dos países hispano-falantes.

Jorge Rodrigues de Souza Júnior – Foi uma iniciativa mais minha do que da gestão da APEESP, de fazer um convite para dar uma publicidade. Nós sabemos muito bem que os consulados têm uma política de não-ingerência nos assuntos internos, então não era um pedido para que eles intercedessem na tramitação do projeto, mas mais um apoio político. Por mais que nós tenhamos muito claro que há um certo perigo de se aliar a práticas colonialistas, eu tenho uma certa crítica de como o Instituto Cervantes considera o espanhol como uma política de Estado, e como há a implementação de uma certa política que ignora as posições locais de cada país. Então, pensando o caso específico do Brasil, agora não tanto mas há uns 10 anos atrás havia uma política meio paternalista dizendo que não havia formação suficiente de professores de espanhol, que não havia centros capazes de formação de professores de espanhol. Isto era muito patente em opiniões institucionais ou da imprensa espanhola sobre o ensino do espanhol no Brasil o que gerou um certo ruído e até um afastamento de algumas associações e do próprio professorado com relação a essas posições do Instituto Cervantes. Ao mesmo tempo, via o apoio ao projeto interessante como forma de marketing, para que pudesse ser conhecido pela opinião pública. E também porque os deputados dão valor a essas questões políticas, a essas publicidades instaladas a partir de lugares como um projeto de espanhol “vinculado ao histórico de relação política com os países vizinhos”, “uma política de aproximação com a Espanha”, “uma política de aproximação com os imigrantes hispano-falantes que aqui vivem”. Eles não estão interessados no aspecto plurilinguístico e cultural de se ensinar línguas estrangeiras na escola. Eles estão pensando em questões políticas, econômicas e até um pouco estereotipadas de que os países latino-americanos são nossos *hermanos*. Todo esse estereótipo de que o país vira as costas para a América Latina e que precisa voltar-se a ela, é um discurso que convence muitos deputados. Outro discurso que convence é o da integração econômica. Isto está até colocado em algumas das postagens que nós realizamos em nossas redes sociais, utilizando dados econômicos, estatísticos, de como a presença do espanhol era de interesse do estado de São Paulo. Então quando chamamos os consulados é mais nesse sentido de dar publicidade e de mostrar um certo aspecto político sobre o que incorre ensinar espanhol no nosso estado. Um estado que possui matrizes de grandes empresas, multinacionais, que tem relações com os países latino-americanos, filiais de grandes empresas que têm ações na América Latina e têm o centro aqui em São Paulo, um grande fluxo econômico entre os países da América Latina e a cidade de São Paulo... tudo isso funciona como atrativo para esses deputados. Por isso nós chamamos os consulados, para dar um chamariz político e que

funcionasse como uma articulação publicitária. Mas, em nenhum momento, esses consulados participaram da elaboração ou da discussão do projeto, inclusive eles nem conheciam o texto, ficaram sabendo ali na hora que o texto foi apresentado. Os que estavam presentes foram levados a uma sala com a deputada Leci Brandão, onde conversamos e apresentamos o texto aos representantes que ali estavam: do México, da Argentina, da Espanha e o diretor do Instituto Cervantes.

Ayrton Ribeiro de Souza – O Instituto Cervantes é um órgão da Diplomacia Cultural espanhola e objeto de estudo desta tese. O primeiro centro no Brasil foi aberto em São Paulo em 1998, seguido pelo Rio de Janeiro em 2001, e hoje são 8 centros no Brasil, sendo o país com o maior número de centros do mundo. Como você vê esta presença do Instituto Cervantes no Brasil: ela vem a agregar ou a competir com os professores brasileiros?

Jorge Rodrigues de Souza Júnior – Eu não vejo como uma forma de competição se atua no espaço de formação extracurricular. Ou seja, de um idioma para fins específicos, de acesso a um bem cultural, como os cursos livres de idiomas nas suas diversas modalidades e propostas. Agora, quando se insere em aspectos estabelecidos pela Constituição como os de formação educacional regular ou de formação de professores, aí sim eu vejo como uma concorrência. É uma concorrência, e que não pode ser exercida de fato por nenhum ente estrangeiro. Eu acho que quando houve uma primeira articulação em torno da Lei Nº 11.161/2005 houve um lobby muito grande nessa época de deslegitimar os centros de formação de professores do nosso país. Diziam que eram necessários 40 mil professores (não lembro exatamente, mas era um número bem alto). O “El País”, “ABC” e outros diários da Espanha colocavam que eram necessários dezenas de milhares de professores de espanhol para atender a Lei e vinha-se com o discurso de que nós brasileiros não teríamos capacidade de formar esses professores e havia ali um lobby muito grande que acabou concretizando-se no Projeto OYE.

Ayrton Ribeiro de Souza – Mas o Projeto OYE acabou não sendo levado a cabo, né? Ele não foi implementado...

Jorge Rodrigues de Souza Júnior – Não, não foi por grande resistência das universidades paulistas, sobretudo.

Ayrton Ribeiro de Souza – Para esclarecer este ponto: o Projeto OYE consistia no Instituto Cervantes oferecendo uma formação complementar através da plataforma virtual AVE (Aula Virtual de Español) a professores que já estavam em exercício na rede estadual, que com esta complementação poderiam dar, também, aulas de espanhol.

Jorge Rodrigues de Souza Júnior – Sim. Havia uma carga horária exigida, 60 a 200 horas. Teriam esta complementação e estariam habilitados a dar aula de espanhol. E com esse discurso de que não havia professores suficientes de espanhol, e de duvidar da formação de professores que aqui existia. Aí neste caso eu considero que houve sim uma tentativa de ingerência perigosa, e uma concorrência infundada. Mas hoje eu não vejo uma concorrência do Instituto Cervantes com o que já existe aqui. Claro que sempre estamos acompanhando estas ações. Eu vejo que hoje o perfil político na Espanha não abre espaço para um perfil mais agressivo do Instituto Cervantes como há 15 anos atrás.

Ayrton Ribeiro de Souza – Dentro da Diplomacia Cultural, dos órgãos do governo espanhol que promovem o idioma espanhol no mundo, além do Instituto Cervantes é muito importante

também o papel da *Consejería de Educación*, que aqui fica na Embaixada da Espanha. Eles estiveram presentes em Congressos Brasileiros de Hispanistas e nos Congressos Brasileiros de Professores de Espanhol (CBPE), inclusive financiando viagens e publicações. Gostaria que você comentasse sobre esta participação da *Consejería* nestes congressos.

Jorge Rodrigues de Souza Júnior – No Congresso Brasileiro de Hispanistas eles não tiveram tanta participação. Estiveram mais nos CBPEs. Sempre houve uma aproximação da *Consejería* e também da Embaixada de articular a criação de uma federação que reunisse as associações de professores de espanhol, uma federação a nível nacional. Não tenho muitos dados para falar sobre isto, pois na época eu não estava em nenhuma direção, mas creio que foi em torno de 2010 que houve um movimento nesse sentido, mas que não foi levado adiante. Houve uma reunião em Brasília em que eles cederam passagens para que os presidentes das associações participassem e algumas associações como as de São Paulo e a do Rio de Janeiro rechaçaram veementemente. Isto gerou uma contrarreação e não houve a criação da federação, que até hoje é um tabu, justamente por medo dessa ingerência política e também como uma diretiva pode estar sujeita a essas ações, a esses investimentos. Então esse histórico de atuação da *Consejería* com as associações gera hoje esse impasse e esse receio para se pensar uma federação. Ao mesmo tempo, houve não só uma atuação da *Consejería*, mas também das editoras de livros didáticos, grande parte espanholas, que atuavam com certo assédio nos Congressos Brasileiros de Professores de Espanhol. Pensou-se então na criação de uma associação que pensasse não só nas questões de ensino, mas também de pesquisa, não só sobre o ensino do espanhol, mas sobre as diversas vertentes do hispanismo. Então, é nesse viés que se cria a Associação Brasileira de Hispanistas (ABH). Por isso a ABH ficou distante dessa atuação da *Consejería*, que investiu mais nos CBPEs. Depois dessa articulação de criação de uma federação, de 2010 adiante, a *Consejería* voltou de forma muito discreta. Antes, de fato, publicava anais de eventos, algumas revistas de ensino de espanhol no Brasil, e depois eles deixaram isso de lado. Eu lembro de ter visto só em um CBPE (Belém, 2017), um número que eles distribuíram lá, de um dossiê que eles fizeram com professores do Nordeste. Hoje a *Consejería* não está atuando fortemente nas associações. Ela participa em lançamentos de livros, às vezes em uma mesa, como aconteceu no último CBPE (Manaus, 2019), mas não há um assédio como antes.

Ayrton Ribeiro de Souza – Falemos agora sobre a Associação Brasileira de Hispanistas (ABH). Ela foi criada no ano 2000 pelo prof. Mario González, que também é o criador da APEESP. Nesses 21 anos de atuação da ABH, queria que você falasse sobre os principais objetivos, conquistas, realizações e os Congressos Brasileiros de Hispanistas.

Jorge Rodrigues de Souza Júnior – Vou falar com o conhecimento de alguém que participou dos congressos da ABH, mas não fui partícipe de toda essa articulação política, e hoje como presidente posso falar. Professores como Antonio Esteves, Márcia Paraquett, Neide González colocaram na mesa de abertura do último Congresso que o anseio de se criar um associação brasileira de hispanistas vinha como contraponto justamente a esse assédio das editoras nos congressos brasileiros de professores de espanhol e os CBPEs já não davam conta de uma pesquisa muito atuante que ocorria nas diversas vertentes do hispanismo: literatura, estudos literários relativos aos países da América Latina, da Espanha, estudos culturais, de tradução, linguísticos... O CBPE dava mais conta dos aspectos de ensino. Então, em um *Congreso Internacional de Hispanistas*, figuras de destaque naquele momento pensaram em uma articulação para a formação de uma associação brasileira de hispanistas. Em 1999/2000 se cria a ABH e o primeiro Congresso é realizado em Niterói em 2000. Então, desde 2000, são realizados de forma bienal o Congresso Brasileiro de Hispanistas, que hoje é de extrema

importância porque dá uma representatividade a todas essas vertentes que formam o hispanismo. E é um hispanismo feito no Brasil, não é um hispanismo vinculado a outros países, mas à especificidade de um país que não tem o espanhol como língua materna, e se propõe a estudar e pesquisar cultura, língua, tradução, estudos linguísticos e literários relacionados a essa língua. Então, hoje, a ABH é de fato uma associação importante porque ela dá destaque ao hispanismo e não está atrelada a uma área específica, mas abarca todas elas. Eu acho de uma riqueza tremenda. Entretanto, ao longo do tempo. Isso foi produzindo um certo afastamento da ABH da grande massa de professores que se formavam em espanhol. Egressos dos cursos de Letras que se dedicavam ao ensino e a docência, exclusivamente, se sentiam excluídos da ABH. Eu reconheço o esforço de todos os professores e pesquisadores da ABH que vieram antes e pensaram na importância de uma associação que desse visibilidade e importância à pesquisa acadêmica sobre os temas do hispanismo, mas nesse movimento de reforçar essa área se produziu um certo afastamento. Agora a ABH tem se aproximado dos professores, desde o espanhol da sala de aula até o Movimento Fica Espanhol. Este movimento de pensar o espanhol na escola pública produziu uma aproximação da ABH a essas questões. Então a ABH se volta também às questões de ensino de espanhol. Se em certo momento a ABH esteve um pouco deslocada das questões de ensino de espanhol, nunca esteve ausente, pois conta com grandes figuras que tratam do ensino do espanhol para brasileiros, como Neide González, Adrián Fanjul, Silvana Serrani, Del Carmen, Daher, Vera Santana, Maite Celada... todos esses professores não deixaram de fazer parte da ABH, estão ali e participam, fazem simpósios e mesas-redondas. Então a ABH não deixou de lado o ensino do espanhol, e hoje se articula com o ensino novamente. Isto é válido, porque assim se fortalece o movimento que se produziu a partir de um conjunto de professores e trás de volta esse tema como centralidade, não como algo adicional. O artigo da Paraquett fala muito bem sobre isso, no número 17 da Revista Abehache, onde ela identifica as quatro ondas do hispanismo brasileiro e identifica a última eleição e a discussão realizada na formação da atual chapa como uma consequência da quarta onda do hispanismo, que é decorrente desta reflexão do espanhol na escola e dos movimentos glotopolíticos do Estado brasileiro que excluíram o espanhol da escola.

Ayrton Ribeiro de Souza – Muito bem, e isto vem em um momento crítico da legislação sobre o ensino do espanhol, que é a revogação da Lei Nº 11.161/2005 e a ABH não poderia se furtar a tratar deste assunto. Uma outra pergunta: quantos membros a ABH possui atualmente?

Jorge Rodrigues de Souza Júnior – É um número que varia nos intervalos dos Congressos, como agora em 2021. Mas temos entre 380 e 390 associados. Nas redes sociais temos uma página no Facebook com quase 5 mil seguidores. Os números em torno da ABH são esses.

Ayrton Ribeiro de Souza – O último ponto que eu gostaria que você tratasse, sobre seu artigo sobre o ensino do espanhol na rede federal de ensino, especificamente nos Institutos Federais, como professores de Institutos Federais que somos...gostaria que você comentasse um pouco sobre a importância do ensino do espanhol na educação profissionalizante.

Jorge Rodrigues de Souza Júnior – Obrigado pela referência, a questão de fato é importante. A rede federal de ensino é universalizada, altamente capilarizada e interiorizada no território nacional. Então só o fato de o ensino do espanhol estar presente nessa rede já dá um grau de importância a ser revelado e se pensar na especificidade desta língua nesses diferentes contextos. Sabemos que a rede federal possui institutos bilíngues, como na fronteira com o Uruguai... tem os campus de fronteira e o ensino do espanhol também se articula bastante com as necessidades locais. Então, por exemplo, pensando no estado de São Paulo, o espanhol se

articula com as especificidades nos campus com cursos de turismo, de produção agrícola, de determinadas áreas do saber. Quando a gente propunha simpósios em congressos para pensar o espanhol no Instituto Federal, havia contextos no Amazonas ou no Pará que são diferentes do contexto de São Paulo. Aqui, é natural pensar que alguém que vai entrar no mercado de trabalho deve saber mais de uma língua estrangeira. Mas, quando se pensa em contextos onde não há esta necessidade econômica, outras necessidades se instalam, como as culturais no caso de sociedades de fronteira. Por outro lado, é também uma política de Estado. Por mais que se trate de uma autarquia, ela é vinculada ao governo federal. Então, em certo momento, houve uma promoção do ensino do espanhol no Brasil e ela se refletiu e se consolidou na rede federal, quando era importante o ensino do espanhol para os governos daquele momento. Hoje, já não é de interesse do governo federal uma articulação com os países da América do Sul, então o ensino do espanhol já não cabe nessa política e vemos até um desmonte silencioso nesse sentido. Silencioso porque: outras disciplinas do currículo tem a carga horária aumentada, então os professores de espanhol (que geralmente têm dupla habilitação) começam a dar mais aulas de Português; quando algum professor de espanhol se aposenta ou falece esse código não continua sendo para professor de espanhol, ele vai para outra área; com reformulação de currículos, em que o espanhol é retirado da grade (aqui mesmo no campus de São Paulo eu vi isto acontecer, onde a gente fazia parte do currículo da Licenciatura em Matemática e hoje não mais, por uma questão de diminuição de carga horária vinda do MEC). Então, há vários movimentos que vão deslocando o espanhol e vemos que a presença do espanhol na rede federal foi um movimento de Estado, quando interessava ao Estado nacional uma articulação política com a América do Sul. Se promoveu, a partir da Lei Nº 11.161/2005, concursos e cursos de formação de professores de espanhol, como no campus do Instituto Federal de Avaré-SP, por exemplo, que forma professores de espanhol até hoje; a presença de cursos extracurriculares: cursos como Idioma Sem Fronteiras, ETEC Idiomas, os cursos FIC em que os professores recebiam um valor a mais para fazer cursos de extensão para a comunidade. Hoje, tudo isso é secundário. Eu acho que é um sintoma político: se em um momento o espanhol chegou a estar presente em vários contextos da educação, hoje ele não está mais. O que é mais rico da rede federal é isso: ela é tão diversa, que as disciplinas que estão instaladas também são abordadas diversamente, conforme as especificidades dos campus, dos cursos, dos alunos.

Ayrton Ribeiro de Souza – Muito obrigado, Jorge, pela entrevista!

ANEXOS

ANEXO I

Tratado Geral de Cooperação e Amizade entre a República Federativa do Brasil e o Reino da Espanha

Madri, 23 de julho de 1992.

A República Federativa do Brasil

O Reino da Espanha (doravante denominados "Partes"),

Considerando as excelentes relações existentes entre ambos os países, fruto dos tradicionais laços de amizade que os unem e da identidade cultural de seus povos;

Animados pelo desejo de traduzir em um instrumento de cooperação o interesse recíproco em fortalecer as em todos os níveis e projetá-las para o futuro;

Assinalando a coincidência das respectivas posições acerca de princípios internacionais transcendentais como a autodeterminação dos povos, a não-ingerência nos assuntos internos dos Estados, a solução pacífica das controvérsias, a renúncia ao uso da força, a igualdade jurídica dos Estados, o primado do Direito Internacional e a cooperação internacional para o desenvolvimento, bem como a necessidade de contribuir por todos os meios para a intensificação das ações em prol da paz e segurança internacionais;

Convencidos de que uma democracia firme, aberta e consolidada é o único regime político que dá plena resposta às aspirações éticas, sociais e culturais dos povos e respaldo a suas aspirações e inquietudes;

Reiterando seu compromisso com a defesa e a promoção dos princípios contidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos e em outros instrumentos internacionais sobre essa matéria;

Persuadidos de que o desenvolvimento econômico e social é não só um direito inalienável como também uma condição essencial para o progresso, o fortalecimento das instituições democráticas e dos direitos e liberdades fundamentais, a obtenção de melhores níveis de vida e a preservação da paz internacional;

Dispostos a modernizar suas estruturas produtivas, comerciais e de serviços como tarefa impostergável em um mundo competitivo e inter-relacionado;

Côncios da gravidade do problema da dívida externa, que torna necessária a busca de solução equitativa que permita a recuperação e o desenvolvimento econômico e social dos países afetados;

Estimando que se devem unir esforços em escala internacional para lutar contra o terrorismo e o narcotráfico;

Levando em conta a necessidade de promover iniciativas comuns, nos distintos foros internacionais, para alcançar maior proteção e defesa mundiais do meio ambiente, à luz das

diretrizes emanadas da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, de 1992;

Convencidos de que a Espanha, na sua qualidade de país-membro da Comunidade Européia, e o Brasil, na de país-membro do Mercado Comum do Sul, da Associação Latino-Americana de Integração e de participante do Grupo do Rio, devem dirigir suas ações de maneira a intensificar, nos distintos foros regionais, todo tipo de relações entre a América Latina e a Europa;

Coincidindo na necessidade de impulsionar os processos de integração regional, que fortalecerão o desenvolvimento e a inter-relação entre os povos;

Reconhecendo que o V Centenário do Descobrimento - Encontro de Dois Mundos constitui oportunidade histórica para intensificar as ações de cooperação em todos os setores, no âmbito ibero-americano, por meio das Reuniões de Cúpula de Chefes de Estado e Governo que, depois de Guadalajara, têm sua continuação na Espanha em 1992, e no Brasil em 1993;

Ressaltando a exigência de completar, mediante um Tratado de caráter geral e abrangente, o disposto em virtude de acordos específicos em vigor ou que se conclua com base neste Tratado, e em cumprimento dos termos da Ata que Estabelece as Bases de um Tratado Geral de Cooperação e Amizade entre o Brasil e a Espanha, assinada em Madri, em 17 de maio de 1991,

Acordam o seguinte:

DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

ÂMBITOS DE COOPERAÇÃO

ARTIGO 1

As Partes acordam fortalecer sua cooperação bilateral nos âmbitos político, econômico e financeiro, de cooperação técnica e científico-tecnológica, educativa e cultural, jurídica e consular, por meio das modalidades previstas neste Tratado Geral e das que, em virtude dele, possam estabelecer-se no futuro. Para isso, criarão uma Comissão de Alto Nível que, presidida pelo Ministro das Relações Exteriores do Brasil e pelo Ministério de Assuntos Exteriores da Espanha, será a via pela qual se estabelecerão as bases para o fortalecimento dos vínculos bilaterais nos citados âmbitos.

ARTIGO 2

A Comissão de Alto Nível, a ser gerida pelo Ministério das Relações Exteriores do Brasil e pelo Ministério de Assuntos Exteriores da Espanha, será o órgão responsável pelo acompanhamento e pela avaliação deste Tratado Geral, sem prejuízo dos órgãos e mecanismos já criados por acordos específicos, e celebrará reuniões de consulta e análise.

A escolha dos membros que integrarão as respectivas delegações, a data das reuniões e a agenda de trabalho serão estabelecidas por via diplomática.

CAPÍTULO I - Cooperação Política

ARTIGO 3

No âmbito da cooperação política, as Partes acordam:

a) intensificar as visitas recíprocas e contatos entre seus respectivos Chefes de Estado, Chefes de Governo e Ministros, para aumentar a fluidez do diálogo político entre as duas Partes;

b) regularizar as consultas políticas de alto nível em torno das posições e da atuação das Partes no campo internacional. Para isso, propiciarão encontros entre os responsáveis pelas relações exteriores tanto no contexto bilateral como nos diversos foros regionais e multilaterais.

ARTIGO 4

a) As Partes instituirão um sistema de consultas políticas de alto nível por meio da Comissão Política da Comissão de Alto Nível.

b) A Comissão Política atuará como Secretaria-Geral Permanente do Tratado e se reunirá ao menos uma vez por ano, alternadamente em Brasília e Madri. Presidida, do lado brasileiro, pelo Chefe do Departamento da Europa do Ministério das Relações Exteriores, e, do lado espanhol, por pessoa designada pelo Ministério dos Assuntos Exteriores da Espanha, realizará as consultas necessárias e coordenará o acompanhamento, a análise e a avaliação deste Tratado Geral.

c) A Comissão Política analisará os temas de ordem bilateral e internacional que sejam do interesse recíproco.

d) A Comissão Política elaborará um relatório bianual à Comissão de Alto Nível com as conclusões alcançadas em suas reuniões e nas dos demais órgãos.

CAPÍTULO II - Cooperação Econômica e Financeira

ARTIGO 5

Em matéria de cooperação econômica, as Partes acordam estabelecer um Programa Global de Cooperação, de cinco anos de duração, pormenorizado no Acordo Econômico correspondente, que integra o presente Tratado.

ARTIGO 6

O Programa Global de Cooperação pretende:

- impulsionar o desenvolvimento conjunto do Brasil e da Espanha, com o objetivo geral de estabelecer mecanismos que contribuam para dinamizar e modernizar ambas as economias, e ampliar a cooperação econômica e financeira entre ambas as Partes, sem prejuízo dos compromissos internacionais adquiridos por cada uma;

- fomentar o desenvolvimento dos setores produtivos e de serviços do Brasil e da Espanha, assim como a presença dos empresários de casa país no desenvolvimento do outro. Para tal efeito, será estimulada a participação ativa, promovendo associações entre empresas brasileiras e espanholas com base no princípio da complementaridade;

- levar a cabo projetos de investimento e co-investimento que permitam a ambas as Partes desenvolver atividades novas e prioritárias, a fim de situar as indústrias brasileiras e espanhola em nível tecnologicamente avançado e internacionalmente competitivo.

ARTIGO 7

Para o cumprimento desses objetivos, o programa contempla:

- estabelecer um quadro institucional favorável e estável, que permita aos operadores econômicos de ambos os países o desenvolvimento e o planejamento de suas atividades a médio e longo prazo;

- dotar a cooperação econômica de suficientes recursos financeiros;

- realizar adequada e constante promoção e difusão das possibilidades e do potencial da cooperação econômica entre o Brasil e a Espanha.

ARTIGO 8

Para o cumprimento e a supervisão dos objetivos e ações previstos no Acordo, será criada uma Subcomissão Econômica e Financeira, cuja composição e procedimento se estabelecerão nele próprio.

CAPÍTULO III - Cooperação Técnica e Científico-Tecnológico

ARTIGO 9

Em matéria de Cooperação Técnica e Científico-Tecnológica, as Partes acordam:

a) estimular o desenvolvimento da cooperação entre si, bem como da cooperação conjunta com a Comunidade Européia e no âmbito de outros organismos multilaterais. Para isso, estabelecerão programas e projetos específicos em áreas de interesse mútuo que poderão incluir ações conjuntas em terceiros países;

b) estabelecer programas e projetos de cooperação com o objetivo de propiciar o desenvolvimento institucional, a modernização do setor produtivo e a qualidade de vida da população, vinculando essas ações, sempre que possível, à cooperação de natureza econômica e financeira;

c) incluir, nos programas e projetos de cooperação, o intercâmbio de experiências e de profissionais, o assessoramento e a assistência técnica mútua, a formação de recursos humanos, os projetos conjuntos de pesquisa científica, de desenvolvimento tecnológico e de inovação, bem como as transferências de tecnologia.

ARTIGO 10

Sem prejuízo de outros esforços, as Partes promoverão a cooperação bilateral nos seguintes domínios:

a) no campo agroindustrial - incluindo o setor pesqueiro; de biotecnologia; de conservação de energia; florestal; de informática e telecomunicações; mineiro; de novos materiais; de transportes; e de desenvolvimento industrial;

b) na promoção das relações entre as empresas, incluindo a criação de empresas mistas, e as transferências de tecnologia entre ambas as Partes;

c) no setor de serviços, com especial ênfase em turismo, serviços urbanos e saúde;

d) no âmbito dos recursos naturais e da qualidade ambiental, no contexto das resoluções e recomendações da Conferência Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, de 1992;

e) no campo de pesquisa científica, desenvolvimento tecnológico e inovação, incluindo a participação conjunta no Programa de Ciência e Tecnologia para o Desenvolvimento - Quinto Centenário (CYTED - D), como programa multilateral de âmbito ibero-americano;

f) no fortalecimento institucional das universidades.

ARTIGO 11

Além dos mecanismos e dos procedimentos estabelecidos no Convênio Básico de Cooperação Técnica, Científica e Tecnológica, assinado em 13 de abril de 1989, e do previsto no artigo 2 do presente Tratado, as Partes poderão eventualmente estabelecer mecanismos complementares necessários à implementação de ações nos campos previstos nos artigos 9 e 10.

CAPÍTULO IV - Cooperação Cultural

ARTIGO 12

Ambas as Partes, de conformidade com os Acordos vigentes entre si, em especial o Acordo Cultural Brasil-Espanha, e respeitado o mecanismo contemplado no artigo 2 do presente Tratado, acordam:

a) promover o ensino do espanhol no Brasil e da língua portuguesa na Espanha;

b) facilitar o intercâmbio acadêmico entre representantes das respectivas universidades, instituições de pesquisa, educação superior e cultura, bibliotecas, arquivos e outras entidades. Para esse fim, ambas as Partes acordam estabelecer um sistema de concessão de bolsas de estudo e incentivos à pesquisa, a serem outorgados de acordo com as prioridades que se estabelecerem, de comum acordo, por via diplomática;

c) intercambiar informações e documentação sobre seus respectivos sistemas educacionais com a finalidade de adotar, de comum acordo, normas, meios e critérios suscetíveis de facilitar e simplificar o reconhecimento recíproco de títulos;

d) fomentar a criação de novos centros culturais em cidades dos dois países;

e) apoiar as edições, a formação de acervos bibliográficos, o fomento do hábito da leitura e a promoção de convênios de co-edição, assim como a formação de empresas editoriais mistas dedicadas a difundir, reciprocamente, os respectivos valores literários, tanto os novos como os já consagrados;

f) incrementar o intercâmbio de material audiovisual, principalmente o cinematográfico;

g) promover, no campo das atividades artísticas, a realização de jornadas culturais, festivais, exposições e outros eventos artísticos que contribuam para a difusão das correntes artísticas de ambas as Partes, principalmente em suas tendências experimentais;

h) estimular a cooperação na área da formação de técnicos e profissionais que atuem no campo cultural, por intermédio da promoção de cursos, seminários e oficinas;

i) apoiar iniciativas em favor da conservação, preservação e restauração do patrimônio histórico e artístico de interesse comum, bem como do levantamento do acervo histórico e cultural de interesse de cada uma das Partes no território da outra, de acordo com as prioridades que se fixarem, de comum acordo, por via diplomática;

j) manter, em consonância com o inciso anterior, estreita colaboração para impedir e punir, na forma prevista na legislação de cada Parte, o tráfico ilegal de obras pertencentes ao patrimônio artístico, histórico ou documental de ambas as Partes;

k) apoiar a colaboração das Comissões Nacionais de ambas as Partes para a comemoração do V Centenário do Descobrimento - Encontro de Dois Mundos, assim como a de fatos e tradições de interesse mútuo.

CAPÍTULO V - Cooperação Consular

ARTIGO 13

As Partes acordam estabelecer cooperação mais estreita entre seus respectivos serviços consulares, bem como entre as Repartições Consulares do Estado acreditado e as autoridades locais do Estado acreditado, de acordo com as disposições da Convenção de Viena sobre Relações Consulares.

ARTIGO 14

Para os fins deste capítulo, de acordo com o previsto no artigo 2 do presente Tratado, estabelecer-se-á, por troca de Notas, um Grupo de Cooperação Consular Brasil-Espanha, encarregado de propor medidas, métodos e procedimentos adequados ao estreitamento da cooperação nessa área, cuja composição, agenda de trabalho e calendário de reuniões serão acordados por via diplomática.

ARTIGO 15

Ambas as Partes se comprometem a estudar a ampliação do conjunto de tratados bilaterais atualmente em vigor no âmbito da cooperação judiciária e consular e da seguridade social.

DISPOSIÇÃO ADICIONAL

ARTIGO 16

Ambas as Partes adotarão as medidas administrativas e orçamentárias necessárias ao cumprimento dos compromissos do presente Tratado.

DISPOSIÇÃO FINAL

ARTIGO 17

O presente Tratado Geral entrará em vigor 30 (trinta) dias depois da data em que ambas as Partes hajam notificado, por via diplomática, o cumprimento dos requisitos estabelecidos por suas legislações internas, e permanecerá em vigor indefinidamente, a não ser que uma das Partes notifique à outra sua intenção em sentido contrário, com antecedência de pelo menos 6 (seis) meses.

Feito em Madri, aos 23 dias do mês de julho de 1992, em dois exemplares originais, nas línguas portuguesa e espanhola, sendo ambos os textos igualmente válidos.

Acordo Econômico entre a República Federativa do Brasil e o Reino da Espanha, integrante do Tratado Geral de Cooperação e Amizade Brasil-Espanha

A República Federativa do Brasil

O Reino da Espanha, (doravante denominados "Partes"),

CONSIDERANDO:

Que o crescimento econômico dos países contribui para a estabilidade política e social, para o fortalecimento das instituições democráticas e para a obtenção de níveis mais altos de desenvolvimento;

Que o Tratado Geral de Cooperação e Amizade entre a República Federativa do Brasil e o Reino da Espanha expressa a vontade de ambos os Governos de intensificar e estreitar as relações entre os dois países e seus povos;

Que ambos os Estados aspiram ao estabelecimento de uma nova relação bilateral, sem prejuízo dos compromissos internacionais assumidos por cada um deles;

Que ambos os Estados desejam consolidar essa relação, impulsionando-a no quadro de uma nova visão da cooperação, por meio de projetos econômicos realizados em forma conjunta;

Que o fato de o Brasil pertencer ao Mercado Comum do Sul e à Associação Latino-Americana de Integração e a Espanha à Comunidade Econômica Européia demonstra a vontade de ambos os países de intensificar as estruturas regionais de integração suscetíveis de contribuir de forma positiva para o fortalecimento dos laços de cooperação entre as respectivas regiões e para favorecer a criação de uma ordem internacional mais eqüitativa;

Que o V Centenário do Descobrimento constitui acontecimento de grande significado para ambos os países, e que deve servir de estímulo ao aprofundamento das relações econômicas bilaterais e das relações entre os povos de ambas as nações.

Acordam o seguinte:

ARTIGO 1

As Partes elaborarão e executarão um Programa de Cooperação com o objetivo de estabelecer mecanismos que contribuam para a dinamização e a modernização da economia da República Federativa do Brasil, e para a ampliação da cooperação econômica e financeira entre ambos os países, sem prejuízo dos compromissos internacionais assumidos por cada um deles.

O desenvolvimento desse Programa tem por objetivo mobilizar para o Brasil créditos e investimentos espanhóis da ordem aproximada de três bilhões de dólares norte-americanos, durante um período de cinco anos.

Com esse propósito, as Partes levarão a cabo, entre outras, ações de estímulo ao desenvolvimento dos setores produtivos e de serviços no Brasil, e à presença do empresariado espanhol nesse desenvolvimento, promovendo associações entre empresas brasileiras e espanholas.

As Partes impulsionarão, ademais, projetos de investimento e co-investimento que permitam a ambos os países desenvolver atividades prioritárias, com vistas a situar indústrias brasileiras e espanholas em nível tecnologicamente avançado e internacionalmente competitivo.

ARTIGO 2

Para a consecução dos objetivos citados, as Partes consideram necessários o estabelecimento de quadro institucional favorável e a adequada promoção e difusão das vantagens e possibilidades que este Acordo contempla.

Ambas as Partes, com o desejo de estabelecer marco jurídico que facilite o desenvolvimento das relações econômicas e empresariais entre os dois países, considerarão a negociação de acordos específicos naqueles âmbitos que sejam de mútuo interesse. Com tal objetivo, acordam iniciar negociações para a revisão da Convenção para Evitar a Dupla Tributação e Prevenir a Evasão Fiscal em Matéria de Impostos sobre a Renda, assinada em Brasília em 14 de novembro de 1974.

ARTIGO 3

A Espanha facilitará créditos no valor de até 500 milhões de dólares norte-americanos, para o período de 1992-1996, destinados a financiar exportações de bens e serviços espanhóis para o Brasil.

O financiamento de projetos será realizado sob a modalidade de crédito comercial, de acordo com as condições de consenso da organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), respeitadas as legislações brasileira e espanhola. As condições específicas de cada crédito serão determinadas em função das necessidades de cada projeto e gozarão da garantia da Companhia Espanhola de Seguros de Crédito para a Exportação (CESCE). Os créditos serão outorgados preferencialmente a projetos que, realizados pelo setor privado, contribuam para o aperfeiçoamento tecnológico, para o incremento da capacidade exportadora, e que sejam geradores líquidos de divisas.

A Parte espanhola manifesta sua disposição de estudar a equiparação a condições financeiras oferecidas por terceiros países em operações de fornecimento às empresas privadas do Brasil, em transações de especial interesse para este país e das quais participem empresas espanholas.

ARTIGO 4

As Partes estimularão aportes de capital, de conformidade com suas respectivas legislações, tendo como meta o investimento global da ordem de 2,5 bilhões de dólares norte-americanos.

Com o objetivo de alcançar a mobilização dos investimentos e co-investimentos de empresas brasileiras e espanholas, públicas ou privadas, ambos os Governos realizarão diversas iniciativas de promoção e estímulo, por intermédio das instituições e das formas a seguir indicadas:

1. O Departamento de Promoção Comercial do Ministério das Relações Exteriores do Brasil e o Instituto Espanhol de Comércio Exterior (ICEX) promoverão o investimento direto e a difusão dos projetos potenciais de investimento.

2. A Companhia Espanhola de Financiamento ao Desenvolvimento (COFIDES) estimulará investimentos espanhóis e co-investimentos de empresas brasileiras e espanholas voltados preferencialmente para a exportação de bens e serviços brasileiros. Para tanto, poderá proporcionar apoio financeiro para sua instalação, avais, garantias e, eventualmente, participará com capital de risco, que será sempre minoritário e temporário.

3. A Companhia Espanhola de Seguros de Crédito à Exportação (CESCE) garantirá os investimentos realizados por pessoas físicas ou jurídicas espanholas no Brasil, em conformidade com as disposições vigentes.

ARTIGO 5

As Partes apoiarão atividades conjuntas de difusão, identificação e promoção de oportunidades de investimento, por meio das instituições existentes em ambos os países, e atribuirão especial importância a eventos que promovam o desenvolvimento da cooperação, tais como feiras, exposições especializadas ou simpósios. Para tal fim, as Partes apoiarão a organização desses eventos e estimularão empresas e instituições de ambos os países a neles tomarem parte.

ARTIGO 6

Com o objetivo de incrementar as relações econômicas e desenvolver os projetos relativos ao presente Acordo, as Partes levarão a cabo todas as iniciativas de promoção oportunas, a fim de aumentar o volume dos intercâmbios comerciais entre os dois países. Ambas as Partes comprometem-se a não adotar medidas restritivas ou que produzam distorções no comércio, e que sejam incompatíveis com as normas e os princípios do Acordo Geral sobre Tarifas e Comércio, no que se refere a ambos os países, do Mercado Comum do Sul e da Associação Latino - Americana de Integração, no caso do Brasil, e da Comunidade Econômica Européia, no caso da Espanha.

ARTIGO 7

Com o objetivo de promover a cooperação industrial e econômica, ambas as Partes darão especial atenção aos problemas específicos das pequenas e médias empresas.

ARTIGO 8

Ambas as Partes trocarão informações e coordenarão suas atividades para a identificação e a execução de projetos a serem financiados pelo Fundo V Centenário, no âmbito do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), de acordo com as normas estabelecidas no Convênio do mencionado Fundo.

ARTIGO 9

Com o objetivo de assegurar o prosseguimento efetivo da execução do presente Acordo e o cumprimento dos compromissos assumidos, cria-se uma Subcomissão Econômica e Financeira que será presidida, pela parte brasileira, por alto funcionário a ser designado para esse fim, e, pela parte espanhola, pelo Secretário de Estado de Comércio.

A Subcomissão Econômica e Financeira estará encarregada das seguintes funções, entre outras:

- a) identificar os setores prioritários e os projetos específicos que serão objeto de promoção e apoio;
- b) levar a cabo permanente campanha de promoção de investimentos e co-investimentos, envolvendo tanto as instâncias governamentais como os setores público e privado;
- c) informar anualmente a Comissão Binacional sobre os avanços alcançados no âmbito do presente Acordo;
- d) estudar e recomendar meios e recursos que possam facilitar o desenvolvimento da cooperação e contatos entre empresas de ambos os países, a fim de adaptar as relações à realização dos objetivos econômicos a longo prazo das Partes no Acordo;
- e) estudar e propor ações concertadas em terceiros países para a execução conjunta de projetos por empresas e entidades econômicas do Brasil e da Espanha, inclusive no que se refere a possibilidades de co-financiamento;

f) estudar propostas dirigidas à aplicação efetiva do Acordo;

g) estudar o desenvolvimento das áreas de cooperação em que se considerem necessárias a ampliação e a intensificação das relações;

h) analisar outras formas de cooperação que as Partes possam estabelecer.

Caso necessário, a Subcomissão Econômica e Financeira poderá constituir grupos de trabalho com o objetivo de tratar questões pendentes e/ou estudar ações ou propostas específicas determinadas pela Subcomissão.

A Subcomissão Econômica e Financeira deverá constituir-se com a maior brevidade, tão logo haja entrado em vigor o presente Acordo Econômico, e se reunirá, anualmente e de forma alternada, no Brasil e na Espanha, ou, por proposta de uma das Partes, quando se considerar oportuno.

ARTIGO 10

O presente Acordo terá validade de cinco anos e entrará em vigor na mesma data do Tratado Geral de Cooperação e Amizade, de que é parte integrante. Ao menos seis meses antes de seu término, as duas Partes se reunirão com vistas ao estabelecimento de novo Acordo.

Feito em Madri, em 23 de julho de 1992, em dois exemplares, nas línguas portuguesa e espanhola, sendo ambos os textos igualmente válidos.

PELA REPUBLICA FEDERATIVA
DO BRASIL

Fernando Collor

PELO REINO DA ESPANHA

Felipe Gonzáles Márquez

ANEXO II

Plano de Parceria Estratégica Brasil – Espanha

Santa Cruz de la Sierra, 14 de novembro de 2003.

As relações bilaterais entre o Brasil e a Espanha passam por excelente momento, do qual são prova a proximidade entre as duas sociedades, a intensidade, dos contatos políticos e a importância dos vínculos econômicos.

O Brasil e a Espanha desejam trabalhar para compartilhar conhecimentos e experiências que propiciem maior aproximação entre seus povos e promovam a justiça social, o crescente intercâmbio de sua riqueza cultural e científica e, em definitivo, maior prosperidade de seus cidadãos.

Trata-se de estabelecer uma nova relação, mais estreita, que beneficie a ambos os países em todos os âmbitos que sejam de interesse comum, e desse modo assentar as bases de uma Parceria Estratégica.

Confiamos em que os benefícios de uma colaboração ampliada sejam extensivos às nossas respectivas regiões, em especial, à ibero-americana.

Ambos os Governos decidem, em consequência, adotar este Plano como base de trabalho e colaboração, e se comprometem a tomar as medidas necessárias para a imediata implementação dos objetivos e projetos descritos a seguir.

I. Fortalecimento do Diálogo Político Bilateral

No ambiente internacional em transformação, que implica novos desafios e riscos, o Brasil e a Espanha desejam consolidar o diálogo que vêm mantendo entre si. Por isso, decidem criar e reforçar os seguintes instrumentos de diálogo preferencial:

1. Mecanismo de Diálogo Permanente.

O objetivo de ambos os Governos é garantir um diálogo fluido que lhes permita desenvolver relações bilaterais privilegiadas e identificar as possibilidades de ação conjunta no cenário internacional. Com essa finalidade, o Presidente da República Federativa do Brasil e o Presidente do Governo da Espanha realizarão reuniões anuais e os Ministros das Relações Exteriores se manterão em contato permanente, sem prejuízo dos mecanismos estabelecidos pelo Tratado Geral de Cooperação e Amizade, de 1992.

Do mesmo modo, serão estimulados encontros entre representantes dos Poderes Legislativo e Judiciário de ambos os países.

O Brasil e a Espanha estão cientes de que o propósito último de seu esforço de concertação política é a promoção do bem-estar de suas populações e das regiões a que pertencem.

Os dois Governos realizarão esforços para a redução da pobreza e a erradicação da fome, em todos os cenários em que este fenômeno se apresente.

Orientados por essa premissa, os representantes diplomáticos dos dois países, em todos os níveis, estarão comprometidos em explorar as oportunidades de cooperação bilateral nesse campo específico.

2. Comunicação diplomática permanente.

Os Governos do Brasil e da Espanha criarão canais diretos de comunicação entre si e entre as respectivas representações diplomáticas no exterior, com a finalidade de promover a intensificação de consultas mútuas em foros internacionais, em especial na Organização das Nações Unidas.

O diálogo diplomático bilateral será balizado pelo respeito aos princípios fundadores das Nações Unidas.

Os dois Governos coincidem na necessidade de reforma da ONU e de aperfeiçoamento dos métodos de trabalho do referido organismo. Nesse sentido, a Espanha compreende as razões da postulação do Brasil a um assento permanente no Conselho de Segurança das Nações Unidas, no caso de sua ampliação, e manifesta simpatia a essa aspiração do Governo brasileiro.

O Brasil e a Espanha manterão consultas permanentes sobre a reforma do Conselho de Segurança das Nações Unidas, com base no seu interesse comum em fortalecê-lo.

Os dois países coincidem em que o terrorismo ameaça a preservação da democracia e a convivência em liberdade. Conscientes de que nenhum país pode considerar-se a salvo do terrorismo, os dois Governos instruem suas representações diplomáticas a se coordenarem nos foros em que esse tema se apresente. Paralelamente, serão estudadas medidas concretas de cooperação bilateral com vista à erradicação dessa ameaça.

Conscientes da importância dos processos de integração regional enquanto motor do desenvolvimento, os dois Governos resolvem intercambiar experiências nos âmbitos do Mercosul e da União Europeia, assim como apoiar ativamente a conclusão das negociações do Acordo de Associação Inter-regional entre o Mercosul e a União Europeia.

O Brasil e a Espanha atribuem especial relevância aos propósitos das Conferências Ibero-Americanas, e, nesse contexto, concordam em apoiar o processo de aprimoramento desse mecanismo, de modo a assegurar sua eficácia com vista ao adensamento do diálogo político entre os países-membros, bem como à racionalização dos métodos de trabalho e das atividades de cooperação. Empenhados em apoiar ações concretas em áreas prioritárias, acordam intensificar esforços para identificar experiências e modelos nacionais bem-sucedidos, e examinar sua aplicação em países ibero-americanos.

Será dada atenção especial às iniciativas de cooperação em curso, destinadas a promover o crescimento econômico, o desenvolvimento social e a redução da pobreza e da fome.

O Brasil e a Espanha privilegiarão o apoio recíproco às candidaturas de ambos os países em foros multilaterais, sempre que possível.

As Chancelarias estabelecerão um acordo de colaboração entre as respectivas academias diplomáticas.

3. Desenvolvimento regional e cooperação.

O Brasil e a Espanha dedicam importantes esforços de cooperação internacional aos países ibero-americanos. Essa circunstância permite que se desenvolvam ações triangulares de cooperação em terceiros países. Nesse sentido, os dois Governos desejam iniciar o quanto antes programas de cooperação triangular na Ibero-América. Essa ação conjunta terá seu primeiro projeto na Bolívia, para estender-se posteriormente, segundo os resultados obtidos, a outros países.

4. Defesa a serviço da paz.

O Brasil e a Espanha estudarão as possibilidades de cooperação no âmbito das operações de paz. Em particular, iniciarão as consultas necessárias para que o Brasil, quando considere oportuno, participe como observador dos Estados Maiores e Quartéis-Generais que as Forças

Armadas espanholas tenham mobilizado no exterior. Ademais, com a finalidade de contribuir, na medida de suas possibilidades, para combater o narcotráfico, os Ministérios responsáveis analisarão a possibilidade de utilização conjunta de seus meios e se comprometem a intercambiar informações relevantes.

5. Justiça e segurança: sociedades mais seguras.

Ambos os Governos querem garantir a seus cidadãos uma sociedade mais segura, nas quais os sistemas judiciais afiancem o império da lei. Desejamos, com esse objetivo, o fortalecimento das instituições democráticas, com a finalidade de assegurar a independência das autoridades judiciais em suas funções jurisdicionais e introduzir critérios de eficiência, transparência e agilidade na Administração da Justiça. Devemos ampliar o acesso à justiça mediante maior difusão da informação legislativa e judicial. Desejamos intercambiar experiência na formação de juízes, procuradores e agentes judiciais, assim como compartilhar experiências sobre a modernização da Justiça.

Nesse sentido, serão organizados seminários conjuntos sobre luta contra a delinquência.

6. Situação de imigrantes.

Serão intensificadas as conversações sobre a situação de cidadãos brasileiros e espanhóis que tenham emigrado e estejam residindo nos territórios de cada país.

II. Emprego e Desenvolvimento Social

Os dois Governos desenvolverão ações de cooperação de acordo com as decisões tomadas pela III Reunião da Comissão Mista Brasil-Espanha de Cooperação, realizada nos dias 7 e 8 de julho de 2003, na qual se estabeleceu que as iniciativas nesse terreno deverão ser um instrumento de apoio às políticas que executam o Governo e a sociedade civil brasileiras para erradicar a pobreza, promover a igualdade de oportunidades entre mulheres e homens e a inclusão social, além de preservar o meio ambiente.

Nesse sentido, ambas as delegações acordaram que o Programa bilateral de cooperação para o período 2003-2006 deverá dar prioridade aos seguintes aspectos: 1) necessidades sociais básicas e desenvolvimento social; 2) investimento no ser humano por meio de programas de educação, treinamento e desenvolvimento da cultura; 3) contribuição para o desenvolvimento da infraestrutura e aperfeiçoamento do tecido econômico; 4) contribuição para a proteção do meio ambiente e promoção do desenvolvimento sustentável da biodiversidade; 5) fomento da participação social, do fortalecimento institucional, promoção e garantia dos direitos humanos e da boa governança.

O acesso ao emprego e o desenvolvimento de atividades empresariais geradoras de riquezas constituem uma das maiores preocupações de nossos cidadãos e de nossos Governos. Sabemos que para o desenvolvimento social, é necessário criar o marco legal adequado que permita garantir o respeito aos direitos dos trabalhadores, fomentar o diálogo entre os atores sociais e prestar especial atenção aos setores e regiões mais desfavorecidos.

Nessa linha, Brasil e Espanha se comprometem a celebrar encontros anuais entre responsáveis pelas políticas de emprego, formação e proteção social, e a desenvolver o seguinte âmbito de atuação:

1. *Criação do foro de diálogo Brasil-Espanha.* Os dois países criarão um foro anual de especialistas como espaço de encontro para o intercâmbio de ideias e a reflexão conjunta sobre

assuntos de interesse comum. O Foro terá uma composição pluridisciplinar, formado por personalidades políticas, empresariais, sindicais e acadêmicas dos dois países.

2. *Cooperação entre Conselhos de desenvolvimento econômico e social.* O Brasil e a Espanha irão reforçar os laços entre os Conselhos de Desenvolvimento Econômico e Social do Brasil (CDES) e Econômico e Social da Espanha (CES). Promoverão o intercâmbio de experiências de concertação social e o encaminhamento de projeto específico, no âmbito do Programa de Cooperação Técnica Bilateral, conforme previsto na Ata da Comissão Mista de 7 e 8 de julho de 2003.

3. *Cooperação no âmbito da microempresa.* Na sequência da celebração em Brasília do III Foro Internacional de Microcréditos, inaugurado pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e por S. M. a Rainha Dona Sofia, a Espanha reitera sua vontade de colaborar com o Brasil, impulsionando um programa de microfinanças. O programa se dirigirá ao fomento, promoção e desenvolvimento da microempresa e à ampliação do acesso da população aos serviços financeiros.

4. *Cooperação no campo da saúde.* O Brasil e a Espanha desejam continuar sua frutífera relação no âmbito da saúde. Em particular, propõem-se a abrir novas vias de colaboração no que respeita às políticas farmacêuticas nacionais, regulamentação da vigilância sanitária em portos e aeroportos, fortalecimento da política nacional de transplantes e programa de combate à AIDS.

III. Crescimento Econômico e Oportunidades

1. Relações Econômicas estratégicas.

As relações econômicas e comerciais entre o Brasil e a Espanha têm experimentado destacado desenvolvimento nos últimos anos. Ambos os países desejam que essa tendência permaneça. Nesse sentido, foram criados, por ocasião da Visita de Trabalho do Presidente do Governo da Espanha ao Brasil, dois grupos de trabalho, que se reunirão semestralmente, um sobre investimentos e seu marco regulatório, e outro, sobre questões comerciais. A fim de fortalecer os vínculos nessa área, ambos os Governos decidem:

- Envidar esforços para que as negociações sobre investimentos, no contexto do Acordo Inter-regional Mercosul-União Europeia, sejam bem-sucedidas e mutuamente satisfatórias. Serão organizados foros de investimentos de interesse bilateral e regional, nos dois países.

- Fomentar as missões comerciais e organizar jornadas técnicas sobre aqueles setores com melhores perspectivas para as empresas brasileiras e espanholas.

- Identificar medidas de apoio às atividades dos agentes econômicos, em especial pequenas e médias empresas, com o objetivo de propiciar a expansão da corrente de comércio entre os dois países. Nesse sentido, os dois Governos estimularão as instituições de crédito de ambos os países a aumentarem as linhas de crédito e adotarem novas medidas de interesse das pequenas e médias empresas exportadoras.

- Dentro do mesmo objetivo de estimular a diversificação e ampliação do intercâmbio econômico e comercial, os dois Governos estudarão todos os meios para favorecer os respectivos investimentos.

- A Espanha se compromete, através da Companhia Espanhola de Seguros de Crédito à Exportação, a ampliar o teto de cobertura da exportação ao Brasil para incrementar as correntes comerciais e atender operações de especial significado. Ademais, será dada especial atenção aos estudos de viabilidade que sejam solicitados para o Brasil.

- Subscrever convênios bilaterais de colaboração entre as respectivas Administrações Tributárias, assim como de assistência mútua em aduanas. Serão fomentados também os

intercâmbios entre a Escola Superior de Administração Fazendária e o Instituto de Estudos Fiscais nas áreas de formação e investigação em matéria tributária e aduaneira.

- Colaborar no desenvolvimento e informatização do cadastro de bens imóveis, mediante o aproveitamento que o sistema espanhol oferece, com a finalidade de facilitar a localização dos imóveis e seu aproveitamento econômico e fiscal.

- Intensificar o intercâmbio no âmbito do Acordo de Cooperação Turística entre o Brasil e a Espanha, firmado em 1997, especialmente no que se refere ao treinamento de pessoal do setor do turismo receptivo em regiões brasileiras de menor desenvolvimento relativo.

2. Desenvolvimento e fomento das infraestruturas.

Para o Brasil e a Espanha, é fundamental contar com infraestruturas adequadas que facilitem o transporte e os intercâmbios comerciais.

A esse respeito, comprometemo-nos a criar um grupo de trabalho hispano-brasileiro de transportes que se encarregará de estudar projetos de infraestrutura e formas de financiamentos, bem como discutir modelos de concessão no Brasil e na Espanha.

Será promovida uma aproximação entre os Ministérios responsáveis de obras públicas do Brasil e da Espanha, com o objetivo de intercambiar informações sobre política e programas de transportes para, posteriormente, negociar um instrumento bilateral que permita trabalhar conjuntamente em projetos de interesse mútuo.

3. Agricultura e pesca.

No âmbito agrícola e pecuário, os dois Governos decidem iniciar projetos de cooperação no setor de seguros agrários e técnicas de melhoria do gado leiteiro. Detectamos particular interesse na formação de técnicos de laboratório, na área veterinária pecuarista e no setor de maquinaria agrícola.

Na área agrícola, os dois Governos incentivarão ações de cooperação com vistas a ampliar as modalidades de iniciativas para expandir a oferta de produtos e técnicas da agricultura familiar.

No setor de pesca, ambos os Governos aprofundarão os contatos já existentes com vista a uma maior cooperação e à promoção do consumo.

IV. Educação, Ciência e Cultura

1. Fomentar a cooperação educacional.

Brasil e Espanha firmarão um memorando de entendimento em matéria educativa com o objetivo, entre outros, de trabalhar pela erradicação do analfabetismo, fomentar o ensino e formação do professorado brasileiro de espanhol e espanhol de português e estabelecer programas em matéria de formação profissional, ensino universitário e desenvolvimento das tecnologias de informação.

2. Conservação do meio ambiente.

Um dos maiores desafios que enfrentam os Governos é lograr um desenvolvimento sustentável que torne compatíveis o desenvolvimento econômico, a conservação do meio ambiente e a inclusão social. Desejamos que nossa Parceria contemple medidas nesse sentido, e nos propomos a atuar nos seguintes âmbitos:

- Intercâmbio da metodologia e tecnologia de prevenção e combate a incêndios florestais, sistemas de coordenação entre diferentes administrações e a formação e intercâmbio de especialistas.

- Informação sobre proteção de espécies animais e vegetais em vias de extinção, sistemas de criação em cativeiro.

- Uso e gestão de áreas protegidas.
- Gestão de recursos hídricos.
- Gerenciamento de resíduos sólidos.
- Sistemas de controle da qualidade do ar.

3. Ciência e tecnologia.

A colaboração em ciência e tecnologia é uma realidade presente há anos em nossas relações bilaterais, e que há de formar parte indispensável em nossa Parceria.

Ambos os países reconhecem que os avanços científicos e tecnológicos são um estágio fundamental do progresso e do desenvolvimento.

A esse respeito, pretendemos impulsionar a cooperação nas áreas de: Tecnologias da Informação e Comunicações, Uso Sustentável da Biodiversidade, Agricultura Sustentável, Aquicultura, Agroindústria e Tecnologias Limpas.

4. Recuperação do Patrimônio Histórico.

No âmbito do Acordo Cultural assinado em 1960, os dois Governos estudarão possibilidades de intensificar a cooperação na área da recuperação do patrimônio histórico. Paralelamente, será estimulada a realização de programas de intercâmbio de técnicos, nas áreas de restauração arquitetônica e de peças históricas, e de revitalização urbana. Os dois Governos poderão a qualquer momento identificar, de comum acordo, novos temas de cooperação no âmbito de sua parceria estratégica.

Assinado em Santa Cruz de la Sierra, em 14 de novembro de 2003.

PELA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL

PELO GOVERNO DO REINO DA ESPANHA

ANEXO III

Declaração de Brasília sobre a Consolidação da Parceria Estratégica Brasil-Espanha

Brasília, em 24 de janeiro de 2005

Com o fito de implementar e consolidar os objetivos e projetos descritos no Plano de Parceria Estratégica Brasil-Espanha, os Presidentes Luiz Inácio Lula da Silva e José Luis Rodríguez Zapatero decidem adotar a presente Declaração, de modo a refletir o atual estágio de afinidade política entre os dois países. Entre as iniciativas concretas que respaldam essa convergência, destacam-se a atuação conjunta dos dois Governos na iniciativa contra a fome e a pobreza, no âmbito das “Metas do Milênio” da Organização das Nações Unidas, a participação dos dois países em esforços da comunidade internacional em missões de paz e de estabilização, com vistas à promoção da democracia e do desenvolvimento social, caso da Missão da ONU no Haiti, e a convergência em relação à necessidade de se discutir e implementar no nível multilateral medidas ambiciosas e eficazes de promoção da integração cultural no mundo, chamando as Nações a se unirem em torno de uma “Aliança das Civilizações”.

I – Fortalecimento do diálogo político bilateral

31. Dando cumprimento ao estabelecido no Plano de Parceria Estratégica Brasil-Espanha, os Presidentes Luiz Inácio Lula da Silva e José Luis Rodríguez Zapatero, celebraram reunião de Cúpula em 24 de janeiro, em Brasília, e reiteraram a intenção de continuar mantendo reuniões de Cúpula em bases anuais, em data e local a serem mutuamente acordados.
2. Os Presidentes Lula e Zapatero instruíram seus Ministros das Relações Exteriores a continuar mantendo reuniões periódicas com o objetivo de assegurar um diálogo fluido, que permita desenvolver relações bilaterais privilegiadas, bem como de analisar temas da atualidade mundial e de identificar ações conjuntas no cenário internacional voltadas sobretudo para a redução da pobreza, erradicação da fome e ajuda internacional a países atingidos por catástrofes naturais.
3. Os dois Presidentes instruíram o Secretário-Geral de Relações Exteriores do Brasil e o Secretário de Estado de Assuntos Exteriores e para Ibero-América da Espanha a manterem encontros em bases anuais e decidiram que o primeiro encontro realizar-se-ia no primeiro semestre de 2005, em data e local a serem acordados. Coincidiram também sobre a realização de Reuniões de Consultas Políticas em nível de Subsecretário, em bases semestrais, a serem realizadas alternadamente em Brasília e Madri, ou à margem de encontros multilaterais, a fim de intercambiar posições sobre temas da agenda internacional.
4. Ambos os Presidentes convergiram sobre a importância de estimular encontros anuais entre representantes dos Poderes Legislativo e Judiciário de ambos os países. Nesse sentido, o Governo espanhol estendeu convite ao Presidente brasileiro do Grupo Parlamentar de Amizade Brasil-Espanha para reunião bilateral em Madri, em março de 2005.
5. Ambos os Governos conferem especial relevância à preparação e realização da XV Conferência de Chefes de Estado e de Governo ibero-americanos a ser realizada em Salamanca, de 14 a 15 de outubro de 2005, ocasião em que caberá à Espanha, na qualidade de Secretária

Pro-Tempore, a função de coordenar o processo preparatório. As Cúpulas Ibero-americanas são a mais alta instância do valioso mecanismo de concertação política e de cooperação que é a Conferência Ibero-americana. A Conferência deverá contar em 2005 com o apoio permanente da Secretaria-Geral criada pelo Convênio Constitutivo de Santa Cruz de la Sierra cujo processo de ratificação já iniciaram e estão impulsionando. Reiteraram seu desejo de avançar na cooperação ibero-americana nas áreas da cultura, do conhecimento, da educação e da pesquisa e a sua disposição em trabalhar na elaboração de uma Carta Cultural Ibero-americana e, nesse contexto, se comprometeram, em consonância com o Artigo XXIV da Declaração de São José, em promover nos foros multilaterais o exame e a adoção de mecanismos financeiros inovadores, incluída a conversão de porcentagem do montante do serviço da dívida por investimentos nos sistemas educativos dos países ibero-americanos, bem como outras iniciativas que permitam administrar recursos financeiros que constituem fundos adicionais ao orçamento destinado à educação.

6. Ambos os Governos manifestaram disposição de unir forças para promover a iniciativa do Presidente Rodríguez Zapatero em torno de uma “Aliança das Civilizações”. Nesse sentido, reconheceram a importância de se continuar defendendo o multilateralismo, a legalidade internacional e o diálogo entre as culturas, e concordaram com a necessidade de se discutir e implementar, no âmbito das Nações Unidas, medidas ambiciosas e eficazes de promoção da integração cultural no mundo, chamando as nações a se unirem em torno dessa importante iniciativa.

7. Os dois países concordaram em continuar intercambiando informações sobre as negociações Mercosul-União Europeia a fim de permitir a ambos os Governos apreciação mais pormenorizada de posições com relação ao processo negociador inter-regional. Brasil e Espanha estão firmemente comprometidos com a finalidade de alcançar resultado equilibrado e ambicioso nas negociações do Acordo Inter-regional Mercosul-UE, de acordo com a Declaração de Guadalajara de 2004. Foi lembrado que o Acordo visa a melhorar o intercâmbio comercial entre as duas regiões e abarca aspectos do diálogo político e de cooperação inter-regional, o que permitirá estreitar ainda mais os vínculos entre o Mercosul e a União Europeia. Reiteraram o compromisso de trabalhar de forma construtiva e intensa no sentido de concluir as negociações inter-regionais Mercosul-UE no mais breve prazo possível.

8. Na qualidade de membros do Quarteto de Genebra, os dois Presidentes coincidiram sobre a importância de se assegurar resultados concretos à “Ação contra a fome e a pobreza”, que possam ser apresentados em setembro próximo em Nova York, quando se realizará, nas Nações Unidas, evento de alto nível para a avaliação da implementação da Declaração do Milênio.

9. Ambos os Governos concordaram em manter consultas mútuas permanentes em foros internacionais, em especial na Organização das Nações Unidas, por intermédio das Chancelarias e das respectivas representações diplomáticas no exterior com o fito de intercambiar opiniões sobre temas como a reforma da ONU, a cooperação no âmbito das operações de paz, com especial menção ao compromisso dos dois Governos com a estabilização e reconstrução do Haiti, o combate ao terrorismo e a utilização conjunta de meios no combate ao narcotráfico.

10. Decidiram que seria privilegiado o apoio recíproco às candidaturas de ambos os países em foros multilaterais, sempre que possível.

11. Manifestaram concordância em estabelecer no primeiro semestre de 2005 acordo de colaboração entre as respectivas academias diplomáticas.

12. Relembrou que estão previstas reuniões bilaterais em 2005, à margem de reuniões multilaterais, sobre prevenção e combate a incêndios florestais (março, em Roma), sobre recursos hídricos, gerenciamento de resíduos sólidos e sistemas de controle da qualidade do ar (abril, em Nova York), sobre a implementação do Memorando de Entendimento sobre Mudança do Clima e do gerenciamento de resíduos sólidos no contexto daquele mecanismo (maio, em Bonn) e sobre o uso sustentável da biodiversidade e uso e gestão de áreas protegidas (dezembro, em Montreal).

13. Instruíram seus Ministros a continuar negociando o Convênio sobre Cooperação em Matéria de Luta contra o Crime Organizado e outras Modalidades Delitivas, bem como o Tratado sobre Cooperação Jurídica em Matéria Penal.

14. Os dois Governos concordaram em manter conversações periódicas sobre a situação de emigrados nacionais residentes, respectivamente, nos territórios de cada um dos dois Estados.

II – Emprego e desenvolvimento social

15. Os dois Presidentes concordaram em realizar em 2005 o primeiro foro de diálogo das sociedades civis Brasil-Espanha, voltado para o intercâmbio de ideias e a reflexão conjunta sobre assuntos de interesse comum, em particular o fortalecimento das instituições, cuja composição será multidisciplinar.

16. Os dois Presidentes determinaram que os Ministérios do Trabalho iniciarão negociações com vistas à assinatura de Memorando de Entendimento em matéria de trabalho para desenvolverem ações em áreas a serem mutuamente identificadas.

III – Crescimento econômico e oportunidades

17. Ambos os Governos manifestaram satisfação pela realização da primeira reunião do grupo de trabalho Brasil-Espanha sobre investimentos e comércio, em 24 de janeiro de 2005, durante a qual foi passada em revista a agenda bilateral na matéria, com ênfase no encaminhamento de soluções para problemas bilaterais ou na concretização de projetos de interesse comum e recomendaram a atenção para suas conclusões. Acordou-se que esse grupo de trabalho se reuniria em bases anuais, em data e local a serem mutuamente acordados.

18. Manifestaram satisfação pela assinatura do Protocolo de Colaboração em Matéria de Turismo e do Acordo de Cooperação sobre Cessão de Tecnologia Turística.

19. Ambos os Governos decidiram que a primeira reunião do grupo de trabalho hispano-brasileiro de transportes, encarregado de estudar projetos de infraestrutura e formas de financiamento, seja realizada em abril de 2005 com a presença do setor privado e de instituições dos dois governos, em local a ser acordado entre as partes. Concordou-se que ambos os países devem buscar parcerias em torno de projetos de infraestrutura, inclusive no setor gás-químico, em terceiros países no âmbito ibero-americano, com vistas a desempenhar importante fator na geração de empregos e de inclusão social para os habitantes das regiões envolvidas.

20. Os dois países concordaram em realizar em 2005 seminário em Brasília para a discussão do tema “seguro agrícola” como estratégia para a redução da fome e da pobreza. Acordou-se que a Espanha poderia contribuir para um eventual projeto-piloto no MERCOSUL, que possa ser reproduzido posteriormente em outros países. O Programa Mundial de Alimentos (PMA), o Fundo Internacional para o Desenvolvimento Agrícola (FIDA) e a Organização das Nações Unidas para a Agricultura e a Alimentação (FAO) também estão dispostos a cooperar para a realização do seminário em apreço e o eventual projeto-piloto.

31. Os dois Governos se felicitaram pela assinatura do Protocolo na Área de Segurança Sanitária e Fitossanitária de Produtos de Origem Animal e Vegetal e outros Temas Agrícolas de Interesse Mútuo.

IV – Educação, Cultura, Ciência e Meio Ambiente.

31. Ambos os Mandatários reconheceram a notável convergência de pontos de vista em relação à crescente cooperação hispano-brasileira no campo da educação e da cultura, evidenciada, sobretudo no último ano, pela pluralidade de iniciativas e de avanços significativos na consolidação de uma agenda abrangente e promissora, marcada pela conjugação de esforços de diferentes agentes governamentais, instituições acadêmicas, entidades empresariais ligadas às indústrias da criatividade e outras organizações da sociedade civil. Com a finalidade de impulsionar as atividades de cooperação bilateral na área de educação e cultura e de modo a fortalecer as relações de amizade entre os dois países, os dois Governos resolveram firmar o Memorando de Entendimento em Matéria Educacional.

31. Os dois Presidentes coincidiram, igualmente, em promover o projeto de Convênio da UNESCO sobre Proteção da Diversidade dos Conteúdos Culturais.

24. Mencionaram-se ainda os planos do Governo espanhol de ampliar seus instrumentos de cooperação cultural, incluídos os Institutos Cervantes e os Centros Culturais da Agência Espanhola de Cooperação Internacional e salientaram o fato de o Brasil ser o país convidado para a Exposição de Artes Plásticas ARCO 2008, organizada pela Espanha.

25. Os dois Governos manifestaram satisfação pelas assinaturas do Memorando de Entendimento sobre Cooperação em Matéria de Mudança do Clima e Implementação de Projetos no Âmbito do Mecanismo de Desenvolvimento Limpo (MDL) do Protocolo de Quioto.

V – Cooperação para o desenvolvimento.

26. Em seguimento à 3ª Reunião da Comissão Mista Brasil-Espanha de Cooperação, realizada em julho de 2003, bem como ao Plano de Parceria Estratégica, ambos os Governos, por intermédio de suas respectivas Agências de cooperação – Agência Brasileira de Cooperação (ABC) e Agência Espanhola de Cooperação Internacional (AECI) – darão continuidade às ações identificadas como prioritárias para o período de 2003 a 2006. No segundo semestre de 2005 será celebrada a Reunião de Seguimento da Comissão Mista de Cooperação Brasil-Espanha com o objetivo de realizar balanço da execução dos programas e estabelecer bases para o novo programa de cooperação, à luz das prioridades do Governo brasileiro e do novo Plano Diretor de Cooperação espanhola.

27. São as seguintes as áreas e setores prioritários já definidos, objeto de programas e projetos de cooperação, cujo plano de execução é detalhado no anexo I da presente Declaração: 1. Desenvolvimento Social a. Segurança Alimentar; b. Apoio a Jovens Carentes. Programa de Oficinas-Escola para a Formação de Mão-de-Obra em áreas vinculadas à Restauração do Patrimônio Histórico e Outros Imóveis; c. Erradicação do Analfabetismo. 2. Infraestrutura e Promoção do Tecido Econômico a) Pesca; b) Turismo; c) Microcrédito. 3. Proteção ao Meio Ambiente a) Apoio ao Desenvolvimento do Ecoturismo na Região Amazônica, de interesse do Governo do Pará; b) Desenvolvimento Sustentável da Ecorregião do Bosque Atlântico do Alto Paraná, iniciativa tripartite entre os Governos do Brasil, Argentina e Paraguai. 4. Fortalecimento Institucional – Administração Pública. 5. Investimento no Ser Humano.

28. Conforme mencionado no parágrafo 9, os Presidentes reiteraram seu compromisso com a estabilização e a reconstrução do Haiti. Além da participação conjunta na MINUSTAH, os Presidentes urgiram a imediata concretização dos compromissos expressos no Comunicado Especial adotado na 14ª Cúpula Ibero-americana de São José.

29. Ambos os países manifestaram acordo em identificar, no primeiro semestre de 2005, ações conjuntas de cooperação em terceiros países ibero-americanos. Essa ação conjunta terá seu primeiro projeto na Bolívia para estender-se posteriormente a outros países. Ambos os países concordaram que essa ação na Bolívia, junto com a iniciativa de cooperação conjunta no Haiti, servirá também para a consolidação de projetos de cooperação técnica conjunta em outros terceiros países.

30. Dentro da estratégia de suas atividades de cooperação para o desenvolvimento, ambos os Governos reiteraram sua prioridade em atuar na iniciativa de combate à fome e à pobreza, em trabalhar no sentido de fortalecer as iniciativas de cooperação emanadas das Cúpulas Ibero-americanas, em implementar ações de cooperação no Haiti e em identificar possibilidades de cooperação em terceiros países.

31. Com vistas à ampliação do relacionamento de cooperação entre Brasil e Espanha, a Secretária de Estado de Cooperação Internacional do Ministério de Assuntos Exteriores e Cooperação da Espanha e o Secretário-Geral da Agência Espanhola de Cooperação Internacional convidaram o Subsecretário-Geral de Cooperação, o Diretor da Agência Brasileira de Cooperação e o Diretor do Departamento Cultural do Ministério das Relações Exteriores do Brasil para realizarem missão à Agência Espanhola de Cooperação Internacional, em março de 2005.

Movidos pelo amplo leque de objetivos comuns traçados na presente Declaração e inspirados pela crescente convergência que se verifica entre Brasil e Espanha nos grandes temas da atualidade internacional, os Presidentes da República Federativa do Brasil e o Presidente de Governo da Espanha decidem que o seguimento desta primeira reunião de cúpula seja objeto de revisão contínua por parte de nossos Governos.

Brasília, em 24 de janeiro de 2005

Luiz Inácio Lula da Silva PRESIDENTE DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL

José Luis Rodríguez Zapatero PRESIDENTE DE GOVERNO DO REINO DA ESPANHA

*Anexo ao Ponto V da Declaração de Brasília sobre a Consolidação da Parceria Estratégica
Brasil-Espanha*

Cooperação para o desenvolvimento do Plano de Execução do Programa de Cooperação para o Desenvolvimento Brasil-Espanha, a ser coordenado pela Agência Brasileira de Cooperação e pela Agência Espanhola de Cooperação Internacional

1. Desenvolvimento Social

a) Segurança Alimentar Elaboração, no primeiro semestre de 2005, de projeto de cooperação técnica na área de segurança alimentar, a ser executado, no Brasil, pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, com o apoio da ABC e da AECI.

b) Apoio a Jovens Carentes

- Programa de Oficinas-Escola para a Formação de Mão de Obra em áreas vinculadas à Restauração do Patrimônio Histórico e Outros Imóveis.

- Março de 2005. Brasília. Quarta Reunião do Grupo de Trabalho do Programa de Oficinas-Escola para a Formação de Mão de Obra em áreas vinculadas à Restauração do Patrimônio Histórico e Outros Imóveis. Participam a ABC, AECI, Ministério do Desenvolvimento Social, Ministério da Cultura, Ministério do Turismo, Ministério das Cidades, Ministério da Educação, Ministério do Trabalho e do Instituto do Patrimônio Histórico e Nacional (IPHAN).

- Março de 2005. São Luís do Maranhão. Missão de identificação de projeto piloto. Participam a ABC, a AECI e os membros do Grupo de Trabalho acima mencionados visando a implementação de projeto-piloto de Oficina-Escola, já contemplando as experiências anteriores efetivadas nos Estados da Bahia e Paraíba, bem como as sugestões do Grupo de Trabalho de Oficinas-Escola.

- Abril de 2005. Quinta Reunião do Grupo de Trabalho do programa de Oficinas-Escolas, com vistas à estruturação da estratégia de sustentabilidade do Programa de Oficinas-Escola para a Formação de Mão de Obra em áreas Vinculadas à Restauração do Patrimônio Histórico e Outros Imóveis. O programa, destinado ao apoio aos jovens carentes, contempla ações de preservação do patrimônio histórico com inclusão de jovens em situação de risco, tomando por base o modelo de oficinas-escola já implementado nas cidades de João Pessoa e Salvador.

- O IPHAN está em via de assinar acordo-marco de cooperação com o Conselho de Cultura da Junta de Andaluzia. O Acordo tem caráter genérico sendo que sua implementação deverá se dar preferencialmente na preservação, conservação e valorização do Conjunto Arquitetônico das Missões Jesuíticas dos Guaranis, localizadas no Sul do Brasil, por se tratar de área de especial interesse das autoridades culturais espanholas.

- Com relação ao programa de intercâmbio de técnicos nas áreas de restauração arquitetônica e peças históricas, e de revitalização urbana, o IPHAN informou que manteve em dezembro de 2004 reunião com a Embaixada da Espanha em Brasília para detalhar as áreas que poderão ser objeto do referido intercâmbio, bem como propor, tentativamente, os períodos de realização do mesmo.

c) Erradicação do Analfabetismo

- Março de 2005. Brasília. Missão de consultores espanhóis da AECI, junto ao Ministério da Educação (MEC) e ao Ministério do Desenvolvimento Social (MDS), com a participação da ABC e do Escritório da AECI em Brasília, para diagnóstico do futuro projeto de erradicação do analfabetismo.

d) Atenção a necessidades básicas

- Construção e colocação em funcionamento de Escola maternal na comunidade de Candéal, Salvador, Bahia.

2. Infraestrutura e Promoção do Tecido Econômico

a) Pesca

- Projeto de Apoio ao Desenvolvimento da Pesca Artesanal na área de Influência do Parque dos Lençóis Maranhenses. Participam a ABC, AECI, Secretaria Especial de Aquicultura e Pesca da Presidência da República (SEAP/PR), Governo do Estado do Maranhão e Prefeitura de Barreirinhas. Atividades previstas para execução em 2005: Criação de oficina para reparação dos equipamentos utilizados no projeto (1º semestre); revisão do Plano de Manejo e Legislação Pesqueira existente referente ao tema de zoneamento do Lençóis Maranhenses e regulamentação do tamanho das redes segundo orientações do IBAMA (2º semestre); aquisição de meios de comunicação para a comunidade local (2º quadrimestre); elaboração de cursos para conhecimento de novas técnicas de captura e cultivo, além de assistência técnica e intercâmbio para transmissão de conhecimentos e experiências (1º semestre); elaboração de cursos em capacitação de pescadores no âmbito legislativo e administrativo com o objetivo de otimizar a administração dos recursos pesqueiros baseando-se em um estatuto de conduta pesqueira elaborado e aprovado pelas comunidades atendidas pelo projeto (2º semestre); aquisição de equipamentos e construção de instalações frigoríficas de conservação: fábrica de gelo, câmaras frigoríficas, sala de aproveitamento e equipamentos, tunnel refrigerado, sala para embalagem de produtos, câmara de armazenamento, tratamento de água e resíduos industriais, equipamentos ferramentas para manipulação (3º quadrimestre).

- Projeto de criação de Centro de Formação em Pesca e Cultura Marinha. Participam a ABC, AECI, Secretaria Especial de Aquicultura e Pesca da Presidência da República (SEAP/PR), Prefeitura Municipal de Cabedelo e a Junta de Galícia. Dentre as atividades previstas destacam-se: início das obras de reforma do Centro (1º quadrimestre); homologação do programa curricular baseando-se no sistema educacional brasileiro (1º trimestre); início de oficinas sobre a temática de recultivo de marisco (1º semestre).

b) Turismo

- Projeto de “Desenvolvimento Turístico na Serra da Capivara”, de interesse do Governo do Estado do Piauí. Participam a ABC, AECI e Ministério do Turismo. Dentre as atividades previstas, destacam-se: disseminação de campanhas de conscientização social sobre o tratamento de lixo (1º semestre); instalação de lixeiras para coleta nas áreas cobertas pelo projeto (1º semestre); criação de programa de coleta seletiva, transporte, disposição e tratamento de lixo. (1º semestre); diagnóstico dos serviços hoteleiros oferecidos na região (1º

semestre); análise de outros serviços turísticos potenciais a serem oferecidos (1º semestre); elaboração de cursos de capacitação profissional no setor de hotelaria (1º semestre); habilitação de residências locais para hospedagem de turistas (2º semestre); divulgação (panfletagem) dos serviços hoteleiros oferecidos (2º semestre); oferta de cursos de capacitação na área hoteleira para moradores locais (2º semestre); oferta de curso de especialização para guias da região (1º semestre); realização de diagnóstico para levantamento das atividades turísticas disponíveis na região (1º semestre); e oferta de curso de capacitação nas comunidades rurais para beneficiamento da cultura pecuária, comercialização de doces e comidas típicas, bebidas e artesanato (2º semestre).

- Projeto de “Desenvolvimento Turístico na Costa Norte do Brasil”, de interesse dos Governos dos Estados do Maranhão, Piauí e Ceará. Participam a ABC, AECI e o Ministério do Turismo. Dentre as atividades previstas, destacam-se: elaboração do plano de marketing do projeto (1º semestre); criação de um ponto de informação turística (1º semestre); capacitação de pessoal para atendimento turístico (1º semestre); elaboração de material de divulgação e orientação sobre as novas rotas turísticas atendidas pelo projeto (3º quadrimestre).

c) Microcrédito

- Abril de 2005. Brasília. Missão de Negociação e Implementação de projeto na área de Microcrédito. Participam a ABC, AECI e Banco do Nordeste.

3. Proteção ao Meio Ambiente

- Março de 2005. Belém. Missão de identificação do projeto “Apoio ao Desenvolvimento do Ecoturismo na Região Amazônica”, de interesse do Governo do Pará. Participam a ABC, AECI, Ministério do Meio Ambiente (MMA).

- Abril de 2005. Porto Alegre. Missão de identificação do projeto “Desenvolvimento Sustentável da Ecorregião do Bosque Atlântico do Alto Paraná”, iniciativa tripartite entre os Governos do Brasil, Argentina e Paraguai. Participam a ABC, AECI, Ministério do Meio Ambiente além dos Governos de Estado do Rio Grande do Sul e Paraná. O projeto tem previsão de início das atividades para o 2º semestre de 2005.

4. Fortalecimento Institucional-Administração Pública

- Projeto “Desenvolvimento Gerencial Estratégico no Governo Federal”. Participam a ABC, AECI e a Escola Nacional de Administração Pública (ENAP).

- Maio de 2005. Brasília. Missão de Avaliação do projeto “Desenvolvimento Gerencial Estratégico no Governo Federal”. Participam a ABC, AECI e a Escola Nacional de Administração Pública (ENAP). Dentre as atividades previstas, destaca-se: workshop sobre Governo Eletrônico que contará com a participação de dois especialistas espanhóis e pretende atingir um público-alvo de quarenta dirigentes e gerentes estratégicos de instituições do Governo brasileiro, responsáveis pela implementação de programas e iniciativas de governo eletrônico no setor público federal. Tem como objetivo estratégico a promoção do intercâmbio de conhecimentos e experiências bem-sucedidas relativas ao governo eletrônico e suas implicações para as organizações públicas (mudanças, avanços, inovações, desafios e dificuldades) nos países ibero-americanos, contribuindo para a melhoria e inovação de práticas

nesse setor (1º semestre); visita de um representante de Escola à Espanha com vistas a conhecer a experiência espanhola, apresentar a experiência brasileira, e identificar práticas aplicáveis à realidade nacional, bem como possíveis áreas de colaboração entre as instituições dos dois países (1º semestre); realização de visitas técnicas de dois representantes estratégicos do Governo Federal brasileiro em instituições espanholas de referência em gestão pública com vistas a promoção de intercâmbio de conhecimentos entre técnicos de alto nível do Governo Federal brasileiro e técnicos espanhóis em temas relativos à melhoria da gestão pública (1º semestre); realização de seminário sobre padrões de atendimento e medidas de satisfação do usuário cidadão (2º semestre); e realização de palestra, em conjunto com o Projeto de cooperação apoiado pela Canadian International Development Agency (CIDA), sobre a situação da mulher no setor público (2º semestre).

5. Investimento no Ser Humano

Com o objetivo de dar renovado impulso à cooperação cultural e educacional, as autoridades brasileiras e a Agência Espanhola de Cooperação Internacional (AECI) intensificarão em 2005 suas ações nesse contexto, com base na implementação dos programas constantes da Ata da III Reunião da Comissão Mista de Cooperação Brasil-Espanha, em cujo anexo terceiro está disposto os resultados da III Reunião de Cooperação Educacional e Cultural Brasil-Espanha para os anos 2003-2006, celebrada no Rio de Janeiro em maio de 2003. Entre as atividades previstas para 2005, a AECI consolidará programas de formação, como nos seguintes casos: Programa de bolsas MAEC-AECI – que será melhor divulgado por ambas as partes, o Programa de Cooperação Interuniversitária – que será igualmente melhor divulgado pelas partes, o Programa de Leitorados AECI– que será ampliado em 2005 por meio de novos leitores, o Programa de Bolsas da Fundação Carolina – que será melhor divulgado, e o Programa de Visitantes da Fundação Carolina. Ademais, a Agência Brasileira de Cooperação (ABC) e a AECI desenvolverão, em 2005, o Programa de Formação Técnica Especializada para a capacitação de profissionais brasileiros. A AECI desenvolverá, ao mesmo tempo, uma série de atividades de cooperação cultural para o desenvolvimento durante os próximos anos de vigência da presente Comissão Mista de Cooperação, por intermédio de novos Centros Culturais da AECI que serão criados no Brasil. As prioridades serão o desenvolvimento de oficinas de formação e administração cultural.

- Nessa renovada cooperação educacional e cultural participam igualmente outras instituições do dois Governos como o Ministério da Cultura com seguintes iniciativas: Programa de Formação de Profissionais Ibero-americanos no Setor Cultural que será melhor divulgado por ambas as partes, o Programa de Bolsas Endesa de Patrimônio Cultural e o Programa de Intercâmbio e Apoio a Instituições Culturais Brasileiras, sobretudo no âmbito de museus, arquivos e bibliotecas em 2005 realizar-se-á novo seminário desse programa. Outras instituições intensificaram igualmente, em 2005, a cooperação cultural e educacional, tais como o Instituto Cervantes por meio da criação de novos centros no Brasil.

6. Cooperação conjunta em terceiros países

- Março de 2005. Reunião conjunta entre a ABC e AECI para discussões sobre a cooperação bilateral Brasil-Espanha em Terceiros Países, com vistas a elaboração e implementação de projetos de cooperação em benefício do Haiti. Posteriormente, a experiência adquirida no referido projeto-piloto poderá estender-se a outros países.

ANEXO IV

Acordo de cooperação entre o governo da República Federativa do Brasil e o governo do Reino da Espanha sobre cessão de tecnologia turística

Brasília, 24 de janeiro de 2005.

Em Brasília, no dia 24 de janeiro do ano 2005, reúnem-se as delegações abaixo mencionadas, para a firma do Acordo de Cooperação sobre Cessão de Tecnologia entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Reino da Espanha.

Manifestam que:

As novas tecnologias de informação e de comunicação têm revolucionado o setor turístico, o qual sofreu uma profunda evolução dirigida na busca de modernas soluções para melhorar a relação com o turista.

Do qual se deriva a conveniência de aproveitar todas as oportunidades que oferecem estas novas ferramentas, para potencializar a competitividade do setor.

De forma que a utilização e facilitação do uso da Internet e das tecnologias a ela associadas constituem uma grande oportunidade para o setor turístico.

Portanto, os abaixo assinantes consideram de especial interesse que sejam aproveitados a plataforma tecnológica e os desenvolvimentos do portal do turismo espanhol www.spain.info, para mútuo benefício.

Acordam

PRIMEIRO. TRANSFERÊNCIA DE TECNOLOGIA

A Secretaria Geral de Turismo coloca à disposição do Brasil os desenvolvimentos e funcionalidades do portal do turismo espanhol www.spain.info, bem como da própria central de reservas.

Os termos desta transferência de tecnologia ficam concretizados nos pontos que seguem:

- Cessão do uso dos produtos software que estão sendo empregados no portal e na central de reservas;
- Cessão na modalidade de código aberto dos produtos software e das utilidades desenvolvidas para o portal e a central de reservas;
- Cessão das estruturas de informação das bases de dados desenvolvidas para o portal e a central de reservas;
- Cessão do sistema de gestão do conteúdo do portal e da central de reservas.

Não obstante, o Brasil compromete-se à implantação do seu novo portal de turismo e central de reservas, assim como à instalação e determinação dos parâmetros das estruturas de informação das bases de dados, bem como do desenho do portal e da central de reservas, assumindo todas as despesas derivadas da implantação e funcionamento do referido portal e central de reservas.

SEGUNDO. HOSTING TECNOLÓGICO

O Brasil compromete-se a implantar o hosting tecnológico, o Datawarehouse e o DataCenter, para o serviço de webhousing dos servidores da plataforma do portal e da central de reservas do turismo brasileiro.

TERCEIRO. OUTRAS ÁREAS DE ATUAÇÃO

Levando em consideração o conhecimento que já existe referente ao desenvolvimento do portal de turismo e da central de reservas da Espanha, a Secretaria Geral de Turismo, através da Sociedade Estatal de Gestão da Informação Turística (SEGITUR), prestará consultoria e assistência técnica, nos termos que serão acordados posteriormente, na implantação destes projetos, para poder lançá-los na maior brevidade e nas melhores condições.

No caso de que o Brasil esteja interessado, SEGITUR, poderá também cooperar com o Brasil nos seguintes âmbitos de atuação:

- Definição do modelo de gestão da informação turística e do modelo de negócio e/ou comercialização: a Espanha colaborará junto com o Brasil na definição do modelo de negócio e comercialização online do portal de turismo devido ao conhecimento adquirido, que facilitou a comercialização do setor turístico espanhol, assim como do modelo de gestão brasileiro de informação turística, em função à experiência do lançamento de SEGITUR.
- Gestão de conteúdos: a Espanha colaborará junto com o Brasil na definição do seu modelo de gestão de conteúdos, devido ao conhecimento adquirido no desenvolvimento do portal spain.info;
- Busca de Financiamento: a Espanha colaborará na procura de financiamento internacional, a fim de cobrir todas as necessidades econômicas derivadas da implantação e funcionamento do portal de turismo brasileiro e central de reservas.

QUARTO. DIREÇÃO E GESTÃO

O Brasil compromete-se à direção e gestão do portal de turismo e central de reservas do Brasil, envolvendo nestes projetos as diferentes instituições nacionais que possam estar interessadas nos mesmos, assim como da definição dos objetivos, parâmetros, critérios e programas que precisem de um seguimento para o desenvolvimento do portal e da central de reservas brasileira.

QUINTO. CONTEÚDOS

Igualmente, o Brasil assume o compromisso de contribuir com o conteúdo descritivo e multimídia de tipo turístico do país, e com as diferentes bases de dados de conteúdo turístico

que deverão ser incluídas no portal de turismo e na central de reservas do Brasil, com objeto de provê-los do conteúdo informativo que seja necessário.

Além do mais, deverão ser realizados os investimentos e atividades necessários para garantir uma completa integração entre as diferentes bases de dados existentes em todas as organizações nacionais que possam ser atingidas pelo projeto.

SEXTO. DESENVOLVIMENTO POSTERIOR DO ACORDO.

Finalmente, a Secretaria Geral de Turismo, através da SEGITUR, e o Governo do Brasil, deverão implementar o presente acordo de cooperação em diversas reuniões bilaterais entre ambos os países e que será encerrado mediante a firma de um documento que definirá o alcance e o conteúdo de todos os aspectos deste acordo e materializará o aporte de cada uma das partes, podendo ser estabelecidos grupos de trabalho.

PELO GOVERNO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
WALFRIDO MARES GUIA Ministro do Turismo

PELO GOVERNO DO REINO DA ESPANHA
JOSÉ MONTILLA Ministro da Indústria, Turismo e Comércio

ANEXO V

Acordo entre a República Federativa do Brasil e o Reino da Espanha relativo ao estabelecimento e funcionamento de centros culturais

Madri, 17 de setembro de 2007.

A República Federativa do Brasil e o Reino da Espanha doravante denominados “Partes”,

Desejando incrementar as relações de amizade entre os dois países e contribuir para a ampliação da cooperação bilateral em assuntos culturais;

Considerando o disposto no Acordo Cultural, celebrado entre a República Federativa do Brasil e o Reino da Espanha em 25 de junho de 1960, especialmente no que tange ao Artigo 1;

Considerando o interesse dos países de estabelecer um marco geral para instalação e funcionamento de Centros Culturais no território de cada uma das Partes,

Acordam o seguinte:

Artigo 1

1. As disposições do presente Acordo aplicam-se a:

a) Centros Culturais públicos espanhóis no Brasil subordinados à Agência Espanhola de Cooperação Internacional do Ministério de Assuntos Exteriores e de Cooperação;

b) Centros Culturais públicos espanhóis no Brasil subordinados ao Instituto Cervantes e aqueles vinculados ao Instituto Cervantes em virtude do Convênio-Marco de Colaboração entre a Agência Espanhola de Cooperação Internacional, o Instituto Cervantes, a Sociedade Cultural Brasil-Espanha e a Associação Hispano-Brasileira Instituto Cervantes de 20 de setembro de 2006 e de 5 de outubro de 2006, e

c) Centros Culturais brasileiros na Espanha subordinados ao Ministério das Relações Exteriores.

2. Todos os centros indicados acima serão doravante denominados “Centros”.

3. Qualquer outro Centro que se estabeleça no futuro pelas Partes e pelos organismos previstos no parágrafo 1 acima, em qualquer dos dois países, ou que assuma as funções de algum dos já existentes, com base em acordo mútuo, ficará sujeito ao disposto no presente Acordo.

Artigo 2

Os Centros desenvolverão suas atividades em conformidade com as disposições do presente Acordo. Questões não previstas no presente Acordo serão dirimidas pela legislação da Parte receptora.

Artigo 3

Os Centros de ambas as Partes funcionarão vinculados às respectivas Missões diplomáticas ou, se for o caso, a Repartições consulares em cada um dos países, mas gozarão de administração e capacidade operacional próprias para o desempenho das tarefas descritas no presente Acordo.

Artigo 4

1. Os Centros deverão contribuir para o fortalecimento da cooperação entre as duas Partes nos campos da cultura, das artes, da educação, da ciência e das manifestações audiovisuais, assim como para o melhor entendimento recíproco por meio do ensino e difusão de suas línguas e culturas próprias.

2. Esses objetivos serão alcançados por meio das seguintes ações:

- a) organização de cursos de língua, cultura e civilização nacionais, assim como programas de formação avançados para professores de idiomas de ambos os países;
- b) organização de provas e exames para obtenção de diplomas de certificação de conhecimento da língua do país de origem e todas as atividades relacionadas com tais exames;
- c) difusão de informações relativas à vida cultural, científica e artística da Parte de onde provém o Centro;
- d) organização de conferências, colóquios, simpósios, seminários e outras atividades relacionadas com as áreas de educação, cultura e ciências;
- e) organização de exposições, apresentações teatrais, concertos e outras atividades artístico-culturais;
- f) projeção de filmes e outros materiais audiovisuais;
- g) por iniciativa da Parte de onde o Centro provém, e no âmbito estabelecido para as atividades dos Centros, organização de visitas de pesquisadores, escritores, jornalistas, acadêmicos e artistas;
- h) criação de bibliotecas e salas de leitura, com vistas a distribuir ou emprestar material audiovisual de caráter cultural, educativo, científico e artístico, como livros, jornais, revistas, discos, cassetes, CD-ROMs, “slides”, filmes etc;
- i) difusão de informações relativas à vida cultural, científica e artística, assim como relativas à civilização e ao patrimônio cultural da outra Parte.

3. Caso seja acordado previamente pelas Partes, os Centros poderão organizar outras atividades de caráter similar.

4. Em conformidade com as disposições do presente Acordo, os Centros poderão organizar as atividades previstas nesse Artigo fora de suas sedes e poderão utilizar outras instalações para esse fim, sempre que tais atividades estejam de acordo com as leis e os regulamentos da Parte receptora.

Artigo 5

Os Centros poderão celebrar acordos de cooperação e desenvolver atividades conjuntas com organismos públicos, autoridades locais, associações artísticas, organizações sociais, particulares e quaisquer outras instituições públicas ou privadas de qualquer um dos dois países que possam contribuir para o cumprimento do objetivo e para o desempenho das atividades previstas no Artigo 4, sempre que tais atividades estejam de acordo com as leis e os regulamentos da Parte receptora.

Artigo 6

As Partes, os organismos públicos indicados no Artigo 1, parágrafo 1 ou as entidades que estes venham a constituir de acordo com a legislação local poderão adquirir terrenos ou edificações adequadas para a instalação dos Centros.

Artigo 7

1. Com vistas ao perfeito cumprimento dos mencionados objetivos e ações, os órgãos e instituições competentes das Partes prestarão assistência, de acordo com a legislação respectiva, para as atividades dos respectivos Centros.

2. Cada Parte, no âmbito de sua legislação, concederá, dentro de seu território, e atendendo a critério de reciprocidade, as facilidades necessárias para o estabelecimento e o funcionamento dos Centros e para o cumprimento de suas funções.

Artigo 8

1. Os Centros não poderão visar a fins lucrativos no desenvolvimento de suas atividades que, em nenhum caso, poderão ter caráter comercial ou industrial.

2. Contudo, no âmbito do presente Acordo, em conformidade com as leis da Parte receptora e com o único objetivo de favorecer a cooperação entre as Partes e o desempenho das funções descritas no Artigo 4, os Centros poderão:

a) receber taxa de matrícula em cursos de idiomas e pela aplicação de provas ou exames para obtenção de certificado oficial de conhecimento do idioma do país de origem, bem como por ingresso a eventos culturais e exposições organizadas nos Centros e por outros serviços vinculados diretamente às atividades oferecidas no âmbito deste Acordo;

b) vender catálogos, cartazes, programas, livros, publicações periódicas e outros materiais impressos, discos, CD-ROMs, materiais audiovisuais e educativos, assim como outros materiais relacionados com as atividades organizadas, desde que a venda seja realizada pelo próprio Centro, e

c) oferecer serviço de café ao pessoal do Centro e aos participantes das atividades do Centro.

Artigo 9

1. Cada Centro será gerido por um Diretor. Caso seja nomeado pela Parte que envia como membro de sua Missão diplomática ou consular, gozará dos privilégios e imunidades a que têm direito servidores diplomáticos ou consulares, desde que não seja nacional da Parte

receptora nem tenha fixado residência no território da Parte receptora antes do início da prestação de serviços em qualquer dos Centros.

2.As Partes facilitarão a entrada e concederão, com a maior brevidade possível, vistos e autorizações necessários ao pessoal enviado pela outra Parte para atuar nos Centros, bem como para seus familiares. Da mesma forma, facilitarão a entrada de seus pertences e objetos pessoais quando de sua primeira chegada.

3.O pessoal dos Centros que não estiver amparado pelo parágrafo 1 do presente Artigo, não seja nacional da Parte receptora nem tenha ali fixado residência antes de iniciar seus trabalhos nos Centros, ficará sujeito à legislação trabalhista, tributária e de seguridade social da Parte que envia.

4. O pessoal dos Centros que não estiver amparado pelos parágrafos 1 e 3 anteriores ficará sujeito à legislação trabalhista, tributária e de seguridade social do Estado receptor.

Artigo 10

1.A Parte receptora, de acordo com suas leis e regulamentos, permitirá a livre entrada e concederá isenção de direitos, impostos ou gravames aduaneiros de importação aos seguintes artigos, relacionados com as atividades mencionadas no Artigo 4:

a) material, equipamento de informática e móveis de escritório necessários ao funcionamento dos Centros;

b) catálogos, cartazes, programas, livros, filmes, discos, CD-ROMs e material didático e audiovisual, e

c) material e obras para exposições temporárias, produzidos fora do país receptor e que serão exibidos nas sedes dos Centros ou em outras sedes.

2.Exceto no que tange ao disposto no Artigo 8, tal material não poderá ser vendido nem alugado, salvo nas condições estabelecidas pelas autoridades competentes da Parte receptora.

Artigo 11

As Partes, de acordo com sua legislação interna, exoneram-se, reciprocamente, de todos os impostos relativos aos Centros, suas atividades e bens e serviços necessários ao seu funcionamento.

Artigo 12

Todas as questões relativas à interpretação ou aplicação do presente Acordo serão solucionadas por via diplomática, salvo acordo contrário entre ambas as Partes.

Artigo 13

1.O presente Acordo entrará em vigor na data da última notificação entre as Partes, por via diplomática, informando do cumprimento dos respectivos procedimentos legais internos. Permanecerá em vigor até que uma das Partes notifique a outra, por escrito e com seis meses de antecedência, de seu desejo de denunciar o presente Acordo.

2.Em caso de denúncia do presente Acordo, seus dispositivos continuarão aplicando-se a atividades que estejam em andamento e não tenham sido finalizadas até o momento da denúncia.

Feito em Madri, em 17 de setembro de 2007, em dois exemplares originais, em português e espanhol, sendo ambos os textos igualmente autênticos.

PELA REPÚBLICA
FEDERATIVA DO BRASIL:

CELSO AMORIM
Ministro das Relações Exteriores

PELO REINO DA ESPANHA:

MIGUEL ÁNGEL
MORATINOS CUYAUBÉ
Ministro de Assuntos
Exteriores e de Cooperação

ANEXO VI

Declaração Conjunta da Presidenta da República Federativa do Brasil e do Presidente de Governo espanhol

Madri, 19 de novembro de 2012.

1. A Presidenta da República Federativa do Brasil, Sra. Dilma Rousseff, e o Presidente do Governo espanhol, Sr. Mariano Rajoy Brey, mantiveram na data de hoje uma reunião de trabalho. Participaram da reunião, pelo lado brasileiro, o Ministro das Relações Exteriores, Antonio de Aguiar Patriota, o Ministro da Educação, Aloizio Mercadante, o Ministro da Ciência, Tecnologia e Inovação, Marco Antonio Raupp e, pela parte espanhola, o Ministro de Assuntos Exteriores e de Cooperação, José Manuel García-Margallo, o Ministro da Educação, Cultura e Desportes, José Ignacio Wert, e a Secretária de Estado de Investigação, Desenvolvimento e Inovação do Ministério de Economia e Competitividade, Carmen Vela Olmo.

Parceria Estratégica

2. Os dois Presidentes destacaram a importância das relações entre Espanha e Brasil, que têm por base vínculos históricos e culturais e valores e interesses comuns que unem os dois países. Desde que se adotou o Plano de Ação da Parceria Estratégica, em novembro de 2003, reforçado pela Declaração de Brasília sobre a Consolidação da Parceria Estratégica, de 2005, as relações bilaterais fortaleceram-se, traduzindo-se em uma sólida agenda de cooperação política, econômica, cultural, social, educativa e científica e tecnológica.

3. Com o intuito de intensificar o diálogo e a coordenação entre ambos os Governos, os dois Presidentes acordaram em continuar a manter consultas com a periodicidade que se julgue necessária. Adicionalmente, o Ministério das Relações Exteriores do Brasil e o Ministério de Assuntos Exteriores e de Cooperação da Espanha serão responsáveis por impulsionar o diálogo político entre ambas as partes, por meio de uma Comissão Ministerial de Diálogo Político Brasil-Espanha.

4. A Comissão será presidida por ambos os Ministros e se reunirá, de forma alternada, uma vez em cada país, a cada dois anos. Nos anos em que a Comissão não se reunir, o Secretário-Geral ou Subsecretário Político das Relações Exteriores do Brasil e o Secretário de Estado de Cooperação Internacional e para Ibero-América da Espanha deverão presidir uma Reunião de Consultas Políticas que cumpra as decisões emanadas da Comissão Ministerial e prepare a organização da reunião seguinte da Comissão. Ambos os Ministérios promoverão, também, com regularidade, reuniões entre Diretores de Departamento para avaliar e discutir temas específicos de interesse comum.

5. Caso seja relevante e oportuno, poderão ser convocadas reuniões técnicas ad hoc sobre temas de interesse comum, com a participação de diferentes Ministérios e órgãos da estrutura governamental de ambos os países. Os Ministros das Relações Exteriores, caso julguem conveniente, poderão incluir, na Comissão de Diálogo, Secretários Executivos ou Subsecretários de outros órgãos ministeriais responsáveis por temas específicos.

Comércio e Investimentos

6. Brasil e Espanha destacam a interdependência das economias de ambos os países. A Espanha é, pelo estoque de investimentos diretos, o segundo maior investidor estrangeiro no Brasil, e as empresas espanholas continuam incrementando sua presença na economia brasileira. Os mandatários reconheceram que a presença de investimentos de empresas brasileiras na Espanha ainda é modesta e se comprometeram a buscar meios para incrementá-la. O lado espanhol convida as empresas brasileiras a considerar a Espanha como uma base privilegiada para operar nos mercados da Europa, do Mediterrâneo e da África. Os dois Governos encorajam os empresários de ambos os países a buscar oportunidades de cooperação, nos respectivos mercados e em terceiros países. Prestarão especial atenção à presença de investimentos e comércio das pequenas e médias empresas (PME).

7. Brasil e Espanha coincidem na importância estratégica do desenvolvimento das infraestruturas de transporte, em particular as levadas a cabo por meio de concessões, para o que acordam em fortalecer a colaboração nesta matéria. Reconheceram também o interesse na colaboração entre os estaleiros navais espanhóis e os operadores brasileiros para incrementar parcerias, fomentar o apoio e a transferência de tecnologia na construção e reparação de navios para abastecimento das plataformas de exploração petrolífera.

8. Ambos os mandatários constataram com satisfação o aumento do intercâmbio comercial bilateral, mas concordaram que ele ainda não reflete o potencial dos dois países e que existe amplo espaço para aumentar e diversificar os fluxos.

9. Com o intuito de estudar as possibilidades concretas de cooperação no âmbito econômico, acordaram na elaboração de uma nova agenda para os Grupos de Trabalho sobre Investimentos e Comércio e sobre Infraestruturas e Transportes, que deverão reunir-se ao longo de 2013.

Ciência, Tecnologia e Inovação

10. Ambos os governos acordam que o desenvolvimento dependerá, cada vez mais, da capacidade de desenvolver novos conhecimentos científico-tecnológicos e de inovar, tanto em nível nacional quanto regional e global. Neste sentido, reafirmam seu compromisso de ampliar as ações em ciência, tecnologia e inovação (CT&I) e aumentar seu impacto econômico e social mediante o aprofundamento da cooperação bilateral nestas áreas.

11. Ambas as partes concordam em intensificar o intercâmbio de pesquisadores e técnicos, o acesso simplificado às infraestruturas de pesquisa, a cooperação recíproca em atividades de pesquisa e desenvolvimento (P&D) intensivas em conhecimento e inovação, o intercâmbio de informação científica e o estabelecimento de contatos diretos entre instituições públicas e privadas de pesquisa científica e tecnológica de ambos os países.

12. Ambas as partes saúdam a disposição do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação do Brasil (MCTI) e do Ministério de Economia e Competitividade da Espanha (MINECO) a firmar um Memorando de Entendimento sobre a cooperação em nanotecnologia e nanociências, que promova a realização de projetos conjuntos, o estímulo ao estabelecimento de redes conjuntas e o apoio ao desenvolvimento tecnológico e industrial de ambos os países nessas áreas, incluindo o fomento da cooperação no seio do Laboratório Ibérico Internacional de Nanotecnologia (INL), iniciativa luso-espanhola situada em Braga, Portugal.

13. Ambas as partes notam o grande potencial para ação conjunta bilateral no campo da inovação, com projetos que possibilitem a associação de empresas de tecnologia do Brasil e da Espanha para o desenvolvimento de novos produtos e processos, em cada um dos países, com base na experiência acumulada nessas áreas. Recordam, portanto, o grande potencial para cooperação em áreas como a convergência de políticas, programas e ações governamentais para o estímulo à P&D empresarial e à inovação; indústrias criativas; cooperação entre parques tecnológicos; inovação tecnológica e industrial; mecanismo de apoio às empresas de tecnologia em suas distintas etapas de desenvolvimento; e particularmente o apoio à inovação em pequenas e médias empresas. Destacam, também, a importância da ampliação da cooperação entre a Financiadora de Estudos e Projetos do Brasil (FINEP) e o Centro para o Desenvolvimento Tecnológico Industrial da Espanha (CDTI).

14. Ambos os mandatários constatarem o grande potencial para a cooperação científica e tecnológica bilateral no campo da gestão sustentável dos recursos hídricos, da aquicultura e da pesca. No primeiro caso, destacam o interesse do Governo brasileiro em aplicar tecnologias desenvolvidas em cidades espanholas para a universalização do saneamento básico e do tratamento de águas residuais urbanas. No segundo caso, manifestam sua disposição a iniciar estudos para promover a cooperação bilateral com vistas ao apoio recíproco aos respectivos programas nacionais de pesquisa científica e tecnológica na área da pesca e da aquicultura sustentáveis.

15. Para aprofundar a cooperação bilateral, os dois Governos devem fomentar o diálogo interinstitucional e o intercâmbio de visitas entre o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação do Brasil e a Secretaria de Estado de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação do Ministério de Economia e Competitividade da Espanha. Os dois Presidentes acordaram em iniciar as reuniões da Comissão Mista de Cooperação, Tecnologia e Inovação na primeira metade de 2013, em conformidade com o Convênio Básico de Cooperação Técnica, Científica e Tecnológica.

16. Em sua primeira reunião, a Comissão Mista deverá identificar as áreas em que exista potencial para a cooperação bilateral e o desenvolvimento de projetos conjuntos. Prestar-se-á especial atenção às áreas de: a) tecnologias de informação e comunicação (TIC); b) nanotecnologia e nanomedicina; c) biotecnologia; d) parques tecnológicos e indústrias criativas; e) setores naval, aeronáutico e aeroespacial; f) energias renováveis; g) tecnologia de saúde; h) agricultura e alimentação; e i) programas, políticas, processos e instituições de fomento à inovação.

Ciência sem Fronteiras

17. Os dois Presidentes expressam sua satisfação pelo excelente desenvolvimento do programa “Ciência Sem Fronteiras” para estudos de carreiras técnicas por bolsistas brasileiros, no marco do acordo assinado em fevereiro de 2012 entre o Ministério de Educação, Cultura e Desportes da Espanha e o Centro Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). A aplicação deste acordo iniciou-se durante o ano acadêmico 2012-2013 com a participação de 1.487 alunos brasileiros e 42 universidades espanholas. Destacaram a importância do ensino da língua espanhola, para melhorar a participação dos bolsistas nos cursos, âmbito em que se conta com a colaboração do Instituto Cervantes. Reconheceram, além disso, a importância de que o

setor privado possa associar-se ao programa “Ciência Sem Fronteiras”, contribuindo, por exemplo, com a realização de estágios.

Energia

18. Os dois Governos acordaram em incrementar sua cooperação no setor de energia, em especial no setor das energias renováveis, intensivo em P&D e inovação, tais como a energia eólica, termo solar, fotovoltaica e bioenergia moderna, com o fim de garantir a segurança no fornecimento energético, com níveis reduzidos de emissões de CO₂.

Questões Migratórias

19. Os dois Presidentes se felicitam pelo frutífero diálogo e colaboração alcançados no âmbito migratório, que produziu notável melhora no que se refere à entrada de seus cidadãos na Espanha e no Brasil. Ambos os Governos se comprometem a continuar cooperando na facilitação de residência e no bem-estar de seus respectivos cidadãos que vivem como expatriados no território da outra parte.

20. Acordam em manter as Reuniões Consulares de Alto Nível para tratar, além da cooperação na área migratória, de todas as questões consulares de interesse de ambas as partes, como a cooperação jurídica, a assistência consular a presos, a situação de seus respectivos cidadãos em liberdade condicional ou a transferência de pessoas condenadas.

21. Ambos os mandatários reconhecem os benefícios do intercâmbio de profissionais e consideram importante iniciar um diálogo com vistas a estudar mecanismos que facilitem a mobilidade de profissionais entre os dois países.

Defesa

22. Brasil e Espanha fomentarão a colaboração entre os respectivos Ministérios da Defesa e entre as Forças Armadas de ambos os países e, nesse sentido, acordam em estabelecer um Grupo de Trabalho bilateral sobre cooperação industrial para a defesa, que será presidido pelo Secretário de Estado de Defesa (SEDEF) da Espanha e pelo Secretário de Produtos de Defesa (SEPROD) do Brasil.

Cooperação Trilateral para o Desenvolvimento

23. Brasil e Espanha reiteram seu compromisso com a construção de um mundo mais solidário e próspero e com a promoção do desenvolvimento e do bem-estar de suas respectivas sociedades, principalmente por meio da cooperação em políticas de geração de emprego e inserção no mercado de trabalho. Baseando-se no êxito de suas iniciativas de cooperação na América Latina, Brasil e Espanha se comprometem a estudar novas modalidades de cooperação trilateral para o desenvolvimento na região e a ampliar o espaço geográfico da mesma a zonas como África setentrional e subsaariana e Haiti.

Cooperação Cultural e Educacional

24. Os dois Presidentes se felicitam pela plena entrada em vigor do Acordo entre a República Federativa do Brasil e o Reino da Espanha Relativo ao Estabelecimento e Funcionamento de Centros Culturais, assinado em 17 de setembro de 2007, que terá efeito muito positivo na

promoção e difusão da língua e cultura de ambos os países. Nesse sentido, ambas as partes se felicitam pelos avanços na incorporação do ensino do espanhol no sistema educacional brasileiro.

Outros Temas de Cooperação Bilateral

25. Brasil e Espanha colaborarão nos setores de agricultura e meio ambiente. Nesses âmbitos, inclui-se a cooperação nas áreas sanitária e fitossanitária, de irrigação, drenagem e gestão de recursos hídricos, rastreamento de rebanho, gestão de parques naturais, ações de capacitação, cooperativismo e profissionalização agrícola, vigilância ambiental, prevenção e luta contra incêndios florestais, tratamento de águas residuais e resíduos sólidos urbanos.

26. O lado espanhol informou da criação da Fundação Conselho Espanha-Brasil, como instrumento da sociedade civil espanhola para impulsionar as relações entre ambos os países. Uma das atividades principais da Fundação será a organização de encontros bilaterais entre as sociedades civis espanhola e brasileira, que serão celebrados com diferentes periodicidades e, alternadamente, na Espanha e no Brasil. A parte espanhola propõe celebrar o I Foro Espanha-Brasil no ano de 2013.

27. Brasil e Espanha se comprometem a cooperar para solucionar os problemas que afetam as cidades. Com essa finalidade, apoiarão a realização de Fóruns de Municípios e outros encontros de autoridades municipais e locais para trocar experiências e boas práticas nas áreas de infraestrutura urbana, segurança, meio ambiente, cultura e administração pública. Brasil e Espanha cooperarão, em particular, na troca de experiências e boas práticas em matéria de sustentabilidade urbana, concentrando-se em soluções inovadoras, científicas e tecnológicas a problemas como a mobilidade urbana, a prestação de serviços de saúde, a universalização da educação básica de qualidade, o tratamento dos resíduos sólidos, o saneamento e a qualidade da água, entre outros temas.

28. Ambos os mandatários expressaram apoio à Década de Ação para a Segurança no Trânsito 2011-2020. A Presidenta do Brasil informou seu homólogo espanhol das medidas adotadas para proteger vidas e reduzir os acidentes de trânsito no Brasil, incluindo o desenvolvimento de ampla campanha de sensibilização em conjunto com a Federação Internacional do Automóvel (FIA).

29. Ambos os países se comprometem a cooperar, dentro dos respectivos marcos legais, na área de segurança pública e na luta contra o crime organizado, mantendo um diálogo permanente entre suas estruturas institucionais de segurança pública. A parte espanhola está prestando apoio à formação de Corpos e Forças de Segurança brasileiros para segurança dos grandes eventos que o Brasil em breve organizará.

30. Brasil e Espanha colaborarão para o fomento de atividades turísticas e adotarão, com base em suas próprias legislações e, em particular, com base no Acordo Brasil-UE sobre isenção de vistos a titulares de passaportes comuns, de 8 de novembro de 2010, medidas que tenham por objetivo facilitar o ingresso e estada de turistas em seus respectivos territórios.

Temas Regionais e Globais

31. Brasil e Espanha acordam também em intensificar o diálogo e a cooperação no âmbito regional ibero-americano. Destacam a importância dos processos de integração regional no marco de instituições como o MERCOSUL, a UNASUL e a CELAC. Ambas as partes congratulam-se pelos resultados obtidos na XXII Cúpula Ibero-Americana e comprometem-se a participar ativamente na consecução dos objetivos expressos na Declaração aprovada durante a referida Cúpula e na renovação do sistema ibero-americano.

32. O diálogo e a cooperação birregional UE-América Latina e Caribe configuram um importante elemento que complementa as relações bilaterais. No que diz respeito a este particular, os dois Governos continuarão apoiando ativamente a conclusão das negociações de um Acordo de Associação Birregional entre o MERCOSUL e a União Europeia que seja equilibrado, ambicioso e benéfico para ambos os blocos.

33. Ambas as partes concordam em aprofundar o diálogo e a colaboração em questões de ordem global, como nos campos da manutenção da paz e segurança, desenvolvimento sustentável, em temas econômico-comerciais e de investimentos, segurança energética e alimentar. Serão estudadas possibilidades de promoção de iniciativas conjuntas sobre assuntos de relevância no âmbito internacional. Ambas as partes manter-se-ão mutuamente informadas sobre iniciativas que cada uma promova em tal âmbito. Brasil e Espanha prestarão apoio recíproco, sempre que possível, às respectivas candidaturas em foros e organizações internacionais. Nesse contexto, Brasil manifesta sua satisfação pela candidatura da Espanha como membro não permanente no Conselho de Segurança das Nações Unidas.

34. Ambos os países declaram-se comprometidos com a defesa dos direitos humanos no mundo. Apoiam decididamente o sistema de proteção das Nações Unidas e a necessidade de respeitar tanto os direitos civis e políticos quanto os direitos econômicos, sociais e culturais. Ambos os Governos estudarão iniciativas conjuntas em foros multilaterais, especialmente na luta contra a discriminação e a violência de gênero – e, em particular, na luta contra o feminicídio –, a abolição da pena de morte e a proteção dos defensores de direitos humanos.

35. Os dois Presidentes coincidem na percepção de que as transformações em curso no âmbito internacional evidenciam um desajuste entre as realidades geopolíticas e econômicas e os mecanismos de governança global. Brasil e Espanha destacam a criação do G20 como um avanço institucional importante, essencial para um tratamento mais equilibrado das questões econômicas e financeiras mundiais.

36. Ambas as partes destacam a importância do comércio internacional como fonte de prosperidade econômica e comprometem-se em lutar contra as tentações protecionistas que podem surgir em tempos de incerteza econômica.

37. Brasil e Espanha compartilham a convicção de que, da mesma maneira que outras organizações internacionais tiveram de mudar para estar em melhores condições para enfrentar os desafios do século XXI, o Conselho de Segurança das Nações Unidas também deve ser reformado e expressam seu apoio à ampliação do Conselho de Segurança para aumentar sua eficácia e transparência, assim como sua representatividade e legitimidade. O Brasil explicou detalhadamente sua posição sobre a reforma do Conselho de Segurança das Nações Unidas e a parte espanhola demonstrou interesse e constatou que se trata de prioridade da política exterior do Brasil. Igualmente, e em linha com seu firme compromisso com o multilateralismo, Brasil e

Espanha consideram fundamental o fortalecimento da Assembleia Geral e do Conselho Econômico e Social das Nações Unidas.

38. Respeitando estritamente os princípios e propósitos da Carta das Nações Unidas, ambos os Governos comprometem-se a aprofundar a cooperação na promoção da paz, mediante a firme defesa de soluções pacíficas de controvérsias e do desenvolvimento, e reafirmam sua disposição de intensificar o diálogo com vistas a estreitar a cooperação no âmbito das operações de manutenção da paz, enfatizando a troca de conhecimentos e experiências. Acordam, também, em esforçarem-se para a promoção da agenda multilateral de desarmamento e não proliferação, com vistas à eliminação completa de todos os arsenais nucleares e a se chegar a um mundo livre de todas as armas de destruição em massa.

39. Os Presidentes celebraram o êxito da Conferência da ONU sobre o Desenvolvimento Sustentável que ocorreu no Rio de Janeiro entre 13 e 22 de junho de 2012 e destacaram a aprovação do documento “O futuro que queremos”. Reafirmaram a importância da Rio+20 para o fortalecimento do multilateralismo e de seus resultados como base conceitual para uma nova política e um programa de ação para o desenvolvimento sustentável no século XXI.

40. Os Presidentes assinalaram que a Conferência reafirmou o compromisso internacional com o desenvolvimento sustentável e com a promoção de um futuro econômico, social e ambiental sustentável para o planeta e para as gerações presentes e futuras e reconheceram que a erradicação da pobreza é o maior desafio que o mundo enfrenta hoje em dia e se trata de requisito prévio para o desenvolvimento sustentável.

ANEXO VII

Declaração Conjunta dos Ministros de Relações Exteriores do Reino da Espanha e da República Federativa do Brasil

Madri, 18 de março de 2014

Os Ministros de Assuntos Exteriores e de Cooperação do Reino da Espanha, José Manuel García-Margallo, e de Relações Exteriores da República Federativa do Brasil, Luiz Alberto Figueiredo Machado, reuniram-se em 18 de março de 2014, em Madri, para um encontro de trabalho.

O Ministro Figueiredo Machado também foi recebido, na tarde de ontem, pelo Presidente de Governo espanhol, Mariano Rajoy. Nesse encontro, os Ministros acordaram a seguinte declaração conjunta:

1. “Esta é a primeira visita oficial à Espanha do Ministro Figueiredo desde sua nomeação em setembro de 2013, e serviu para demonstrar uma vez mais as excelentes Relações existentes entre Espanha e Brasil, cimentadas sobre fortes vínculos humanos, históricos e culturais, bem como sobre valores e interesses compartilhados.
2. Este encontro supõe a abertura da Comissão Ministerial de Diálogo Político Espanha-Brasil cuja constituição foi acordada pela Declaração da Presidenta Dilma Rousseff e do Presidente de Governo Mariano Rajoy em 19 de novembro de 2012, por ocasião da visita oficial da Presidenta Rousseff à Espanha. A Comissão é presidida pelos Ministros de Relações Exteriores da Espanha e do Brasil e há previsão para que se reúna, de maneira alternada, uma vez em cada país, a cada dois anos.
3. Os Ministros decidiram, conforme previsto na Declaração Presidencial, que se realize no próximo ano, 2015, a Reunião de Consultas Políticas entre o Secretário de Estado de Cooperação Internacional e para Ibero-América da Espanha e o Subsecretário-General Político I do Ministério de Relações Exteriores do Brasil, para dar seguimento a este encontro e para a preparação da próxima reunião da Comissão Ministerial, que deverá celebrar-se no Brasil em 2016.
4. Durante o encontro, os Ministros repassaram os principais temas da agenda bilateral e trocaram opiniões sobre diversos assuntos regionais e multilaterais.
5. Os Ministros sublinharam a importância das relações econômicas e comerciais entre Brasil e Espanha. A Espanha é o segundo maior investidor estrangeiros no Brasil, e o Brasil é o principal destino de novos investimentos espanhóis no exterior. O fluxo comercial bilateral segue crescendo e o Brasil é atualmente o mercado mais importante para a Espanha na América Latina. Os Ministros reconhecem, no entanto, que ainda há um grande potencial de crescimento e de diversificação desse intercâmbio.
6. Ambos os Ministros felicitaram-se pelos resultados da recente reunião, celebrada em Brasília em 13 de Março, dos Grupos de Trabalho sobre Investimentos e Comércio, e sobre Infraestruturas e Transportes. Nesse sentido, reafirmaram a relevância do setor privado na relação bilateral e a colaboração entre as empresas espanholas e brasileiras no desenvolvimento das duas economias. Ambos avaliaram positivamente o início do funcionamento da Fundação

Conselho Espanha–Brasil, cuja missão é a de fomentar as relações bilaterais e cuja apresentação se realizou recentemente em São Paulo. Coincidiram os dois Ministros na necessidade de apoiar uma maior participação das PME's nos fluxos bilaterais de comércio e de investimento.

7. Os Ministros da Espanha e o Brasil avaliaram igualmente importante a cooperação estabelecida nos domínios da defesa, educação, cooperação policial, cooperação técnica em terceiros países e cooperação em emergências humanitárias.

8. Os Ministros saudaram a próxima celebração, prevista para o mês de maio, da Comissão Mista de Defesa e da concomitante reunião técnica sobre cooperação em indústrias de defesa.

9. Os Ministros salientaram igualmente programas de bolsas de estudo, como o brasileiro “Ciência sem Fronteiras”, através do qual as universidades espanholas já receberam, desde 2011, 2.900 estudantes brasileiros. O Ministro García-Margallo também expôs a seu homólogo brasileiro o interesse da Espanha em colaborar com o programa “Espanhol Sem Fronteiras”, que está sendo desenvolvido pelo Ministério da Educação do Brasil.

10. Ambos os Ministros também se congratularam pelo bom andamento da cooperação em matéria consular e jurídica e concordaram em manter a periodicidade das Reuniões Consulares de Alto Nível entre os dois países.

11. Os Ministros recordaram o trabalho intenso de promoção cultural nos respectivos territórios, que inclui projetos da Fundação Cultural Hispano-brasileira, dos centros culturais brasileiros na Espanha, de diversas instituições espanholas e dos Institutos Cervantes no Brasil.

12. Foram também abordados na agenda da reunião alguns temas regionais e multilaterais. Os Ministros reafirmaram, por exemplo, o compromisso em promover as negociações entre a UE e o MERCOSUL para a consecução do acordo de associação birregional entre ambos os blocos. Felicitaram-se pelo consenso obtido para a eleição de Rebecca Grynspan como nova Secretária-Geral Ibero-Americana, confiantes de que sua formação profissional a faz candidata ideal para liderar a nova fase da Organização, aberta na Cúpula do Panamá.

13. No plano multilateral, os Ministros mostraram-se dispostos a trabalhar em estreita colaboração a fim de enfrentar os novos desafios globais. Os Ministros mencionaram, entre outros temas, a governança da Internet, e se referiram à Reunião Multissetorial Global sobre o Futuro da Governança da Internet, a ser realizada em São Paulo, em 23 e 24 de abril, e da próxima celebração, de 20 a 23 de março, em Madri, de seminário sobre Segurança Cibernética para Representantes Permanentes junto às Nações Unidas”

ANEXO VIII

Protocolo de Intenções do Mercado Comum do Sul (Mercosul)

Brasília, 13 de dezembro de 1991.

No dia 13 de dezembro de 1991, na cidade de Brasília, os Ministros da Educação da Argentina, do Brasil, do Paraguai e do Uruguai, tendo em vista os princípios e objetivos do Tratado de Assunção, firmado em 26 de março de 1991, e

Considerando:

Que a Educação tem um papel fundamental para que esta integração se consolide e se desenvolva;

Que a herança cultural dos povos latino-americanos e, particularmente, dos Estados Membros do MERCOSUL, é comum;

Que estes povos comprometeram-se ante a História a empreender esforço conjunto que os conduza à prosperidade, ao progresso e ao bem-estar, com justiça social;

Que o fator humano e a qualidade dos habitantes da Região constituirão uma sólida garantia de êxito no processo de integração;

Que a melhoria dos fatores de produção requer necessariamente a elevação dos níveis de educação e de formação integral das pessoas;

Que para fortalecer a ampliação das atuais dimensões de seus mercados nacionais, a livre circulação de bens, serviços e fatores de produção, é fundamental considerar a Educação como elemento dinamizador que permitirá acelerar os processos de desenvolvimento econômico com justiça social e consolidar o caminho da integração;

Que da Educação depende, em grande parte, a capacidade dos povos latino-americanos de se reencontrarem nos valores comuns e na afirmação de sua identidade ante os desafios do mundo contemporâneo;

Que a Educação, como processo gerador e transmissor de valores e conhecimentos científicos e tecnológicos, além de sua finalidade formadora e produtiva, pode constituir-se em meio eficaz de modernização para os Estados Membros.

Declaram

1. Seu compromisso histórico ante a vontade de integração dos Estados Membros, tendo por base os princípios fundamentais da democracia, igualdade e cooperação, preservando a identidade e liberdade dos povos;

2. A necessidade de melhorar a qualidade dos recursos humanos no âmbito do MERCOSUL de alcançar um desenvolvimento equilibrado em toda a Região, nos diversos setores;

3. A conveniência de fomentar os programas de formação e intercâmbio de docentes, especialistas e alunos com o objetivo de facilitar o conhecimento da realidade que caracteriza a Região e promover um maior desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico;

4. O interesse de difundir o aprendizado dos idiomas oficiais do MERCOSUL - Espanhol e Português - através dos Sistemas Educacionais formais, não formais e informais;

5. O propósito de favorecer a articulação, a equiparação e a convalidação entre os diferentes Sistemas Educacionais, em todos seus níveis e modalidades;

6. O compromisso de propiciar a criação, o desenvolvimento e a consolidação de sistemas de informação, comunicação e pesquisa entre os Estados Membros;

7. A necessidade de garantir um nível adequado de escolarização, assegurando uma educação básica para todos, respeitadas as características culturais e lingüísticas dos Estados Membros;
8. A necessidade de estimular maior interação na relação educação-trabalho-emprego, com o objetivo de melhorar a qualidade de vida.

Acordam

- I. Que para facilitar a consecução dos objetivos do MERCOSUL, considera-se imprescindível o desenvolvimento de programas educacionais nas seguintes áreas:
 1. Formação de Consciência Social Favorável ao Processo de Integração;
 2. Capacitação de Recursos Humanos que Contribuam para o Desenvolvimento Econômico;
 3. Integração dos Sistemas Educacionais.

- II. Que no sentido de atender as referidas áreas devem estimular-se prioritariamente, os seguintes programas e ações:

Para a área 1, “Formação da Consciência Social Favorável ao Processo de Interação”:

- 1.1. Incorporação de conteúdos vinculados ao MERCOSUL, nos currículos de todos os níveis;
- 1.2. Formação e aperfeiçoamento de docentes de modo a viabilizar a melhoria dos Sistemas Educacionais;
- 1.3. Fomento e circulação de bens culturais e sua produção conjunta;
- 1.4. Promoção de programas de difusão que possibilitem a compreensão dos benefícios sociais, econômicos e culturais da integração.

Para a área 2, “Capacitação dos Recursos Humanos que Contribuam para o Desenvolvimento Econômico”:

- 2.1. Reformulação dos currículos, em todos os níveis, introduzindo temas referentes ao trabalho, emprego, produção e inovação científico-tecnológica;
- 2.2. Promoção e coordenação de ações de formação profissional e técnica em instituições governamentais e não-governamentais, que respondam às necessidades do mercado;
- 2.3. Flexibilização dos currículos escolares de modo a permitir respostas rápidas e eficientes às demandas dos setores sócio-econômicos;

2.4. Estímulo para que as instituições educacionais se voltem para as questões referentes ao trabalho e à produção na Região, à pesquisa e à formação de recursos humanos que requer o MERCOSUL;

2.5. Estímulo para que as Universidades se constituam em centros de reflexão e análise dos problemas emergentes de integração regional;

2.6. Criação de Centros de Altos Estudos do MERCOSUL para a investigação permanente dos aspectos necessários ao processo de integração e cooperação.

Para a área 3, “Integração dos Sistemas Educacionais”:

- 3.1. Criação de um conjunto de medidas no sentido de superar as barreiras jurídicas e administrativas, que permita a mobilidade e intercâmbio de pessoas e bens nas áreas científicas, técnicas e culturais;
- 3.2. Implantação de um sistema de informações que possibilite o conhecimento dos dados educacionais relevantes dos Países Membros, assim como o acesso ao conhecimento disponível sobre o mercado de trabalho e setores de atividade;
- 3.3. Criação de uma rede institucional de cooperação técnica, preferencialmente nas áreas de Educação Pré-Escolar, Fundamental, Média, Especial e de Jovens e Adultos;
- 3.4. Definição de perfis mínimos de formação profissional e técnica, de modo a possibilitar a equivalência de estudos e títulos, facilitando o exercício profissional nos Países Membros;
- 3.5. Compatibilização dos perfis para a formação dos recursos humanos de nível superior, especialmente dos conteúdos das disciplinas fundamentais nas áreas e interesses do MERCOSUL, possibilitando o estabelecimento de mecanismos que facilitem a circulação de alunos, docentes e profissionais na Região.

Resolvem

1. Criar a Comissão de Ministros de Educação, que será o órgão responsável para tomar decisões referentes às contribuições que o Sistema Educacional possa oferecer ao desenvolvimento das políticas do MERCOSUL. Esta Comissão:
 - a) será integrada pelos Ministros de Educação dos países signatários do Tratado de Assunção;
 - b) se reunirá todas as vezes que julgar necessário e pelo menos uma vez por semestre;
 - c) será presidida pelo Ministro de cada Estado Membro, em forma rotativa, por períodos de seis meses;
 - d) poderá solicitar a colaboração de organismos nacionais e internacionais e de outras entidades que considere pertinente;
 - e) empreenderá as gestões necessárias que possibilitem a inter-relação da Educação com as áreas de Cultura, Ciência e Tecnologia;
 - f) será assistida permanentemente por um Comitê Coordenador Regional.
2. Propor ao Conselho do Mercado Comum a criação de um Subgrupo de Trabalho no campo da Educação, ampliando o Anexo V do Tratado de Assunção.

Os Países Membros comprometem-se a facilitar os recursos para a realização dos trabalhos da Comissão de Ministros de Educação e do Comitê Coordenador Regional.

O presente Protocolo de intenções, em oito cópias, nos idiomas espanhol e português, em textos igualmente autênticos, é assinado pelos Ministros de Educação dos Estados Membros, na cidade de Brasília, aos treze dias do mês de dezembro de 1991.

Prof. Antonio Salonia, Ministro de Cultura y Educación República Argentina
 Dr. Hugo Estigarribia Elizeche, Ministro de Educación y Culto da República do Paraguai
 Dr. Antonio Teixeira de Souza Júnior, Ministro Interino da Educação República Federativa do Brasil
 Dr. Guillermo Garcia Costa, Ministro de Educación y Cultura República Oriental do Uruguai

ANEXO IX**MERCOSUL/CMC/DEC. N° 09/05****Acordo de admissão de títulos, certificados e diplomas para o exercício da docência no ensino do espanhol e do português como línguas estrangeiras nos Estados Partes**

Assunção, 19 de junho de 2005.

TENDO EM VISTA: O Tratado de Assunção, o Protocolo de Ouro Preto e as Decisões N° 07/91, 04/94, 08/96, 09/96, 04/99, 26/02 e 26/03 do Conselho do Mercado Comum.

CONSIDERANDO:

Que o fortalecimento dos idiomas oficiais do MERCOSUL, através de seu ensino como língua estrangeira nos Estados Partes que correspondam, contribui decididamente com a consolidação do processo de integração;

Que isso aumentará o conhecimento mútuo entre os povos dos Estados Partes;

Que o MERCOSUL definiu como uma de suas estratégias para a sociedade civil e o cidadão, em particular a partir do Programa de Trabalho do MERCOSUL 2004 – 2006, aprovado pela Decisão CMC N° 26/03, empreender ações que promovam a idéia do MERCOSUL nos Estados Partes;

Que a admissão dos títulos, certificados e diplomas para o exercício da docência no ensino do espanhol e do português como línguas estrangeiras nos Estados Partes, permitirá cumprir com os objetivos mencionados precedentemente;

Que o mencionado objetivo impulsionará, também, uma maior mobilidade dos cidadãos entre os Estados Partes.

O CONSELHO DO MERCADO COMUM**DECIDE:**

Art. 1 - Aprovar a assinatura do “Acordo de Admissão de Títulos, Certificados e Diplomas para o Exercício da Docência no Ensino do Espanhol e do Português como Línguas Estrangeiras nos Estados Partes”, que figura como Anexo da presente Decisão.

Art. 2 - A presente Decisão não necessita ser incorporada aos ordenamentos jurídicos dos Estados Partes por regulamentar aspectos da organização ou do funcionamento do MERCOSUL.

XXVIII CMC – Assunção, 19/VI/05

ACORDO DE ADMISSÃO DE TÍTULOS, CERTIFICADOS E DIPLOMAS PARA O
EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NO ENSINO DO ESPANHOL E DO PORTUGUÊS COMO
LÍNGUAS ESTRANGEIRAS
NOS ESTADOS PARTES

A República Argentina, a República Federativa do Brasil, a República do Paraguai e a República Oriental do Uruguai, na qualidade de Estados Partes do MERCOSUL;

CONSIDERANDO

Que a educação tem um papel central para que o processo de integração regional se consolide;

Que o Tratado de Assunção e o Protocolo de Ouro Preto estabelecem que são idiomas oficiais do MERCOSUL o espanhol e o português;

Que o Protocolo de Intenções, assinado em 13 de dezembro de 1991, menciona especificamente o “interesse de difundir a aprendizagem dos idiomas oficiais do MERCOSUL – espanhol e português –através dos sistemas educativos”;

Que a mobilidade de docentes dos idiomas oficiais do MERCOSUL de instituições de educação primária e média da região constitui um dos mecanismos para implementar o estabelecido no Protocolo de Intenções;

Que é preciso facilitar a mobilidade dos professores de espanhol como língua estrangeira para a República Federativa do Brasil e de português como língua estrangeira para a República Argentina, a República do Paraguai e a República Oriental do Uruguai, para compensar as carências existentes nos Estados Partes com respeito a potencial demanda de recursos humanos qualificados para o ensino dos idiomas oficiais do MERCOSUL;

Que na XXII Reunião de Ministros de Educação dos Estados Partes e Estados Associados, realizada em Buenos Aires, República Argentina, no dia 14 de junho de 2002, recomendou-se preparar um Acordo sobre admissão de títulos para o exercício docente que permita fortalecer o ensino dos idiomas oficiais do MERCOSUL em instituições educativas da região;

Que a mobilidade de professores deve responder aos padrões de qualidade vigentes em cada país para assegurar seu contínuo aperfeiçoamento;

ACORDAM:

ARTIGO 1

Os Estados Partes, através de seus organismos competentes, admitirão apenas para efeito do exercício da atividade docente no ensino de idiomas espanhol e português como línguas estrangeiras, os títulos que habilitam para o ensino destas línguas, conforme os procedimentos e critérios estabelecidos por este Acordo.

ARTIGO 2

Para os efeitos previstos no presente Acordo, se consideram os títulos expedidos por instituições que contam com reconhecimento oficial em cada Estado Parte e que habilitem para o exercício da docência nos níveis primário/básico/fundamental e médio/secundário. Do mesmo modo, tais títulos deverão ter uma duração mínima de três anos e/ou duas mil e quatrocentas horas pedagógicas cursadas.

ARTIGO 3

Cada Estado Parte se compromete a informar aos demais Estados Partes:

- a) os títulos compreendidos neste Acordo;
- b) as instituições habilitadas para expedí-los;
- c) os órgãos nacionais competentes para admitir os títulos.

Esta informação estará disponível no Sistema de Informação e Comunicação do Setor Educativo do MERCOSUL.

ARTIGO 4

Os títulos serão admitidos como equivalentes para todos seus efeitos, para o exercício da docência no ensino do idioma espanhol como língua estrangeira na República Federativa do Brasil, e do português como língua estrangeira na República Argentina, na República do Paraguai e na República Oriental do Uruguai, em condições de plena igualdade em relação aos nacionais de cada Estado Parte.

Não será exigido, portanto, requisito de nacionalidade, ou outro adicional, distinto dos dispostos para os cidadãos do Estado Parte.

ARTIGO 5

Para os fins estabelecidos no Artigo 1, os postulantes dos Estados Partes deverão submeter-se às mesmas exigências previstas para os nacionais do Estado Parte em que pretendam exercer a docência. Os aspectos migratórios e laborais rege-se-ão pelas disposições vigentes no âmbito do MERCOSUL ou pelos acordos e convênios bilaterais vigentes no caso de conter disposições mais favoráveis.

ARTIGO 6

A admissão outorgada em virtude do estabelecido no Artigo 1 deste Acordo não conferirá, por si mesma, direito a outro exercício docente que não seja o do ensino de idiomas espanhol e português como línguas estrangeiras.

ARTIGO 7

O interessado em solicitar a admissão nos termos previstos no Artigo 1 deverá apresentar toda a documentação que certifique as condições exigidas no presente Acordo. Poder-se-á requerer a apresentação de documentação complementar para identificar, no Estado Parte que concede a admissão, a que título corresponde a denominação que consta no diploma. Toda documentação deverá estar devidamente legalizada, não sendo obrigatória sua tradução.

ARTIGO 8

Os Estados Partes implementarão na medida de suas possibilidades, ações de capacitação e atualização pedagógica dos docentes compreendidos neste Acordo.

ARTIGO 9

As controvérsias que surjam entre os Estados Partes como consequência da aplicação, interpretação ou do incumprimento das disposições contidas no presente Acordo serão resolvidas mediante negociações diplomáticas diretas. Se mediante tais negociações não for alcançado um acordo ou se a controvérsia for resolvida só em parte, serão aplicados os procedimentos previstos no sistema de Solução de Controvérsias vigente entre os Estados Partes.

ARTIGO 10

O presente Acordo, parte integrante do Tratado de Assunção, entrará em vigor 30 (trinta) dias depois do depósito instrumento de ratificação pelo quarto Estado Parte. Os Estados Partes que o tenham ratificado poderão acordar sua aplicação bilateral por intercâmbio de notas

ARTIGO 11

O presente acordo poderá ser revisado de comum acordo a proposta de um dos Estados Partes.

ARTIGO 12

A adesão de um Estado ao Tratado de Assunção implicará, ipso iure, à adesão ao presente Acordo.

ARTIGO 13

O Governo da República do Paraguai será o depositário do presente Acordo, assim como dos instrumentos de ratificação, e enviará cópias devidamente autenticadas dos mesmos aos Governos dos demais Estados Partes. Ademais, os notificará da data do depósito dos instrumentos de ratificação.

FEITO na cidade de Assunção, República do Paraguai, aos dezenove dias do mês de junho do ano dois mil e cinco, em um original, em idiomas espanhol e português, sendo os textos igualmente autênticos.

RAFAEL BIELSA
Pela República Argentina

CELSO LUIZ NUNES AMORIM
Pela República Federativa do Brasil

LEILA RACHID
Pela República do Paraguai

REINALDO GARGANO
Pela República Oriental do Uruguai

ANEXO X

Protocolo de Integração Cultural do Mercosul

Fortaleza, 16 de dezembro de 1996.

Os Governos da República Argentina, da República Federativa do Brasil, da República do Paraguai e da República Oriental do Uruguai, doravante denominados "Estados-Partes".

Tendo em vista os principais e os objetivos enunciados no Tratado de Assunção, assinado em 26 de março de 1991, e o Memorando de Entendimento, firmado em Buenos Aires, em 15 de março de 1995, no âmbito da Primeira Reunião Especializada de Cultura;

Conscientes de que a integração cultural constitui um elemento primordial dos processos de integração e que a cooperação e o intercâmbio cultural geram novos fenômenos e realidades;

Inspirados no respeito à diversidade das identidades e no enriquecimento mútuo;

Cientes de que a dinâmica cultural é fator determinante no fortalecimento dos valores da democracia e da convivência nas sociedades;

ACORDAM:

ARTIGO I

1. Os Estados-Partes comprometem-se a promover a cooperação e o intercâmbio entre duas respectivas instituições e agentes culturais, com o objetivo de favorecer o enriquecimento e a difusão das expressões culturais e artísticas do Mercosul.

2. Para tanto, os Estados-Partes promoverão programas e projetos conjuntos no Mercosul, nos diferentes setores da Cultura, que definam ações concretas.

ARTIGO II

1. Os Estados-Partes facilitarão a criação de espaços culturais e promoverão a realização, prioritariamente em co-produção, de eventos culturais que expressem as tradições históricas, os valores comuns e as diversidades dos países-membros do Mercosul.

2. Os eventos culturais contemplarão, entre outras iniciativas, o intercâmbio de artistas, escritores, pesquisadores, grupos artísticos e integrantes de entidades públicas e privadas vinculadas aos diferentes setores da Cultura.

ARTIGO III

Os Estados-Partes favorecerão produções para cinema, vídeo, televisão, rádio e multimídia, sob o regime de co-produção e co-distribuição, abrangendo todas as manifestações culturais.

ARTIGO IV

Os Estados-Partes promoverão a formação comum de recursos humanos envolvidos na ação cultural. Para tanto, favorecerão o intercâmbio de agentes e gestores culturais dos Estados-Partes em suas respectivas áreas de especialização.

ARTIGO V

Os Estados-Partes promoverão a pesquisa de temas históricos e culturais comuns, incluindo aspectos contemporâneos da vida cultural de seus povos, de modo que os resultados dessas pesquisas possam servir como aporte para a definição de iniciativas culturais conjuntas.

ARTIGO VI

Os Estados-Partes incentivarão a cooperação entre seus respectivos arquivos históricos, bibliotecas, museus e instituições responsáveis pela preservação do patrimônio histórico e cultural, com vistas à harmonização dos critérios relativos à classificação, catalogação e preservação, para fins de criação de um registro do patrimônio histórico e cultural dos Estados-Partes do Mercosul.

ARTIGO VII

Os Estados-Partes recomendam a utilização de um Banco de Dados comum informatizado – confeccionado no âmbito do Sistema de Informação Cultural da América Latina e do Caribe – SICLAC -, que contenha calendários de atividades culturais diversas e relações de recursos humanos e estruturais disponíveis em todos os Estados-Partes.

ARTIGO VIII

Cada Estado-Parte protegerá, em seu território, os direitos de propriedade intelectual das obras originárias dos outros Estados-Partes, de acordo com sua legislação interna e com os tratados internacionais a que tenha aderido ou venha a aderir e que estejam em vigor em cada Estado-Parte.

ARTIGO IX

Os Estados-Partes fomentarão a organização e a produção de atividades culturais conjuntas para sua promoção em terceiros países.

ARTIGO X

Os Estados-Partes envidarão seus melhores esforços para que a cooperação cultural do Mercosul envolva todas as regiões de seus respectivos territórios.

ARTIGO XI

Os Estados-Partes estimularão medidas que favoreçam a produção, a co-produção e a execução de projetos que sejam considerados de interesse cultural.

ARTIGO XII

1. Os Estados-Partes comprometem-se a buscar fontes de financiamento para as atividades culturais conjuntas do Mercosul, procurando a participação de organismos internacionais, da iniciativa privada, de fundações com programas culturais.

2. Na execução de empreendimentos comuns culturais, os Estados-Partes comprometem-se, ainda, a buscar, sempre que necessário, a cooperação e a assistência técnica dos organismos internacionais competentes.

ARTIGO XIII

Os Estados-Partes adotarão medidas tendentes a facilitar a admissão, em seus respectivos territórios, em caráter temporário, de material destinado à realização de projetos culturais aprovados pelas autoridades competentes dos Estados-Partes.

ARTIGO XIV

Os Estados-Partes estimularão a adoção de medidas que facilitem o trânsito de agentes culturais, vinculados à execução dos projetos de natureza cultural.

ARTIGO XV

Cada Estado-Parte favorecerá, em seu território, pelos meios de comunicação ao seu alcance, a promoção e a divulgação das manifestações culturais do Mercosul.

ARTIGO XVI

1. As controvérsias que surjam entre os Estados-Partes, em decorrência da aplicação, interpretação ou do não cumprimento das disposições contidas no presente Protocolo serão resolvidas mediante negociações diplomáticas diretas.

2. Se, mediante tais negociações, não se alcançar um acordo ou se a controvérsia for solucionada apenas em parte, serão aplicados os procedimentos previstos no Sistema de Solução de Controvérsias vigente entre os Estados-Partes do Tratado de Assunção.

ARTIGO XVII

O presente Protocolo, parte integrante do Tratado de Assunção, entrará em vigor, para os dois primeiros Estados que o ratifiquem 30 (trinta) dias após o depósito do segundo instrumento de ratificação. Para os demais signatários, entrará em vigência no trigésimo dia após o depósito do respectivo instrumento de ratificação e na ordem em que forem depositadas as ratificações.

ARTIGO XVIII

O presente Protocolo poderá ser revisto de comum acordo, por proposta de um dos Estados-Partes.

ARTIGO XIX

A adesão por parte de um Estado ao Tratado de Assunção implicará, *ipso iure*, a adesão ao presente Protocolo.

ARTIGO XX

1. O Governo da República do Paraguai será o depositário do presente Protocolo e dos instrumentos de ratificação, e enviará cópias devidamente autenticadas dos mesmos aos Governos dos demais Estados-Partes.

2. Da mesma forma, o Governo da República do Paraguai notificará os Governos dos demais Estados-Partes a data de entrada em vigor do presente Protocolo, bem como a data de depósito dos instrumentos de ratificação.

Feito em Fortaleza, em 16 de dezembro de 1996, em um original, nos idiomas espanhol e português, sendo ambos os textos igualmente autênticos.

PELO GOVERNO DA REPÚBLICA ARGENTINA
PELO GOVERNO DA REPÚBLICA DO PARAGUAI
PELO GOVERNO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
PELO GOVERNO DA REPÚBLICA ORIENTAL DO URUGUAI

ANEXO XI**MERCOSUL/CMC/DEC. N° 22/14****Estrutura Orgânica e Regulamento Interno do Mercosul Cultural**

Paraná, 16 de dezembro de 2014.

TENDO EM VISTA: O Tratado de Assunção, o Protocolo de Ouro Preto e o Protocolo de Integração Cultural.

CONSIDERANDO:

Que a cultura desempenha um papel fundamental no aprofundamento e na consolidação do processo de integração regional.

Que a cultura, em suas dimensões simbólicas, cidadã e econômica, é um dos motores de desenvolvimento social e econômico das sociedades.

Que é necessário fortalecer a institucionalidade, operatividade e articulação entre as instâncias da Reunião de Ministros da Cultura, criada pela Decisão CMC N° 02/95.

Que na XXXI Reunião de Ministros da Cultura do MERCOSUL, os Ministros e Autoridades da Cultura aprovaram a criação da Secretaria do MERCOSUL Cultural com sede na República Argentina, ocasião na qual a Secretaria da Cultura da Presidência da Nação Argentina comprometeu-se a garantir seu funcionamento.

Que é necessário garantir a consolidação e continuidade dos programas e projetos desenvolvidos por este âmbito.

O CONSELHO DO MERCADO COMUM**DECIDE:**

Art. 1º - Aprovar a Estrutura Orgânica e o Regulamento Interno da Reunião de Ministros da Cultura, também denominada MERCOSUL Cultural, que consta como Anexo e faz parte da presente Decisão.

Art. 2º - Esta Decisão não necessita ser incorporada ao ordenamento jurídico dos Estados Partes por regulamentar aspectos da organização ou do funcionamento do MERCOSUL.

XLVII CMC – Paraná, 16/XII/14.

Estrutura Orgânica e Regulamento Interno do Mercosul Cultural

SEÇÃO I ESTRUTURA ORGÂNICA

Art. 1º – A estrutura orgânica do MERCOSUL Cultural está composta pela Reunião de Ministros de Cultura (RMC) e os seguintes órgãos dependentes:

- a) Comitê Coordenador Regional (CCR)
- b) Secretaria do MERCOSUL Cultural (SMC)
- c) Comissão de Patrimônio Cultural (CPC)
- d) Comissão da Diversidade Cultural (CDC)
- e) Comissão de Economia Criativa e Indústrias Culturais (CECIC)
- f) Comissão de Artes (CA)
- g) Foro do Sistema de Informação Cultural do MERCOSUL (SICSUR).

Art. 2º – A RMC poderá criar novos órgãos no âmbito do MERCOSUL Cultural, caso seja do interesse dos Estados Partes.

SEÇÃO II REUNIÃO DE MINISTROS DA CULTURA (RMC)

Art. 3º – A RMC é o órgão superior do MERCOSUL Cultural, cuja função é promover a difusão e conhecimento dos valores e tradições culturais dos Estados Partes, bem como apresentar ao Conselho do Mercado Comum (CMC) propostas de cooperação e coordenação no campo da cultura.

Art. 4º – A RMC está composta pelos Ministros e Autoridades da Cultura dos Estados Partes do MERCOSUL.

Art. 5º – A RMC terá as seguintes funções:

I - estabelecer políticas de fomento à integração regional que se apoiem na cultura como estratégia, promovendo iniciativas destinadas a fortalecer ações de criação, produção, circulação, reconhecimento, proteção, promoção, difusão e universalização do acesso a bens e serviços culturais da região;

II – aprovar os programas e projetos que receberão recursos financeiros do Fundo MERCOSUL Cultural;

III - elevar à consideração do CMC ou do GMC, quando couber, propostas de acordos internacionais, projetos de norma, projetos de recomendações e outros instrumentos. Deverá ainda, elevar ao CMC, apenas para fins informativos, os acordos interinstitucionais adotados em seu âmbito;

IV – articular-se com os demais órgãos da estrutura institucional do MERCOSUL por meio do CMC ou GMC, conforme o caso, para garantir maior inserção da cultura no processo de integração regional;

V – aprovar os planos de trabalho apresentados pela Secretaria do MERCOSUL Cultural; e

VI – resolver, em última instância, situações relativas à estrutura orgânica e funcionamento do MERCOSUL Cultural não contempladas neste Regulamento.

SEÇÃO III COMITÊ COORDENADOR REGIONAL (CCR)

Art. 6º – O Comitê Coordenador Regional (CCR) é o âmbito permanente de assistência à RMC e de articulação e integração das políticas culturais empreendidas pelos demais órgãos dependentes da RMC.

Art. 7º – O CCR está composto por funcionários designados pelos Ministros e Autoridades da Cultura de cada Estado Parte. Cada Estado Parte definirá a composição e o número de representantes de sua delegação.

Art. 8º – O CCR reunir-se-á pelo menos uma vez por semestre de forma ordinária e poderá realizar reuniões extraordinárias por solicitação de um Estado Parte.

Art. 9º – O CCR terá as seguintes funções:

I – preparar a agenda da RMC;

II – propor à RMC políticas, programas e projetos regionais no âmbito da cultura;

III – supervisionar e acompanhar as atividades dos demais órgãos dependentes da RMC;

IV – avaliar e submeter à RMC a lista de programas e projetos a serem aprovados para receber recursos financeiros do Fundo MERCOSUL Cultural;

V – processar e encaminhar, conforme o caso, informações derivadas das atas, informes e outros documentos provenientes dos diferentes âmbitos do MERCOSUL Cultural;

VI – estabelecer as diretrizes de atuação e supervisionar a execução das atividades da Secretaria do MERCOSUL Cultural;

VII – difundir os avanços e os resultados das ações apoiadas e executadas no âmbito do MERCOSUL Cultural;

VIII – atuar como canal de comunicação do MERCOSUL Cultural com os demais órgãos da estrutura institucional do MERCOSUL; e

IX – informar à RMC sobre o desenvolvimento e os resultados das ações apoiadas e executadas no âmbito do MERCOSUL Cultural, bem como prestar contas de seu trabalho, sempre que lhe for requerido pela RMC.

SEÇÃO IV SECRETARIA DO MERCOSUL CULTURAL

Art. 10 – A Secretaria do MERCOSUL Cultural (SMC) é uma estrutura permanente de apoio para os diferentes órgãos dependentes do MERCOSUL Cultural.

Cada Estado Parte designará um ponto focal titular do MERCOSUL Cultural e um alterno, a fim de centralizar a comunicação entre a Secretaria e os Estados Partes.

Art. 11 – A SMC terá as seguintes funções:

I – dar apoio administrativo à Presidência *Pro Tempore* e demais órgãos do MERCOSUL Cultural, especialmente no que diz respeito à realização das convocações e organização de reuniões ou eventos específicos no âmbito do MERCOSUL Cultural;

II – dar seguimento e impulso aos projetos, programas e iniciativas que sejam apresentados no marco do MERCOSUL Cultural;

III – apresentar seus planos de trabalho e realizar relatórios semestrais do seu funcionamento e do desenvolvimento das atividades do MERCOSUL Cultural;

IV – observar e acompanhar o cumprimento dos prazos para a entrega da documentação solicitada ou dos compromissos que tenham sido estabelecidos por ata das respectivas reuniões;

V – manter contato com o ponto focal do MERCOSUL Cultural e com os determinados pelas Comissões do MERCOSUL Cultural mencionadas no presente Anexo;

VI – atender e responder às consultas sobre o desenvolvimento e as atividades do MERCOSUL Cultural; e

VII – criar e manter um arquivo permanente do MERCOSUL Cultural.

SEÇÃO V COMISSÃO DE PATRIMÔNIO CULTURAL (CPC)

Art. 12 – A Comissão de Patrimônio Cultural (CPC) é o órgão permanente de assistência à RMC para o tema do patrimônio cultural.

Art. 13 – A CPC está composta pelos funcionários e/ou representantes designados pelos Ministros e Autoridades da Cultura dos Estados Partes.

Art. 14 – A CPC reunir-se-á pelo menos uma vez por semestre de forma ordinária e poderá realizar reuniões extraordinárias por solicitação dos Estados Partes.

Art. 15 – A CPC contará com uma Coordenação Executiva que exercerá funções administrativas e de apoio às reuniões e demais atividades desenvolvidas nesse âmbito. Corresponderá aos Ministros e Autoridades da Cultura definir o Estado Parte responsável pela referida Coordenação.

Art. 16 – A CPC terá as seguintes funções:

I – organizar e realizar suas reuniões;

II – estabelecer as orientações de atuação e supervisionar o desenvolvimento das atividades de sua Coordenação Executiva;

III – propor à RMC, por meio do CCR, políticas, programas e projetos regionais na área do patrimônio cultural; e

IV – informar à RMC, por meio do CCR, sobre o desenvolvimento e os resultados das ações apoiadas e executadas no âmbito do MERCOSUL Cultural para a área de patrimônio cultural.

SEÇÃO VI COMISSÃO DA DIVERSIDADE CULTURAL (CDC)

Art. 17 – A Comissão da Diversidade Cultural (CDC) é o órgão permanente de assistência à RMC para o tema da diversidade cultural.

Art. 18 – A CDC estará composta pelos funcionários e/ou representantes designados pelos Ministros e Autoridades da Cultura dos Estados Partes.

Art. 19 – A CDC reunir-se-á pelo menos uma vez por semestre de forma ordinária e poderá realizar reuniões extraordinárias por solicitação de um dos Estados Partes.

Art. 20 – A CDC contará com uma Coordenação Executiva que exercerá funções administrativas e de apoio às reuniões e demais atividades desenvolvidas nesse âmbito. Corresponderá aos Ministros e Autoridades da Cultura definir o Estado Parte responsável pela referida Coordenação.

Art. 21 – A CDC terá as seguintes funções:

I – organizar e realizar suas reuniões;

II – propor à RMC, por meio do CCR, políticas, programas e projetos regionais na área da diversidade cultural; e

III – informar à RMC, por meio do CCR, sobre o desenvolvimento e os resultados das ações apoiadas e executadas no âmbito do MERCOSUL Cultural para a área da diversidade cultural.

SEÇÃO VII
COMISSÃO DE ECONOMIA CRIATIVA E INDÚSTRIAS CULTURAIS (CECIC)

Art. 22 – A Comissão de Economia Criativa e Indústrias Culturais (CECIC) é o órgão permanente de assistência à RMC para os temas de economia criativa e de indústrias culturais.

Art. 23 – A CECIC está composta pelos funcionários e/ou representantes designados pelos Ministros da Cultura e Autoridades da Cultura dos Estados Partes.

Art. 24 – A CECIC reunir-se-á pelo menos uma vez por semestre de forma ordinária e poderá realizar reuniões extraordinárias por solicitação de um dos Estados Partes.

Art. 25 – A CECIC contará com uma Coordenação Executiva que exercerá funções administrativas e de apoio às reuniões e demais atividades desenvolvidas nesse âmbito. Corresponderá aos Ministros e Autoridades da Cultura definir o Estado Parte responsável pela referida Coordenação.

Art. 26 – A CECIC terá as seguintes funções:

I – organizar e realizar suas reuniões;

II – propor à RMC, por meio do CCR, políticas, programas e projetos regionais nas áreas de economia criativa e de indústrias culturais; e

III – informar à RMC, por meio do CCR, sobre o desenvolvimento e os resultados das ações apoiadas e executadas no âmbito do MERCOSUL Cultural para as áreas de economia criativa e de indústrias culturais.

SEÇÃO VIII
COMISSÃO DE ARTES (CA)

Art. 27 - A Comissão de Artes (CA) é o órgão permanente de assistência à RMC nos temas das artes.

Art. 28 - A CA estará composta pelos funcionários e/ou representantes designados pelos Ministros de Cultura e Autoridades de Cultura dos Estados Partes.

Art. 29 - A CA reunir-se-á pelo menos uma vez por semestre de forma ordinária e poderá realizar reuniões extraordinárias por solicitação de um dos Estados Partes.

Art. 30 - A CA contará com uma Coordenação Executiva que exercerá funções administrativas e de apoio às reuniões, e demais atividades desenvolvidas nesse âmbito. Corresponderá aos Ministros e Autoridades de Cultura definir o Estado Parte responsável pela referida Coordenação.

Art. 31 - A CA terá as seguintes funções:

I - organizar e realizar suas reuniões;

II - propor à RMC, por meio do CCR, políticas, programas e projetos regionais na área das artes; e

III - informar à RMC, por meio do CCR, sobre o desenvolvimento e os resultados das ações apoiadas e executadas no âmbito do MERCOSUL Cultural para a área das artes.

SEÇÃO IX FORO DO SISTEMA DE INFORMAÇÃO CULTURAL DO MERCOSUL (SICSUR)

Art. 32 – O Foro do Sistema de Informação Cultural do MERCOSUR (SICSUR) é o órgão interno responsável da consolidação e supervisão do sistema integrado de informação cultural.

Art. 33 – O Foro do SICSUR está composto pelos funcionários e/ou representantes designados pelos Ministros da Cultura e Autoridades da Cultura dos Estados Partes.

Art. 34 – O Foro do SICSUR reunir-se-á pelo menos uma vez por ano de forma ordinária e poderá realizar reuniões extraordinárias por solicitação de um dos Estados Partes.

Art. 35 – O Foro do SICSUR contará com uma Coordenação Executiva que exercerá funções administrativas e de apoio às reuniões e demais atividades desenvolvidas nesse âmbito. Corresponderá aos Ministros e Autoridades da Cultura definir o Estado Parte responsável pela referida Coordenação.

Art. 36 – O Foro do SICSUR terá as seguintes funções:

I – trabalhar de maneira articulada e transversal com todas as Comissões mencionadas no presente Anexo;

II – organizar e realizar suas reuniões;

III – propor à RMC, por meio do CCR, políticas, programas e projetos referentes à consolidação do sistema integrado de informação cultural, bem como ao intercâmbio de estatísticas e legislações de interesse;

IV – manter atualizada de forma permanente a página web do SICSUR; e

V – informar à RMC, através do CCR, sobre o desenvolvimento e os resultados das ações apoiadas e executadas no âmbito do MERCOSUL Cultural.

DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 37 – As ações de cooperação técnica internacional que resultem do funcionamento dos órgãos da estrutura do MERCOSUL Cultural deverão ser coordenadas com o Grupo de Cooperação Internacional.

Art. 38 – A participação dos Estados Associados nos distintos órgãos da estrutura do MERCOSUL Cultural será feita em base ao estabelecido na Decisão CMC N° 18/04, suas normas modificativas e/ou complementares.

Art. 39 – As reuniões ordinárias e extraordinárias dos órgãos do MERCOSUL Cultural serão registradas em atas, conforme o estabelecido na Resolução GMC N° 26/01 e suas normas modificativas e/ou complementares.

Art. 40 – O estabelecido nos artigos 37 e 38 do presente Regulamento será aplicado aos órgãos indicados no artigo 1º, bem como àqueles que sejam criados no marco do disposto no artigo 2º.

ANEXO XII

Carta Cultural Ibero-Americana

XVI Cúpula Ibero-Americana de Chefes de Estado e de Governo

Montevidéo, Uruguai
4 e 5 de novembro de 2006

PREÂMBULO

Os Chefes de Estado e de Governo dos países ibero-americanos:

Levando em conta os princípios enunciados na Declaração da I Cimeira Ibero-americana, celebrada em Guadalajara (México, 1991), e convencidos de que “representamos um vasto conjunto de nações que compartilham raízes e o rico patrimônio de uma cultura fundada na soma de povos, sangues e credos diversos”, e de que nosso “propósito de convergência se sustenta não só no acervo cultural comum mas também na riqueza de nossas origens e de sua expressão plural”;

Reafirmando a importância dos instrumentos adotados e das ações empreendidas no âmbito da cultura, com vistas ao seu fortalecimento e à ampliação do intercâmbio cultural, por parte da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em matéria de cultura e, concretamente, dos princípios enunciados na “Declaração sobre a Diversidade Cultural” (2001) e na “Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais” aprovada na cidade de Paris (2005), durante a XXXIII Conferência Geral da UNESCO, em especial seus artigos 12, 13 e 14;

Reconhecendo e valorizando os programas de desenvolvimento cultural realizados pelos organismos internacionais e mecanismos de cooperação regional e, em especial, o significativo papel que desempenha a Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), como organização para o desenvolvimento da cooperação cultural, assim como as funções que começou a desempenhar a Secretaria-Geral Ibero-Americana (SEGIB) no fortalecimento da cooperação ibero-americana;

Convencidos de que é nos sistemas democráticos que a cultura e sua gestão melhor se estabelecem e se desenvolvem, e que esse âmbito permite a livre criação de mecanismos de expressão e assegura a plena participação dos povos na cultura e, em particular, de seus criadores, portadores e destinatários;

Cientes, igualmente, de que a cultura se deve exercer e desenvolver num âmbito de liberdade e justiça, reconhecimento e proteção dos direitos humanos, e de que o exercício e a fruição das manifestações e expressões culturais devem ser entendidos como direitos de caráter fundamental;

Considerando que o exercício da cultura, entendido como uma dimensão da cidadania, é um elemento básico para a coesão e a inclusão social e que gera, ao mesmo tempo, confiança e auto-estima não só nos indivíduos, mas também nas comunidades e nações às quais pertencem;

Cientes de que os processos de mundialização partem de profundas iniquidades e assimetrias e se desenvolve em um contexto de dinâmicas hegemônicas e contra-hegemônicas, gerando tanto desafios e riscos quanto influências mútuas e benéficas nas culturas dos países ibero-americanos;

Manifestando nossa contribuição específica para com outros povos e culturas do mundo, com o propósito de estimular a construção de uma cultura de paz, centrada no intercâmbio, no diálogo intercultural e na cooperação, visando a alcançar uma melhor convivência nacional e internacional;

Ressaltando que a diversidade cultural é uma condição fundamental para a existência humana e que suas expressões constituem fator valioso para o avanço e o bem-estar da humanidade em geral, diversidade que deve ser usufruída, aceita, adotada e divulgada de forma permanente para enriquecer nossas sociedades;

Reconhecendo que a diversidade cultural se manifesta em identidades organizadoras de territórios e mundos simbólicos, identidades inseparáveis do seu patrimônio e do meio onde os bens ou obras são criados, bem como de seus contextos naturais;

Reiterando o princípio de igual dignidade de todas as culturas, e a necessidade de adotar medidas preventivas para o reconhecimento, a defesa, a promoção e a proteção das culturas tradicionais e dos grupos considerados minoritários;

Reconhecendo o direito que as comunidades locais e as populações indígenas possuem sobre os benefícios decorrentes da utilização de seus conhecimentos e tecnologias tradicionais;

Reafirmando que a Ibero-América se manifesta como um grande sistema, no qual aparecem elementos únicos e excepcionais, e que é possuidora de um patrimônio cultural comum e diverso que é indispensável promover e proteger;

Reconhecendo que a cultura ibero-americana é diversa, plural, universalmente difundida e que representa uma singular expressão dos povos e está dotada de grande riqueza cultural, da qual se destacam como manifestações mais significativas as línguas e suas transformações, produto de uma multiplicidade de contribuições interculturais;

Certos de que a dignificação dos povos indígenas supõe a recuperação e preservação de suas línguas como fator de fortalecimento de suas identidades;

Destacando o valor estratégico que a cultura tem na economia, e sua contribuição fundamental para o desenvolvimento econômico, social e sustentável da região;

Convencidos de que as atividades, bens e serviços culturais são portadores de valores e conteúdos de caráter simbólico que precedem e superam a dimensão estritamente econômica;

Aceitando a importância da criação intelectual e a necessidade de equilibrar o direito ao reconhecimento e à justa retribuição aos criadores, com a garantia do acesso universal à cultura;

Reconhecendo que a diversidade cultural se nutre e se promove por meio da livre interação e do intercâmbio em condições de igualdade entre todas as culturas, de preferência mediante a cooperação internacional;

Reconhecendo a presença de culturas emergentes resultantes de fenômenos econômicos e sociais, como o deslocamento interno, as migrações, as dinâmicas urbanas, o desenvolvimento das tecnologias – culturas que estimulam o surgimento de novas narrativas e estéticas e reforçam o diálogo intercultural.

Decididos a contribuir para a consolidação de um espaço cultural ibero-americano, enriquecido por um acervo de experiências e pela cooperação entre os Estados ibero-americanos; e

Levando em conta as Declarações emanadas das Reuniões de Ministros de Cultura e dos Responsáveis pelas Políticas Culturais Ibero-americanas; o acordado na Declaração de San José de Costa Rica (2004) relativo a “promover e proteger a diversidade cultural que é a base da Comunidade Ibero-americana de Nações”, e a que sejam encontrados “novos mecanismos de cooperação cultural ibero-americana, que fortaleçam as identidades e a riqueza de nossa diversidade cultural e promovam o diálogo intercultural”; o acordado na “Declaração de Córdoba” (2005), na qual se propõe aos Chefes de Estado e de Governo da XV Cimeira Ibero-americana avançar na elaboração de um projeto de Carta Cultural Ibero-americana que fortaleça o “espaço cultural comum a nossos países” e estabeleça um “instrumento inovador de cooperação cultural ibero-americana”; e o acordado na “Declaração de Salamanca” (2005), que decide “elaborar uma Carta Cultural Ibero-americana que, da perspectiva da diversidade de nossas expressões culturais, contribua para a consolidação do espaço ibero-americano e para o desenvolvimento integral do ser humano e a superação da pobreza”;

DECLARAM:

I - FINS

- afirmar o valor central da cultura como base indispensável para o desenvolvimento integral do ser humano e para a superação da pobreza e da desigualdade;
- promover e proteger a diversidade cultural que é origem e fundamento da cultura ibero-americana, assim como a multiplicidade de identidades, línguas e tradições que a conformam e a enriquecem;
- consolidar o espaço cultural ibero-americano como um âmbito próprio e singular, com base na solidariedade, no respeito mútuo, na soberania, no acesso plural ao conhecimento e à cultura, e no intercâmbio cultural;
- facilitar os intercâmbios de bens e serviços culturais no espaço cultural ibero-americano;
- incentivar laços de solidariedade e de cooperação do espaço cultural ibero-americano com outras regiões do mundo, assim como promover o diálogo intercultural entre todos os povos; e
- fomentar a proteção e a divulgação do patrimônio cultural e natural, material e imaterial ibero-americano por meio da cooperação entre os países.

II-PRINCÍPIOS

PRINCÍPIO DE RECONHECIMENTO E DE PROTEÇÃO DOS DIREITOS CULTURAIS

Os direitos culturais devem ser entendidos como direitos de caráter fundamental, segundo os princípios de universalidade, indivisibilidade e interdependência. Seu exercício desenvolve-se no âmbito do caráter integral dos direitos humanos, de forma tal que esse mesmo exercício permite e facilita, a todos os indivíduos e grupos, a realização de suas capacidades criativas, assim como o acesso, a participação e a fruição da cultura. Estes direitos são a base da plena cidadania e tornam os indivíduos, no conjunto social, os protagonistas dos afazeres no campo da cultura.

PRINCÍPIO DE PARTICIPAÇÃO

A participação dos cidadãos e cidadãs é essencial para o desenvolvimento das culturas nos âmbitos nacionais e no espaço cultural ibero-americano. Devem existir marcos normativos e institucionais que facilitem esta participação em todas suas manifestações.

PRINCÍPIO DE SOLIDARIEDADE E DE COOPERAÇÃO

A solidariedade entre os povos e países promove a construção de sociedades mais justas e equitativas numa Comunidade Ibero-americana com menores assimetrias.

A cooperação horizontal, baseada no respeito e no trabalho mancomunado, é o canal privilegiado do espaço cultural ibero-americano.

PRINCÍPIO DE ABERTURA E DE EQÜIDADE

Deve-se facilitar a cooperação para a circulação e os intercâmbios em matéria cultural, com reciprocidade e equidade no seio do espaço cultural ibero-americano.

PRINCÍPIO DE TRANSVERSALIDADE

No conjunto das atuações públicas, é essencial levar em conta a dimensão cultural que estas possam apresentar para o fomento da diversidade e da consolidação do espaço cultural ibero-americano.

PRINCÍPIO DE COMPLEMENTARIDADE

Os programas e as ações culturais devem refletir a complementaridade existente entre o econômico, o social e o cultural, levando em conta a necessidade de fortalecer o desenvolvimento econômico e social da Ibero-América.

PRINCÍPIO DE ESPECIFICIDADE DAS ATIVIDADES, BENS E SERVIÇOS CULTURAIS

As atividades, bens e serviços culturais são portadores de valores e conteúdos de caráter simbólico que precedem e superam a dimensão estritamente econômica.

PRINCÍPIO DE CONTRIBUIÇÃO PARA O AO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL, A À COESÃO E A À INCLUSÃO SOCIAL

Os processos de desenvolvimento econômico e social sustentáveis, assim como a coesão e inclusão social, só são possíveis quando acompanhados por políticas públicas que levam plenamente em conta a dimensão cultural e respeitam a diversidade.

PRINCÍPIO DA RESPONSABILIDADE DOS ESTADOS NO DESENHO E NA APLICAÇÃO DE POLÍTICAS CULTURAIS

Os Estados têm a faculdade e a responsabilidade de formular e aplicar políticas de proteção e promoção da diversidade e do patrimônio cultural no exercício da soberania nacional.

III- ÂMBITOS DE APLICAÇÃO

CULTURA E DIREITOS HUMANOS

Reconhece-se a importância de reforçar o papel da cultura na promoção e consolidação dos direitos humanos e manifesta-se a necessidade de que o desenho e gestão das políticas culturais correspondam à observância, ao pleno respeito e à vigência dos direitos humanos.

Reconhece-se, também, a conveniência de adotar ações afirmativas para compensar assimetrias e assegurar o exercício da plena cidadania.

CULTURAS TRADICIONAIS, INDÍGENAS, DE AFRO-DESCENDENTES E DE POPULAÇÕES MIGRANTES

As culturas tradicionais indígenas, de afro-descendentes e de populações migrantes em suas múltiplas manifestações são parte relevante da cultura e da diversidade cultural ibero-americana e constituem um patrimônio fundamental para a humanidade.

Para tal fim, cabe:

- adotar medidas para fomentar o desenvolvimento dessas culturas e para garantir sua proteção, preservação e transmissão;
- promover os elementos artístico-tradicionais dessas culturas, o conhecimento de seus valores, técnicas, usos e inovações e impedir sua apropriação indevida em prejuízo das comunidades às quais pertencem;
- reconhecer as origens das manifestações culturais e o direito a decidir sobre seus conhecimentos, inovações e práticas;
- garantir as condições para que se torne efetivo o princípio de justa remuneração e uma distribuição equitativa dos benefícios da utilização de tais conhecimentos, inovações e práticas;
- reconhecer o valor e a diversidade do patrimônio cultural dos indígenas, afro-descendentes e populações migrantes, com o propósito de facilitar sua plena participação em todos os níveis da vida cidadã;

- reconhecer a riqueza da contribuição das populações migrantes ao processo da interculturalidade em nossos países; e
- admitir a persistência do racismo, da discriminação racial, da xenofobia e das formas conexas de intolerância em nossas sociedades e reafirmar a necessidade de combatê-los.

CRIAÇÃO ARTÍSTICA E LITERÁRIA

A literatura e as artes são, por excelência, expressões das identidades ibero-americanas e da riqueza da nossa diversidade cultural e representam uma imensa possibilidade de expressão que deve ser estimulada.

A criatividade artística é fonte de sentidos, de identidade, de reconhecimento e enriquecimento do patrimônio, de geração do conhecimento e de transformação de nossas sociedades. Por isso, é fundamental o fomento da produção literária e artística, sua fruição todos os cidadãos e o acesso universal à educação nas artes.

INDÚSTRIAS CULTURAIS E CRIATIVAS

As indústrias culturais e criativas são instrumentos fundamentais de criação e de difusão da cultura, de expressão e afirmação das identidades, assim como de geração de riqueza e crescimento.

Com o propósito de garantir tanto o acesso mais democrático aos bens e serviços que geram essas indústrias, como o intercâmbio mais equilibrado e a divulgação de conteúdos que expressem a diversidade cultural do espaço ibero-americano, nos comprometemos a:

- apoiar e fomentar a produção de conteúdos culturais e as estruturas de distribuição de atividades, bens e serviços culturais no espaço cultural ibero-americano;
- estabelecer mecanismos de cooperação que promovam uma distribuição de seus bens e serviços culturais no espaço ibero-americano e no exterior, com especial atenção no setor cinematográfico e audiovisual, na música e no livro;
- criar mecanismos que facilitem efetivamente o livre trânsito de bens culturais na região, com o firme propósito de promover ao máximo a cooperação e o mútuo enriquecimento cultural dos nossos povos, mediante um fluido intercâmbio de mostras e exposições com fins não comerciais;
- promover incentivos e vias de cooperação para a transferência de tecnologia e conhecimento que contribuam para o fortalecimento destas indústrias nos países onde se registram menores avanços;
- propiciar o desenvolvimento e o intercâmbio de estatísticas e estudos sobre as indústrias culturais e criativas, e demais áreas da economia da cultura; e
- favorecer acordos de co-produção e co-distribuição de atividades, bens e serviços culturais no espaço cultural ibero-americano, e procurar um acesso preferencial para países que tenham indústrias culturais e criativas incipientes.

DIREITOS AUTORAIS

Serão incentivadas e protegidas as criações expressas nas obras culturais, científicas e educativas, assumindo que os direitos dos criadores, equilibrados com a garantia do acesso universal à cultura, são fonte de desenvolvimento e bem-estar nas nações.

Serão promovidas alternativas para articular a proteção dos direitos autorais, diante do desafio colocado pelas novas tecnologias, do acesso em massa a formas inovadoras de criação e da divulgação de bens e serviços culturais.

PATRIMÔNIO CULTURAL

O patrimônio cultural representa uma longa experiência de modos originais e irrepetíveis de estar no mundo, e representa a evolução das comunidades ibero-americanas e, por isso, constitui a referência básica de sua identidade.

Integram o patrimônio cultural ibero-americano tanto o patrimônio material como o imaterial, os quais devem ser objetos irrenunciáveis de especial respeito e proteção.

As manifestações culturais e linguísticas das comunidades tradicionais, indígenas e afro-descendentes são parte do patrimônio cultural ibero-americano e seus direitos são reconhecidos.

A proteção do patrimônio cultural por meio do seu reconhecimento, transmissão e promoção, e o cumprimento de medidas adequadas é responsabilidade do poder público e da sociedade em seu conjunto.

A apropriação social do patrimônio assegura tanto a sua preservação quanto a sua fruição pelos cidadãos.

Com o objetivo de reconhecer e de proteger o patrimônio cultural ibero-americano, promove-se a cooperação para evitar a exportação e o tráfico ilícito de bens culturais, assim como para recuperar os bens ilegalmente exportados.

CULTURA E EDUCAÇÃO

Pela estreita relação existente entre a cultura e a educação, é necessário:

- reforçar, nos sistemas educacionais, o conhecimento e a valorização da diversidade cultural ibero-americana;
- propiciar a incorporação, nos planos e programas de educação, de linhas temáticas orientadas para estímulo da criatividade e para a formação de públicos culturais críticos;
- incorporar conteúdos da cultura e da história ibero-americana, reafirmando seus componentes próprios e identitários nos currículos e fomentar uma perspectiva regional da aprendizagem;
- propiciar que, nas zonas onde habitam comunidades tradicionais e indígenas, os planos e programas de educação incorporem suas respectivas línguas com pleno reconhecimento social e cultural; e
- assegurar o direito de toda a população à alfabetização e à educação básica, bem como fomentar o cultivo da leitura e o acesso ao livro e às bibliotecas públicas como centros de promoção cultural.

CULTURA E AMBIENTE

Cultura, natureza e ambiente estão intimamente relacionados. Para fortalecer esse relacionamento é preciso:

- fomentar a cultura da sustentabilidade.
- coordenar medidas de proteção e valorização do patrimônio ambiental e do patrimônio cultural.
- promover a valorização do ambiente como parte integrante do patrimônio cultural.

CULTURA, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

O desenvolvimento cultural ibero-americano precisa do fortalecimento da ciência e da tecnologia na região, a partir de um enfoque solidário, em benefício do interesse geral.

Para tal fim, cabe:

- promover e fortalecer as políticas nacionais e regionais, e a cooperação ibero-americana para o fomento e a divulgação da pesquisa em ciência e tecnologia;
- facilitar o acesso de todos os setores da população às inovações tecnológicas e a seus benefícios; e
- promover o desenvolvimento e a utilização das novas tecnologias para contribuir para a divulgação e promoção dos bens culturais, assim como a sua contribuição para a formação de novos públicos, e para o intercâmbio cultural entre os países.

CULTURA E COMUNICAÇÃO

Os meios de comunicação são cenário para a criação, e espaços importantes para divulgar e fomentar a diversidade cultural. Em tal sentido, deve-se:

- promover o acesso plural das comunidades e dos grupos sociais às tecnologias e aos meios de comunicação;
- favorecer a criação de meios de comunicação no âmbito ibero-americano para a expressão das diferentes manifestações culturais da região e do mundo.
- valorizar a missão de serviço público cultural que cabe aos *media*;
- fomentar o desenvolvimento dos meios de comunicação comunitários que estimulem o diálogo entre as comunidades locais e enriqueça a presença da diversidade na esfera pública.

CULTURA E ECONOMIA SOLIDÁRIA

Serão promovidas ações para apoiar a criação, produção e circulação de bens e serviços culturais que se insiram na esfera da economia solidária.

As políticas públicas culturais devem reconhecer essas criações em todas suas dimensões, gerando condições para seu desenvolvimento e promovendo sua valorização e reconhecimento, tanto nacionalmente como no espaço cultural ibero-americano e no seu relacionamento com outras regiões do mundo.

CULTURA E TURISMO

A relação entre cultura e turismo implica novas ações, tendo em vista o crescimento dos objetivos e interesses culturais nos serviços turísticos. Essa relação gera desafios e riscos que exigem a proteção do patrimônio. Bem assim, produz oportunidades que devem ser aproveitadas, para o que:

- as atividades turísticas devem conceder tratamento respeitoso e cuidadoso às expressões culturais tradicionais, preservando sua autenticidade;
- os benefícios das atividades turísticas contribuirão, de alguma maneira, para a sustentabilidade das expressões culturais, tanto materiais como imateriais; e
- o planejamento das políticas públicas de cultura deve incidir na dinâmica do setor de turismo.

IV- ESPAÇO CULTURAL IBERO-AMERICANO

A Ibero-América é um espaço cultural dinâmico e singular; nele se reconhece uma notável profundidade histórica, uma pluralidade de origens e variadas manifestações.

A consolidação de um espaço ibero-americano que reconhece a multiplicidade de matizes comporta vozes que dialogam com outras culturas.

É necessário fortalecer as estruturas regionais de cooperação com a finalidade de criar melhores condições para a inserção da Ibero-América no cenário global.

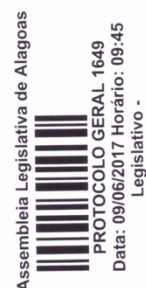
Neste âmbito, serão promovidas afirmações, ideias e valores consagrados na presente Carta Cultural, como diretrizes para a construção de um espaço cultural ibero-americano.

ANEXO XIII



ESTADO DE ALAGOAS
Assembleia Legislativa Estadual
Gabinete do Deputado Ronaldo Medeiros

Projeto de Lei nº _____/2017.



SÚMULA: Dispõe sobre a implantação da disciplina de Língua Espanhola na grade curricular das escolas do Ensino Médio, obrigatoriamente, na Rede Estadual de Ensino.

A ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE ALAGOAS
DECRETA:

Art. 1º - A disciplina de Língua Espanhola fica introduzida como obrigatória no currículo do ensino médio no Estado de Alagoas, da rede pública e privada estadual, junto da Língua Inglesa, conforme o § 4º, art. 35-A da LDBEN, Lei 9394/1996, MPV 746/16 e Lei Ordinária 13.415/17.

§ 1º. A disciplina ora implantada deverá ser dirigida ao ensino médio, ou seja, do 1º. ao 3º. ano.

§ 2º A disciplina de Língua Espanhola terá, no mínimo, a carga horária de uma hora-aula semanal para cada ano

Artigo 2º - O processo de ensino e aprendizagem far-se-á por meio de aulas expositivas, teóricas e práticas, mediante utilização de todo e qualquer recurso disponível nas escolas.

Artigo 3º - Os profissionais que poderão lecionar esta disciplina deverão possuir Licenciatura Plena em Letras-Espanhol.

§ 1º. No caso de o estado ter no seu quadro efetivo professores formados ou em conclusão do curso em Letras-Espanhol estes poderão ser aproveitados na rede estadual para lecionar a disciplina de língua espanhola.

§ 2º. Não havendo profissional habilitado poderá lecionar em caráter temporário estudantes que estejam cursando, no mínimo, o quinto período do curso de Licenciatura Plena em Letras-Espanhol.





ESTADO DE ALAGOAS
Assembleia Legislativa Estadual
Gabinete do Deputado Ronaldo Medeiros

rtigo 4º - As unidades educacionais deverão adaptar seu currículo e grade escolares no prazo de noventa dias a contar na data de aprovação desta lei.

Artigo 5º - O estado deverá fazer chamamento para concurso público de professor de espanhol no prazo de 180 dias a contar da aprovação desta Lei.

Art. 6º - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação, revogando-se as disposições em contrário.

SALA DAS SESSÕES DA ASSEMBLEIA LEGISLATIVA ESTADUAL, em Maceió, 09 de junho de 2017.



Ronaldo Medeiros
DEPUTADO ESTADUAL





ESTADO DE ALAGOAS
Assembleia Legislativa Estadual
Gabinete do Deputado Ronaldo Medeiros

JUSTIFICATIVA

Aprender a língua espanhola propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da língua espanhola possibilita aos alunos ampliar horizontes de comunicação e de intercâmbio cultural, científico e acadêmico e, nesse sentido, abre novos percursos de acesso, construção de conhecimentos e participação social. É esse caráter formativo que inscreve a aprendizagem de espanhol em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas são intrinsecamente ligadas.

Ensinar espanhol com essa finalidade tem, para o currículo, duas implicações importantes. A primeira é que ela obriga a rever as relações entre língua, território e cultura, na medida em que os falantes de espanhol já não se encontram apenas nos países em que ela tem o caráter de língua oficial. Trata-se, portanto, de definir a opção pelo ensino da língua espanhola como língua franca, uma língua de comunicação internacional utilizada por falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais. Essa perspectiva permite questionar a visão de que o único espanhol correto – e a ser ensinado – é aquele falado por espanhóis, por exemplo. Desse modo, o tratamento do espanhol como língua franca o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e, conseqüentemente, a culturas típicas de comunidades específicas. Esse entendimento favorece uma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas.

A segunda implicação diz respeito à ampliação da visão de letramento, ou melhor, dos letramentos, concebida especialmente nas práticas sociais do mundo digital – no qual saber a língua espanhola potencializa as possibilidades de participação e circulação – que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual). Essas práticas criam novas possibilidades de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores.





ESTADO DE ALAGOAS
Assembleia Legislativa Estadual
Gabinete do Deputado Ronaldo Medeiros

De acordo com o prof. Me. Josinaldo Oliveira dos Santos (2017), da Universidade Estadual do Piauí, ex-presidente da Associação de Professores de Espanhol do Estado de Alagoas, afirma que “A aprendizagem da Língua Espanhola é uma possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão. Por esse motivo, ela deve centrar-se no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social”.

Para que isso seja possível, é fundamental que o ensino de Língua Estrangeira, no caso do espanhol, seja balizado pela função social desse conhecimento na sociedade brasileira, e principalmente no município em tela. Tal função está, principalmente, relacionada ao uso que se faz de Língua Estrangeira via leitura, embora se possa também considerar outras habilidades comunicativas em função da especificidade de algumas línguas estrangeiras e das condições existentes no contexto escolar. Além disso, em uma política de pluralismo linguístico, condições pragmáticas apontam a necessidade de considerar três fatores para orientar a inclusão de uma determinada língua estrangeira no currículo: fatores relativos à história, às comunidades locais e à tradição.

Duas questões teóricas ancoram os parâmetros de Língua Estrangeira: uma visão sociointeracional da linguagem e da aprendizagem. O enfoque sociointeracional da linguagem indica que, ao se engajarem no discurso, as pessoas consideram aqueles a quem se dirigem ou quem se dirigiu a elas na construção social do significado. É determinante nesse processo o posicionamento das pessoas na instituição, na cultura e na história. Para que essa natureza sociointeracional seja possível, o aprendiz utiliza conhecimentos sistêmicos, de mundo e sobre a organização textual, além de ter de aprender como usá-los na construção social do significado via Língua Estrangeira. A consciência desses conhecimentos e a de seus usos são essenciais na aprendizagem, posto que focaliza aspectos metacognitivos e desenvolve a consciência crítica do aprendiz no que se refere a como a linguagem é usada no mundo social, como reflexo de crenças, valores e projetos políticos.

No que se refere à visão sociointeracional da aprendizagem, pode-se dizer que é compreendida como uma forma de se estar no mundo com alguém e é, igualmente, situada na instituição, na cultura e na história. Assim, os processos cognitivos têm uma natureza social, sendo gerados por meio da interação entre um aluno e um parceiro mais competente. Em sala de aula,





ESTADO DE ALAGOAS
Assembleia Legislativa Estadual
Gabinete do Deputado Ronaldo Medeiros

esta interação tem, em geral, caráter assimétrico, o que coloca dificuldades específicas para a construção do conhecimento. Daí a importância de o professor aprender a compartilhar seu poder

e dar voz ao aluno de modo que este possa se constituir como sujeito do discurso e, portanto, da aprendizagem.

Os temas centrais desta proposta são a cidadania, a consciência crítica em relação à linguagem e os aspectos sociopolíticos da aprendizagem de Língua Estrangeira. Esses temas se articulam com os temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais, notadamente, na possibilidade de se usar a aprendizagem de línguas como espaço para se compreender, na escola, as várias maneiras de se viver a experiência humana.

Maceió, 09 de junho de 2017.



Ronaldo Medeiros
DEPUTADO ESTADUAL



ANEXO XIV



DIÁRIO DO PODER LEGISLATIVO

Nº 7.611

Estado da Paraíba

João Pessoa - Quarta-feira, 05 de Setembro de 2018

MESA DA ASSEMBLEIA LEGISLATIVA

LEI Nº 11.191, DE 29 DE AGOSTO DE 2018. AUTORIA: DEPUTADO ANÍSIO MAIA

Dispõe sobre oferta da disciplina de Língua Espanhola na grade curricular da Rede Estadual de Ensino.

O PRESIDENTE DA ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DA PARAÍBA Faz saber que a Assembleia Legislativa decreta, e eu, em razão da sanção tácita, nos termos do § 1º do Art. 196 da Resolução no 1.578/2012 (Regimento Interno) c/c o § 7º do art. 65, da Constituição Estadual, Promulgo a seguinte Lei:

Art. 1º A disciplina de Língua Espanhola, com matrícula facultativa aos estudantes, fica introduzida no currículo do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino, ao lado da Língua Inglesa, conforme art. 35 da Lei 9394/1996, alterado pela Lei Ordinária 13.415/17.

§ 1º A oferta da disciplina de Língua Espanhola ficará facultativa no Ensino Fundamental, dentro da parte diversificada do currículo.

§ 2º A disciplina de Língua Espanhola terá, no mínimo, a carga horária de uma hora-aula semanal em cada ano letivo.

Art. 2º As aulas de Língua Espanhola serão ofertadas no horário regular dos Sistemas de Ensino.

Art. 3º Os profissionais que poderão lecionar esta disciplina deverão ser formados em Licenciatura Plena em Letras-Espanhol ou em Licenciatura Plena em Letras com dupla habilitação Espanhol-Português.

Art. 4º O Governo do Estado incluirá, em seus concursos públicos vindouros para professores, vagas para profissionais de Língua Espanhola, atendendo adequadamente as demandas da Rede Estadual de Ensino.

Art. 5º Os sistemas de ensino e as unidades educacionais deverão adaptar seus currículos e grades curriculares para atendimento desta Lei a partir do ano letivo de 2019.

Art. 6º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Paço da Assembleia Legislativa do Estado da Paraíba, “Casa de Epitácio Pessoa”, João Pessoa,
29 de agosto de 2018.


GERVÁSIO MAIA
Presidente

ANEXO XV




Assembleia Legislativa do Estado de Rondônia		
PROTOCOLO	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>ESTADO DE RONDÔNIA Assembleia Legislativa</p> <p>28 AGO 2018</p> <p>Protocolo: <u>1163/18</u></p> <p>Processo: <u>1163/18</u></p> </div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>PROJETO DE LEI</p> <p>Nº <u>1064</u> / <u>18</u></p> </div>
AUTOR: DEPUTADO ANDERSON DO SINGEPERON - PROS		
<p>Torna obrigatório o ensino da disciplina de Língua Espanhola no currículo do ensino médio da rede estadual de ensino do Estado de Rondônia, ao lado da Língua Inglesa, conforme artigo 35 da Lei Federal 9394/1996, alterado pela Lei Ordinária 13.415/17.</p> <p style="text-align: center;">A ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE RONDÔNIA DECRETA:</p> <p>Artigo 1º - A oferta da disciplina de Língua Espanhola fica introduzida obrigatoriamente no currículo do ensino médio da rede estadual de ensino do Estado de Rondônia, ao lado da Língua Inglesa, conforme artigo 35 da Lei Federal 9394/1996, alterado pela Lei Ordinária 13.415/17.</p> <p>§1º. A oferta da disciplina de Língua Espanhola ficara facultativa no ensino fundamental, dentro da parte diversificada do currículo.</p> <p>§2º. A disciplina de Língua Espanhola terá, no mínimo, a carga horária de uma hora-aula semanal em cada ano letivo.</p> <p>Artigo 2º - As aulas de língua espanhola serão ofertadas no horário regular dos sistemas de ensino.</p> <p>Artigo 3º - Processo de ensino-aprendizagem far-se-á seguindo orientações metodológicas expressas na Base Nacional Comum Curricular.</p>		

Major Amarante 390 Arigolândia Porto Velho|RO.
Cep.: 76.801-911 69 3216.2816 www.ale.ro.gov.br





Assembleia Legislativa do Estado de Rondônia			
PROTOCOLO		PROJETO DE LEI	Nº _____ / _____
AUTOR: DEPUTADO ANDERSON DO SINGEPERON - PROS			_____
<p>Artigo 4º - Os profissionais que poderão lecionar esta disciplina deverão ser formados em Licenciatura Plena em Letras-Espanhol, Licenciatura Plena em Letras com dupla habilitação em Espanhol-Português ou em Licenciatura Plena em Letras com pós-graduação em Espanhol.</p> <p>Artigo 5º - Os sistemas de ensino e as unidades educacionais deverão adaptar seus currículos e grades curriculares para atendimento desta Lei a partir do ano letivo de 2019.</p> <p>Artigo 6º - Ao Poder Executivo caberá a elaboração dos atos de regulamentação referentes às normas estabelecidas nesta Lei.</p> <p>Artigo 7º - Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.</p> <p style="text-align: right;">Plenário das Deliberações, 28 de junho 2018.</p> <p style="text-align: center;">  ANDERSON DO SINGEPERON Deputado Estadual - PROS </p>			





Assembleia Legislativa do Estado de Rondônia			
PROTOCOLO		PROJETO DE LEI	Nº _____ / _____
AUTOR: DEPUTADO ANDERSON DO SINGEPERON - PROS			_____
<u>JUSTIFICATIVA</u>			
<p>Excelentíssimo Senhor Presidente, Nobres Parlamentares,</p> <p>A Associação de Professores de Espanhol do Estado de Rondônia – APERO, representando os professores e alunos de língua, cultura e literatura espanhola do Estado apresentou a este parlamentar proposta de inclusão da Língua Espanhola no currículo do Ensino Médio e Fundamental. Apesar de várias discussões e de normas administrativas editadas pela SEDUC é imprescindível a normatização através de Lei para regulamentar o que a Lei Federal 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, oportunizou aos estados da federação.</p> <p>A inclusão da oferta do ensino de Espanhol na Educação Básica, de modo facultativo no ensino fundamental e, de modo OBRIGATÓRIO, no ensino médio foi resultado de longos anos de debate e tramitação no congresso nacional, sendo definitivamente promulgada em 12 de junho de 2005, para ser implementada nas escolas brasileiras até 2010. O processo de implementação requereu muitos esforços por parte dos gestores e das entidades que, constantemente, lutavam pelo cumprimento da lei.</p> <p>A APERO – Associação de Professores de Espanhol de Rondônia através desta proposta expressa sua preocupação e repúdio à</p>			

Major Amarante 390 Arigolândia Porto Velho|RO.
Cep.: 76.801-911 69 3216.2816 www.ale.ro.gov.br





Assembleia Legislativa do Estado de Rondônia			
PROTOCOLO		PROJETO DE LEI	Nº _____ / _____
AUTOR: DEPUTADO ANDERSON DO SINGEPERON - PROS			_____
<p>revogação da Lei 11.161 de 2005, Lei esta, fruto de todo debate descrito acima. Ainda mais sendo esta revogação realizada através de Medida Provisória nº 746 do Governo Federal sem debates e estudos e principalmente sem mensurar o impacto negativo aos profissionais e alunos brasileiros.</p> <p>Aprender a língua espanhola propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da língua espanhola possibilita aos alunos ampliar horizontes de comunicação e de intercâmbio cultural, científico e acadêmico e, nesse sentido, abre novos percursos de acesso, construção de conhecimentos e participação social. É esse caráter formativo que inscreve a aprendizagem de espanhol em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas são intrinsecamente ligadas.</p> <p>Ensinar espanhol com essa finalidade tem, para o currículo, duas implicações importantes. A primeira é que ela obriga a rever as relações entre língua, território e cultura, na medida em que os falantes de espanhol já não se encontram apenas nos países em que ela tem o caráter de língua oficial. Trata-se, portanto, de definir a opção pelo ensino da língua espanhola como língua franca, uma língua de comunicação internacional utilizada por falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais. Essa perspectiva permite questionar a visão de que o único espanhol correto – e a</p>			

Major Amarante 390 Arigolândia Porto Velho/RO.
Cep.: 76.801-911 69 3216.2816 www.ale.ro.gov.br





Assembleia Legislativa do Estado de Rondônia			
PROTOCOLO		PROJETO DE LEI	Nº _____ / _____
AUTOR: DEPUTADO ANDERSON DO SINGEPERON - PROS			_____
<p>ser ensinado – é aquele falado por espanhóis, por exemplo. Desse modo, o tratamento do espanhol como língua franca o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e, conseqüentemente, a culturas típicas de comunidades específicas. Esse entendimento favorece uma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas.</p> <p>A segunda implicação diz respeito à ampliação da visão de letramento, ou melhor, dos letramentos, concebida especialmente nas práticas sociais do mundo digital – no qual saber a língua espanhola potencializa as possibilidades de participação e circulação – que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual). Essas práticas criam novas possibilidades de identificar e expressar ideais, sentimentos e valores.</p> <p>O ensino da língua espanhola é de extrema importância para o aluno do estado de Rondônia, visto que na América do Sul tem-se nove países falando espanhol, um falando Frances, um falando inglês e o Brasil falando português, o bloco comercial a que fazemos parte é o MERCOSUL, com o acordo de livre comercio “Deve-se considerar também o papel do espanhol, cuja importância cresce em função do aumento das trocas econômicas entre as nações que integram o Mercado das Nações do Cone Sul (MERCOSUL). Esse é um fenômeno típico da história recente do Brasil, que, apesar da proximidade geográfica com países de fala espanhola, se matinha impermeável à penetração do espanhol.” (PCN língua estrangeira. P.23).</p>			

Major Amarante 390 Arigolândia Porto Velho/RO.
Cep.: 76.801-911 69 3216.2816 www.ale.ro.gov.br





Assembleia Legislativa do Estado de Rondônia			
PROTOCOLO		PROJETO DE LEI	Nº _____ / _____
AUTOR: DEPUTADO ANDERSON DO SINGEPERON - PROS			_____
<p>De acordo com a Lei Ordinária 13.415/2017 (Lei do novo ensino médio) que diz: “§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino”. Neste sentido a oferta da língua estrangeira moderna Espanhol conjuntamente com a língua estrangeira moderna inglês, sendo uma obrigatória e a outra na parte diversificada com uma aula por semana seria um mecanismo de inclusão, além de contribuir na formação dos alunos segundo o PCN: “Outro pressuposto básico para a aprendizagem de uma língua estrangeira é a necessidade de garantir a continuidade e a sustentabilidade de seu ensino. Não há como propiciar avanços na aprendizagem de uma língua, propondo ao aluno a aprendizagem de espanhol na quinta série, de francês na sexta e sétima, e de inglês na oitava série.” (PCN, língua estrangeira. P.20). Segundo a Resolução CNE nº 2 de dez. 2017 que <i>Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica</i>. “CONSIDERANDO que o art. 26 da LDB, na redação dada pela Lei nº 12.796/2013, estipula que “os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.” E ainda “CONSIDERANDO que a Meta 7 do PNE, na estratégia 7.1, fixa que se</p>			

Major Amarante 390 Arigolândia Porto Velho/RO.
Cep.: 76.801-911 69 3216.2816 www.ale.ro.gov.br





Assembleia Legislativa do Estado de Rondônia			
PROTOCOLO		PROJETO DE LEI	Nº _____ / _____
AUTOR: DEPUTADO ANDERSON DO SINGEPERON - PROS			_____
<p>deve: “estabelecer e implantar, mediante pactuação inter-federativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local”.</p> <p>O Espanhol é a língua falada nos países fronteiriços com o Brasil, inclusive Rondônia, e sua inclusão como obrigatória não implicará em aumento para a folha de pagamento do Estado, visto que os professores de espanhol já estão na escola, conforme assegurava a lei 11.161/2005, (revogada) “Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola (...)”, foram feitos concursos para garantir que as escolas tivessem professor em cumprimento a esta lei.</p> <p>A exclusão velada através da forma “optativa” da oferta do ensino da Língua Espanhola nas escolas públicas acarreta maior desigualdade de conhecimentos para com os alunos da rede privada, de maneira a aumentar a disparidade em Exames Nacionais dificultando o ingresso no Ensino Superior bem como a qualificação profissional visando o mercado de trabalho e ainda restará comprometida a formação de profissionais posto que é iminente a grande oferta de cursos de habilitação em Língua Espanhola, dessa forma, afetando a manutenção do emprego destes professores formados na área.</p> <p>Nestes 25 anos de história do ensino de Espanhol, tendo o Tratado Assunção como propulsor da expansão do ensino de Espanhol no Brasil, a língua espanhola tornou-se mais próxima. Seu ensino e expansão no sistema educativo</p>			

Major Amarante 390 Arigolândia Porto Velho|RO.
Cep.: 76.801-911 69 3216.2816 www.ale.ro.gov.br






Assembleia Legislativa do Estado de Rondônia			
PROTOCOLO		PROJETO DE LEI	Nº _____ / _____
AUTOR: DEPUTADO ANDERSON DO SINGEPERON - PROS			_____
<p>brasileiro possibilitou uma nova postura identitária, contribuiu para que um olhar respeitoso fosse direcionado aos países vizinhos. A comunidade acadêmica, as escolas, os institutos passaram a organizar e fomentar intercâmbios de estudantes e docentes. Fortaleceram-se as redes acadêmicas entre docentes e alunos universitários. Instalou-se uma outra dinâmica de trabalho e cooperação com a comunidade acadêmica das universidades da Região.</p> <p>Ademais é de conhecimento público que os Institutos Federais de Educação os conhecidos IF's, materam o ensino da língua espanhola em seu currículo. Secretarias Estaduais de Educação como Alagoas, Amapá, Espírito Santo, Mato Grosso, Pernanbuco, Piauí, Roraima, Santa Catarina, Rio Grande do Sul já agiram conta a revogação da Lei 11161/2005, abrindo discussões em suas comissões de educação, de suas respectivas Assembleias Legislativas e até mesmo continuando a contratar professores de língua espanhola para os seus quadros funcionais, objetivando defender a manutenção da oferta do ensino da língua em suas redes públicas de ensino, garantindo aos alunos a abertura de novas portas de conhecimento.</p> <p>No Estado do Rio de Janeiro, a Lei 2.447/95, aprovada pela Assembleia Legislativa daquele estado, de autoria do DEPUTADO ESTADUAL Leandro Sampaio, torna obrigatória a inclusão do ensino da Língua Espanhola no currículo escolar.</p> <p>A revogação da Lei que tornava o ensino do Espanhol obrigatório, Lei nº 11.161/2005, feriu a todos os professores formadores, professores em atuação na educação básica, estudantes de licenciaturas, em especial, os do curso de</p>			

Major Amarante 390 Arigolândia Porto Velho/RO.
Cep.: 76.801-911 69 3216.2816 www.ale.ro.gov.br





Assembleia Legislativa do Estado de Rondônia			
PROTOCOLO		PROJETO DE LEI	Nº _____ / _____
AUTOR: DEPUTADO ANDERSON DO SINGEPERON - PROS			_____
<p>Espanhol. Toda produção e dedicação de professores na pesquisa, ensino e extensão estão em risco. As expectativas de nossos estudantes de Letras – Espanhol estão certamente afetadas. A ruptura neste processo é uma ruptura com a nossa identidade latino-americana.</p> <p>Assim, é notório a relevância do espanhol no contexto educacional rondoniense, portanto defendemos e buscamos o apoio nos nobres Parlamentares para que se torne obrigatória a oferta tanto de Língua Inglesa quanto de Língua Espanhola em nível estadual e, diante da constitucionalidade da matéria e do interesse público arrolado é que peço a aprovação deste Projeto de Lei, na forma em que se apresenta.</p> <p style="text-align: right;">Plenário das Deliberações, 28 de junho 2018.</p> <p style="text-align: center;">  ANDERSON DO SINGEPERON Deputado Estadual - PROS </p>			

Major Amaranite 390 Arigolândia Porto Velho/RO.
Cep.: 76.801-911 69 3216.2816 www.ale.ro.gov.br



ANEXO XVI

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
ASSEMBLEIA LEGISLATIVA
Gabinete de Consultoria Legislativa

EMENDA À CONSTITUIÇÃO N.º 74.
(publicada no DOAL n.º 11920, de 20 de dezembro de 2018)

A MESA DA ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, nos termos do inciso X do art. 53 da Constituição do Estado e parágrafo único do art. 203 do Regimento Interno, promulga a seguinte Emenda Constitucional:

Art. 1.º Fica acrescentado o § 3.º ao art. 209 da Constituição do Estado do Rio Grande do Sul, com a seguinte redação:

“Art. 209.

.....

§ 3.º O ensino da língua espanhola, de matrícula facultativa, constituirá disciplina obrigatória das escolas públicas de ensino fundamental e médio.”.

Art. 2.º Esta Emenda Constitucional entra em vigor na data de sua publicação.

Assembleia Legislativa do Estado, em Porto Alegre, 19 de dezembro de 2018.

FIM DO DOCUMENTO

ANEXO XVII

Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul

Proposta de Emenda à Constituição nº 270 /2018

Acrescenta parágrafo ao art. 209 da Constituição do Estado do Rio Grande do Sul.

Art. 1.º Fica acrescentado o § 3.º ao art. 209 da Constituição do Estado do Rio Grande do Sul, com a seguinte redação:

“Art. 209.

§ 3.º O ensino da língua espanhola, de matrícula facultativa, constituirá disciplina obrigatória das escolas públicas de ensino fundamental e médio.”

Art. 2.º Esta Emenda Constitucional entra em vigor na data de sua publicação.

Sala das Sessões,

Deputado(a) Juliana Brizola

Deputado(a) Adolfo Brito; Deputado(a) Aloísio Classmann; Deputado(a) Altemir Tortelli; Deputado(a) Bombeiro Bianchini; Deputado(a) Ciro Simoni; Deputado(a) Edegar Pretto; Deputado(a) Edu Olivera; Deputado(a) Eduardo Loureiro; Deputado(a) Elton Weber; Deputado(a) Enio Bacci; Deputado(a) Frederico Antunes; Deputado(a) Gerson Burmann; Deputado(a) Gilberto Capoani; Deputado(a) Jeferson Fernandes; Deputado(a) João Fischer; Deputado(a) Juliano Roso; Deputado(a) Liziane Bayer; Deputado(a) Luís Augusto Lara; Deputado(a) Luiz Fernando Mainardi; Deputado(a) Manuela d´Ávila; Deputado(a) Marcelo Moraes; Deputado(a) Maurício Dziedricki; Deputado(a) Miriam Marroni; Deputado(a) Missionário Volnei; Deputado(a) Pedro Ruas; Deputado(a) Pedro Westphalen; Deputado(a) Regina Becker Fortunati; Deputado(a) Ronaldo Santini; Deputado(a) Sergio Peres; Deputado(a) Sérgio Turra; Deputado(a) Silvana Covatti; Deputado(a) Stela Farias; Deputado(a) Tarcísio Zimmermann; Deputado(a) Tiago Simon; Deputado(a) Valdeci Oliveira; Deputado(a) Zé Nunes.

JUSTIFICATIVA

É com muita dedicação à causa de uma proposta de Ensino que atenda às necessidades do Estado do Rio Grande do Sul que introduzimos, nesta Casa Legislativa, a discussão sobre a necessidade e a importância das escolas gaúchas se destacarem no cenário nacional por um ensino pautado pela pluralidade linguística. Considerando as diferentes migrações aqui acolhidas e, em especial, a localização geográfica, os acordos internacionais como o do Mercosul e os demais interesses político-econômicos do Estado com os países vizinhos, propomos a inclusão de um artigo que trate da oferta obrigatória da língua espanhola nas escolas públicas, de matrícula facultativa por parte dos alunos.

Nunca é demais lembrar que garantir a oferta de ensino de línguas estrangeiras revela conhecimento da realidade linguística plural e, ainda, propicia vantagem sócio-cultural para aqueles aos quais a aprendizagem de tais línguas é garantida. Inseridos nessa tese, e distantes de qualquer linha ideológico- partidária, entendemos que o mundo do trabalho - associado às facilidades de comunicação e locomoção internacionais - vai sempre beneficiar aqueles alunos com melhor acesso ao ensino qualificado, o qual certamente inclui o conhecimento da maior diversidade possível de línguas. Isso quer dizer, portanto, que o fator "aprendizado de línguas estrangeiras" é um dos elementos que conduz a uma divisão sócio-cultural entre favorecidos e desfavorecidos quanto à condição de atuar crítica e amplamente no mundo contemporâneo.

a) A política linguística no viés educacional

Em função de políticas nacionais de educação (como é o caso da LDB, alterada pela Lei 13.415/2017), passamos a vivenciar na escola pública um esvaziamento no espaço das linguagens em geral e, mais especificamente, da língua espanhola. A atual forma de ver a educação no Brasil impôs o ensino do inglês como única língua estrangeira a ser ensinada, obrigatoriamente, nas escolas.

Não vai longe o tempo em que o Brasil, como se fosse uma ilha linguística, já que é o único país da América do Sul cuja maioria da população é falante de português, ficou conhecido por ter uma postura entendida como “de costas para países vizinhos”. Além disso, o Brasil não reconhece oficialmente suas outras línguas nacionais, como é o caso das línguas indígenas, e só recentemente passou a reconhecer a Língua Brasileira de Sinais. Também não tem valorizado devidamente as línguas herdadas dos diferentes povos que imigraram para o Brasil – inclusive para o nosso Estado – nos séculos anteriores, tais como o alemão, o italiano, o japonês, entre várias outras.

Enquanto os demais países do mundo ofertam diferentes línguas estrangeiras desde os primeiros anos escolares no sistema público, no Brasil, a atual LDB trouxe inúmeras consequências negativas ao nosso sistema educacional, ao possibilitar o contato do aluno com as línguas estrangeiras, predominantemente a inglesa, somente a partir dos anos finais do ensino fundamental.

Em um contexto singular, já tivemos a língua espanhola oficialmente inserida no sistema escolar brasileiro, o que se deu a partir da lei 11.161/2005, resultante de protocolos de intenções e acordos no âmbito do Mercosul, em especial do Tratado de Assunção, de 1991, em que o português e o espanhol - e, mais tarde, o guarani - tornam-se as línguas oficiais do bloco.

Após este acordo, houve intenso investimento governamental na criação de novas licenciaturas de língua espanhola pelo Brasil. Em nosso Estado, a saber, houve a criação de universidades com cursos de Letras Espanhol como o da Unipampa e da Universidade Federal da Fronteira Sul, ambas em região de fronteira. Os Institutos Federais também investiram na criação de tais cursos, como é o caso do IFRS - Campus Restinga, na região de Porto Alegre. Além disso, esses Institutos Federais ampliaram consideravelmente a oferta da língua espanhola nos currículos de seus cursos, criando centenas de novas vagas para professores de espanhol. Vários municípios também realizaram investimentos na área, contratando novos professores. O Rio Grande do Sul, por sua vez, incorporou em seus quadros de pessoal centenas de professores de língua espanhola nos últimos concursos públicos e contratos temporários. Até mesmo as escolas privadas tiveram aumento e interesse na oferta da língua espanhola. Foram criados inúmeros

postos de trabalho e estabelecidos convênios e intercâmbios com escolas de países da língua espanhola.

Agora, em virtude da política assumida pelo governo Federal, todos os esforços e investimentos realizados anteriormente estão em risco. Não podemos deixar de registrar, também, que nossa autonomia - assegurada pela Constituição - nos permite estabelecer as normas comuns do sistema de ensino. Assim, a gestão educacional pode e “deve elaborar e executar sua proposta pedagógica”, administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros, “cuidar do ensino-aprendizado do aluno”, proporcionando meios para a sua recuperação, e articular-se com as famílias e a comunidade, proporcionando um processo de integração.

b) A política linguística no viés econômico

As questões de ordem econômica estão sempre diretamente ligadas as decisões do campo educacional. Em termos de política linguística, a saber, a oferta do espanhol reflete diretamente esta questão. Assim, é importante que esta Casa Legislativa leve em conta que:

- O Brasil faz fronteira com sete países que têm o espanhol como língua oficial.
- O Estado do Rio Grande do Sul faz fronteira com dois desses sete países.
- O Estado do Rio Grande do Sul tem cerca de 27 cidades que fazem fronteira com o Uruguai e com a Argentina.

- O espanhol é língua oficial em 21 países.
- O espanhol é, em termos demográficos, a segunda língua mais falada no mundo (5,85% da população mundial), ficando apenas atrás do mandarim (14,1% da população mundial).
- O espanhol é a segunda língua mais utilizada na comunicação internacional, tanto para fins diplomáticos quanto para fins comerciais.
- As línguas oficiais do Mercosul são o português, o espanhol e o guarani.

Afora isso, vale considerar que o mercado produtor gaúcho, no exercício de 2017, teve como principais destinos de exportação:

COLOCAÇÃO	PAÍS	LÍNGUA
1o.	China	Chinês - Mandarim
2o.	Argentina	Espanhol
3o.	Estados Unidos	Inglês
4o.	Chile	Espanhol
5o.	Paraguai	Espanhol
6o.	Rússia	Russo
7o.	Coreia do Sul	Coreano
8o.	Bélgica	Holandês – Francês - Alemão
9o.	Uruguai	Espanhol
10o.	Alemanha	Alemão

Como se depreende da planilha acima, dos dez países para os quais o Rio Grande do Sul mais exporta, quatro têm a língua espanhola como idioma oficial.

Nesta linha de reflexão, é importante registrar que alguns dos países mais desenvolvidos do mundo, como Estados Unidos, Canadá, Finlândia e França, entre outros, proporcionam oferta de espanhol em suas redes de ensino, pois compreendem suas fronteiras e os espaços de seu trânsito econômico.

Na França, a título de exemplo, em 2017, abriram-se mais de mil vagas para professores de espanhol. Além disso, é notório o fato de que mesmo nos Estados Unidos é possível transitar, em boa parte de seu território, sem a necessidade do conhecimento do inglês, já que o espanhol é língua de circulação corrente no país por conta da crescente imigração e da fronteira com o México, constituindo-se como a língua estrangeira mais falada em seu território.

Por último, ao apresentar aos meus pares o debate sobre a ampliação do espaço das línguas estrangeiras na escola pública, com atenção especial para a língua espanhola, em virtude da fronteira e, conseqüentemente, da proximidade com a Argentina e o Uruguai, das relações estabelecidas através do Mercosul e pelo mercado produtor de bens e serviços com nosso Estado, reafirmo a defesa da ampliação de nosso sistema de ensino de forma cada vez mais inclusiva e plural, com escuta atenta das demandas da comunidade escolar, da forma mais democrática possível.

Importante ressaltar que proposta similar já foi apresentada nesta Casa Legislativa através dos PLs 378/1991, 183/1993, do deputado Francisco Appio e PL 182/2003 do deputado Pedro Westphalen, entretanto todos estes via projeto de lei.

Na certeza de que todos caminhamos no mesmo sentido, do aprimoramento das questões do nosso Estado,

Sala das Sessões,

Deputado(a) Juliana Brizola

Deputado(a) Adolfo Brito; Deputado(a) Aloísio Classmann; Deputado(a) Altemir Tortelli; Deputado(a) Bombeiro Bianchini; Deputado(a) Ciro Simoni; Deputado(a) Edegar Pretto; Deputado(a) Edu Olivera; Deputado(a) Eduardo Loureiro; Deputado(a) Elton Weber; Deputado(a) Enio Bacci; Deputado(a) Frederico Antunes; Deputado(a) Gerson Burmann; Deputado(a) Gilberto Capoani; Deputado(a) Jeferson Fernandes; Deputado(a) João Fischer; Deputado(a) Juliano Roso; Deputado(a) Liziane Bayer; Deputado(a) Luís Augusto Lara; Deputado(a) Luiz Fernando Mainardi; Deputado(a) Manuela d'Ávila; Deputado(a) Marcelo Moraes; Deputado(a) Maurício Dziedricki; Deputado(a) Miriam Marroni; Deputado(a) Missionário Volnei; Deputado(a) Pedro Ruas; Deputado(a) Pedro Westphalen; Deputado(a) Regina Becker Fortunati; Deputado(a) Ronaldo Santini; Deputado(a) Sergio Peres; Deputado(a) Sérgio Turra; Deputado(a) Silvana Covatti; Deputado(a) Stela Farias; Deputado(a) Tarcísio Zimmermann; Deputado(a) Tiago Simon; Deputado(a) Valdeci Oliveira; Deputado(a) Zé Nunes.

ANEXO XVIII

PROJETO DE LEI Nº 446, DE 2018

Torna obrigatório o ensino da disciplina de Língua Espanhola no currículo do ensino médio da rede estadual de ensino, ao lado da Língua Inglesa, conforme artigo 35 da Lei Federal 9394/1996, alterado pela Lei Ordinária 13.415/17, no Estado de São Paulo.

A ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO DECRETA:

Artigo 1º - A oferta da disciplina de Língua Espanhola fica introduzida obrigatoriamente no currículo do ensino médio da rede estadual de ensino, ao lado da Língua Inglesa, conforme artigo 35 da Lei Federal 9394/1996, alterado pela Lei Ordinária 13.415/17, no Estado de São Paulo.

§1º - A oferta da disciplina deverá ser dirigida às três séries do ensino médio.

§2º - A oferta da disciplina de Língua Espanhola ficará facultativa no ensino fundamental, dentro da parte diversificada do currículo.

§3º - A disciplina de Língua Espanhola terá, no mínimo, a carga horária de duas horas-aula semanais em cada ano letivo.

Artigo 2º - As aulas de língua espanhola serão ofertadas no horário regular dos sistemas de ensino.

Artigo 3º - Processo de ensino-aprendizagem far-se-á seguindo orientações metodológicas expressas na Base Nacional Comum Curricular.

Artigo 4º - Os profissionais que poderão lecionar esta disciplina deverão ser formados em Licenciatura Plena em Letras-Espanhol ou em Licenciatura Plena em Letras com dupla habilitação em Espanhol-Português.

Artigo 5º - O governo do estado incluirá em seus concursos públicos vindouros para professores, vagas para profissionais de Língua Espanhola, atendendo adequadamente as demandas da rede estadual de ensino.

Artigo 6º - Os sistemas de ensino e as unidades educacionais deverão adaptar seus currículos e grades curriculares no prazo de sessenta dias a contar na data de publicação desta lei.

Artigo 7º - Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

JUSTIFICATIVA

A Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo – APEESP, com 35 anos completados em 2018, tem com um de seus papéis agir em defesa dos interesses da educação e, por isso, tem nos auxiliado na construção deste projeto de lei em favor do ensino de língua espanhola na educação básica.

Transformações históricas do sistema educacional brasileiro promoveram a implementação do ensino do espanhol, como as promovidas pela Reforma Capanema e a nova LDB (1996). Em 2005, foi sancionada a Lei Federal 11.161/2005, que assegurava a

oferta obrigatória da língua espanhola no Ensino Médio. Essa lei foi revogada com a sanção da antiga MP 746/2016, agora Lei Federal 13.451, de 2017, conhecida como a Reforma do Ensino Médio, que elimina a obrigatoriedade da oferta do espanhol nas escolas públicas brasileiras e promove a obrigatoriedade da língua inglesa: “Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino”.

O fato de somente o inglês ser de ensino obrigatório entre as línguas estrangeiras se dá em detrimento de uma política de plurilinguismo, constituindo um gesto que não coaduna com a demanda da sociedade brasileira atual, cada vez mais cosmopolita e culturalmente complexa, com novas necessidades para inserção no mercado de trabalho, e, além disso, notadamente receptora de imigrantes provenientes de diversos continentes.

Ademais, a referida Lei, ao retirar a obrigatoriedade de oferta de ensino de espanhol, se confronta com acordos multilaterais estabelecidos no âmbito do Mercosul, do qual o Brasil faz parte como membro fundador, entre os quais está a difusão do ensino de espanhol e português como línguas estrangeiras dos estados-membros, conforme o Protocolo de Intenções datado da fundação do bloco, em 1991, e uma série de outros acordos ulteriores relativos à integração acadêmica dos países do bloco, orientados para o mesmo fim.

É importante salientar, ainda, que a língua espanhola é de grande importância para a busca pela integração dos povos da América Latina, preceito que consta no parágrafo único dos Princípios fundamentais, artigo 4º de nossa Constituição:

"A República Federativa do Brasil buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações."

Segundo os microdados do ENEM 2016, últimos dados estatísticos fornecidos pelo INEP/MEC sobre o Exame Nacional do Ensino Médio, cerca de 60% dos candidatos que prestam esse exame escolhem o Espanhol como língua estrangeira. No entanto, nacionalmente, o desempenho dos alunos que escolhem Inglês é melhor, sendo que a média de acertos na prova de Língua Inglesa é de 45% e a de Espanhol é de 34%. Desta forma, além dos motivos elencados anteriormente, esse dado nos mostra a importância do investimento em uma educação plurilinguística e conforme os anseios e necessidades da nossa sociedade.

Além de afetar os estudos de alunos de Ensino Médio, a Lei Federal 13.451 afeta os componentes relativos ao material humano envolvido no processo recente de implementação da língua espanhola no Ensino Básico brasileiro (devido à Lei federal Nº 11.161 de 5 de agosto de 2005, que estipulava a oferta obrigatória do ensino de língua espanhola). Universidades particulares e públicas são responsáveis pela formação em massa de professores e pesquisadores da área de línguas estrangeiras modernas e suas

literaturas, e pela ampliação dessas áreas de estudo em todo país, que agora são colocadas em cheque e ameaçadas pela mudança na lei.

Segundo dados do Sistema Nacional de Cadastramento e Registro de Estrangeiros, da Polícia Federal, apresentados em audiência realizada em 19 de outubro de 2017 na ALESP sobre o ensino de línguas estrangeiras na rede pública estadual pelo Prof. Jorge Rodrigues de Souza Junior, presidente da Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo, se se for considerar os imigrantes legais que atualmente vivem em nosso país, mais da metade (51,6%) se encontra no Estado de São Paulo. A maioria desses (368.188 ou 65,5%) está concentrada na capital paulista. O consulado da Bolívia na cidade de São Paulo estima que vivem quase 70 mil imigrantes bolivianos indocumentados, maior grupo imigrante que vive hoje na capital paulista, sendo que mais de 30 mil estão documentados em nossa cidade, o que dá a cifra de 100 mil bolivianos imigrantes. Estatísticas dão conta de que 45% da população da Grande São Paulo é descendente de imigrantes que chegaram ao nosso país de forma voluntária, cifra que aumentaria se considerássemos os que vieram de maneira forçada a executar trabalhos como escravos.

Por tudo o que foi exposto, as mudanças relativas ao ensino de línguas estrangeiras promovidas pela Lei Federal 13.451 são incompatíveis com a atual configuração social, cultural e política do Brasil. Acreditamos ser necessário reconfigurar as leis de ensino de línguas estrangeiras que funcionam como diretrizes para a construção dos currículos escolares do Ensino Básico no Brasil. Visando cada vez mais a inserção do ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas do estado, defendemos a obrigatoriedade da oferta da disciplina de língua espanhola no currículo do Ensino Médio da rede estadual de ensino.

Dessa forma, pede-se aos nobres pares que aprovem o presente projeto de lei.

Sala das Sessões, em 26/6/2018.

Leci Brandão - PCdoB

ANEXO XIX**Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro****Projeto de Lei Nº 4490/2018****EMENTA:**

ALTERA A LEI Nº 4.528, DE 28 DE MARÇO DE 2005, QUE ESTABELECE AS DIRETRIZES PARA A ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO.

Autor(es): Deputados WALDECK CARNEIRO, TIA JU

A ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Art. 1º - O Art. 21 da Lei no 4.528, de 28 de março de 2005, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 21 – (...):

(...)

RESOLVE:

V – na parte diversificada, será incluído, a partir do 6o ano até o 9o ano do ensino fundamental, o ensino obrigatório de, pelo menos, uma língua estrangeira moderna;

VI - na parte diversificada, serão incluídas, obrigatoriamente, ao longo de todos os anos do ensino médio, duas línguas estrangeiras modernas, sendo a língua inglesa de caráter obrigatório e a língua espanhola dotada de caráter preferencial, como segunda língua estrangeira moderna, nos termos do § 3o do Art. 317 da Constituição do Estado do Rio de Janeiro.

a) A disciplina Língua Espanhola terá carga horária de, no mínimo, duas horas-aula semanais, em cada ano letivo. b) As aulas de Língua Espanhola serão ministradas no horário regular do turno escolar.

Art. 2º - Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação. Plenário Barbosa Lima Sobrinho, 21 de novembro de 2018.

WALDECK CARNEIRO, Deputado Estadual

TIA JU, Deputada Estadual

JUSTIFICATIVA

Transformações históricas do sistema educacional brasileiro promoveram a implementação do ensino do espanhol, como as promovidas pela Reforma Capanema e a

nova LDB (1996). Em 2005, foi sancionada a Lei Federal no 11.161/2005, que assegurava a oferta obrigatória da língua espanhola no Ensino Médio. Essa Lei foi revogada com a sanção da antiga MP 746/2016, agora Lei Federal no 13.451/2017, conhecida como a Reforma do Ensino Médio, que elimina a obrigatoriedade da oferta do espanhol nas escolas públicas brasileiras e promove a obrigatoriedade da língua inglesa: “Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino”.

O fato de somente o inglês ser de ensino obrigatório entre as línguas estrangeiras se dá em detrimento de uma política de plurilinguismo, constituindo um gesto que não coaduna com a demanda da sociedade brasileira atual, cada vez mais cosmopolita e culturalmente complexa, com novas necessidades para inserção no mercado de trabalho, e, além disso, notadamente receptora de imigrantes provenientes de diversos continentes.

Ademais, a referida Lei, ao retirar a obrigatoriedade de oferta de ensino de espanhol, se confronta com acordos multilaterais estabelecidos no âmbito do Mercosul, do qual o Brasil faz parte como membro fundador, entre os quais está a difusão do ensino de espanhol e português como línguas estrangeiras dos estados-membros, conforme o Protocolo de Intenções datado da fundação do bloco, em 1991, e uma série de outros acordos ulteriores relativos à integração acadêmica dos países do bloco, orientados para o mesmo fim.

É importante salientar, ainda, que a língua espanhola é de grande importância para a busca pela integração dos povos da América Latina, preceito que consta no parágrafo único dos Princípios fundamentais, artigo 4º de nossa Constituição: "A República Federativa do Brasil buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações." Segundo os microdados do ENEM 2016, últimos dados estatísticos fornecidos pelo INEP/MEC sobre o Exame Nacional do Ensino Médio, cerca de 60% dos candidatos que prestam esse exame escolhem o Espanhol como língua estrangeira. No entanto, nacionalmente, o desempenho dos alunos que escolhem Inglês é melhor, sendo que a média de acertos na prova de Língua Inglesa é de 45% e a de Espanhol é de 34%. Desta forma, esse dado nos mostra a importância do investimento em uma educação plurilinguística e conforme os anseios e necessidades da nossa sociedade. Além de afetar os estudos de alunos de Ensino Médio, a Lei Federal no 13.451/2017 afeta os componentes relativos ao material humano envolvido no processo recente de implementação da língua espanhola no Ensino Básico brasileiro (devido à Lei Federal no 11.161, de 5 de agosto de 2005, que estipulava a oferta obrigatória do ensino de língua espanhola). Universidades particulares e públicas são responsáveis pela formação em massa de professores e pesquisadores da área de línguas estrangeiras modernas e suas literaturas, e pela ampliação dessas áreas de estudo em todo país, que agora são colocadas em cheque e ameaçadas pela mudança na legislação.

ANEXO XX



ASSEMBLEIA LEGISLATIVA
DO ESTADO DE SANTA CATARINA

GABINETE DA DEPUTADA
LUCIANE CARMINATTI



PROJETO DE LEI COMPLEMENTAR PLC/0025.5/2018

**Altera a Lei Complementar nº 170, que
"dispõe sobre o Sistema Estadual de
Educação."**

Art. 1º O art. 29 da Lei Complementar nº 170, de 07 de agosto de 1998, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 29. Os currículos do ensino fundamental e médio serão aprovados pela Secretaria de Estado responsável pela educação, observarão a base nacional comum, complementada pelo sistema estadual e pela escola, adaptando-se às características regionais e locais da sociedade, da cultura e da economia, observando o seguinte:

I – devem abranger o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil;

II – o ensino da arte constitui disciplina obrigatória nos diversos níveis, integrando artista, grupos e movimentos culturais locais, de forma a promover os diferentes valores culturais dos alunos;

III – a educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica a ser ministrada, exclusivamente, por profissional de educação física habilitado em curso de licenciatura em Educação Física, com prática facultativa ao aluno:

a) que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a 6 (seis) horas;

b) maior de 30 (trinta) anos de idade;

c) que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física;

d) amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969; e

e) que tenha prole. (NR) (Redação do inciso III, dada pela Lei Complementar 691, de 2017).

Lido no Expediente	
39 Sessão de 16/08/18	
As Comissões de:	
(5) Jurídica	
(14) Impulso	
(10) Educação	
Secretário	



ASSEMBLEIA LEGISLATIVA
DO ESTADO DE SANTA CATARINA

GABINETE DA DEPUTADA
LUCIANE CARMINATTI



IV – o ensino de História dará ênfase à História de Santa Catarina, do Brasil e da América Latina e levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias na construção e desconstrução da história catarinense, brasileira e latino américa:

a) o ensino de História incluirá conteúdos que versem sobre a cultura e história de matriz Afro-brasileira, observando o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação estadual e nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

b) as redes de ensino através de seus órgãos competentes promoverão a formação dos professores para os conteúdos de história e cultura Afro-brasileira. (Redação das alíneas do inciso IV, incluídas pela Lei Complementar 263, de 2004).

V – na parte diversificada, será incluído, a partir da 5ª série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, e de mais uma no nível médio;

VI – a aplicação, para as séries do Ensino Médio, do conteúdo “Ética e Cidadania”, desenvolvendo o trabalho voluntário, nos termos da legislação federal, como uma extensão das atividades empregadas em classe. (Redação do inciso VI, incluída pela Lei Complementar 198, de 2000).

Parágrafo único. Para atender o previsto no inciso V deste artigo, serão obrigatoriamente oferecidas, concomitantemente, a Língua Espanhola e a Língua Inglesa.

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Sala das sessões, de agosto de 2018.


Deputada Luciane Carminatti

**JUSTIFICATIVA**

Considerando as diferentes migrações aqui acolhidas e, em especial, a localização geográfica, os acordos internacionais como o do Mercosul e os demais interesses político-econômicos do Estado com os países vizinhos, propomos a inclusão de um artigo que trate da oferta obrigatória da Língua Espanhola nas escolas públicas, de matrícula facultativa por parte dos alunos.

Não é demais lembrar que garantir a oferta de ensino de línguas estrangeiras revela conhecimento da realidade linguística plural e, ainda, propicia vantagem sócio-cultural para aqueles aos quais a aprendizagem de tais línguas é garantida.

Em função de políticas nacionais de educação como é o caso da LDB, (alterada pela Lei Federal nº 13.415/2017), implantadas por Michel Temer, passamos a vivenciar na escola pública um esvaziamento no espaço das linguagens em geral e, mais especificamente, da Língua Espanhola. A atual forma de ver a educação no Brasil impôs o ensino do Inglês como única língua estrangeira a ser ensinada, obrigatoriamente, nas escolas.

Não vai longe o tempo em que o Brasil, como se fosse uma ilha linguística, já que é o único país da América do Sul cuja maioria da população é falante de português, ficou conhecido por ter uma postura entendida como “de costas para países vizinhos”.

Enquanto os demais Países do mundo ofertam diferentes línguas estrangeiras desde os primeiros anos escolares no sistema público, no Brasil, as alterações impostas na LDB, trouxeram inúmeras consequências negativas ao nosso sistema educacional, ao possibilitar o contato do aluno com as línguas estrangeiras, predominantemente a inglesa, somente a partir dos anos finais do ensino fundamental.

Em um contexto singular, já tivemos a língua Espanhola oficialmente inserida no sistema escolar brasileiro, o que se deu a partir da Lei Federal nº 11.161, de 05 de agosto de 2005 (no Governo Lula), resultante de protocolos de intenções e acordos no âmbito do Mercosul, em que o Português e o Espanhol e, mais tarde, o Guarani tornaram-se as línguas oficiais do bloco.

Após este acordo, houve intenso investimento governamental na criação de novas licenciaturas de Língua Espanhola pelo Brasil, e em nosso Estado.

Agora, em virtude da política assumida pelo governo Federal, todos os esforços e investimentos realizados anteriormente estão em risco. Não podemos deixar de registrar, também, que nossa autonomia - assegurada pela Constituição - nos permite estabelecer as normas comuns do sistema de ensino. Assim, a gestão educacional pode e “deve elaborar e executar sua proposta pedagógica”, administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros, “cuidar do ensino-aprendizado do aluno”, proporcionando meios para a sua recuperação, e articular-se com as famílias e a comunidade, proporcionando um processo de integração.



ASSEMBLEIA LEGISLATIVA
DO ESTADO DE SANTA CATARINA

GABINETE DA DEPUTADA
LUCIANE CARMINATTI



As questões de ordem econômica estão sempre diretamente ligadas as decisões do campo educacional. Em termos de política linguística, a saber, a oferta do Espanhol reflete diretamente esta questão. Assim, é importante que esta Casa Legislativa leve em conta que:

- O Brasil faz fronteira com 7 (sete) Países que têm o Espanhol como língua oficial.
- O Espanhol é língua oficial em 21 países.
- O Espanhol é, em termos demográficos, a segunda língua mais falada no mundo (5,85% da população mundial), ficando apenas atrás do Mandarim (14,1% da população mundial).
- O Espanhol é a segunda língua mais utilizada na comunicação internacional, tanto para fins diplomáticos quanto para fins comerciais.
- O Espanhol é a segunda língua mais estudada no Reino Unido.
- A Língua Espanhola é estudada em mais de uma centena de Instituições de Ensino Superior na China.
- As línguas oficiais do Mercosul são o Português, o Espanhol e o Guarani.

Nesta linha de reflexão, é importante registrar que alguns dos Países mais desenvolvidos do mundo, como Estados Unidos, Canadá, Finlândia e França, entre outros, proporcionam oferta de Espanhol em suas redes de ensino, pois compreendem suas fronteiras e os espaços de seu trânsito econômico.

Por último, ao apresentar esta proposição e colocar em pauta o debate sobre a ampliação do espaço das línguas estrangeiras na escola pública, com atenção especial para a Língua Espanhola, em virtude da fronteira e, conseqüentemente, da proximidade com a Argentina e o Uruguai, das relações estabelecidas através do Mercosul e pelo mercado produtor de bens e serviços com nosso Estado, reafirmo a defesa da ampliação de nosso sistema de ensino de forma inclusiva e plural.

Pelos motivos aqui expostos, solicitamos a aprovação deste Projeto de Lei Complementar.

Sala das sessões, de agosto de 2018.


Deputada Luciane Carminatti

ANEXO XXI**Relatório e voto ao Projeto de Lei Complementar Nº 0025.5/2019.**

EMENTA: “Altera a Lei Complementar no 170, de 1998, que "Dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação".

AUTOR: Dep. Luciane Carminatti. RELATOR: Deputado Coronel Mocellin.

Trata-se de projeto de autoria da Dep. Luciane Carminatti que visa alterar a Lei Complementar 170, de 07 de agosto de 1998, para incluir o ensino da língua espanhola de forma obrigatória nos currículos do ensino médio, a partir da 5ª série.

Foi proposto e aprovado por essa Comissão o requerimento de diligência à Secretaria de Estado da Educação, através do qual se procurou conhecer mais profundamente as questões técnicas envolvidas no projeto.

A resposta da Secretaria, como era de se esperar, trouxe à luz a legislação nacional e estadual sobre educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/96 – diz que a composição dos currículos escolares é constituída por uma base nacional comum e pela parte diversificada que leva em conta características regionais fundadas preferencialmente nos aspectos específicos da comunidade e outras características, citando como exemplo os processos migratórios no Estado. Já a Lei Complementar 170/98, que dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino prevê que a eleição de uma segunda língua estrangeira ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição, ressaltando que a escolha do segundo idioma busca pela integração entre escola e sociedade, trazendo as famílias e a comunidade para dentro desse processo.

A Secretaria de Educação também usou como base argumentativa a Lei Complementar 381 que define suas competências, para defender sua autonomia na construção das políticas educacionais do Estado.

Utilizando-se dessa exposição como a base do parecer, acrescenta-se que tendo o Estado de Santa Catarina uma Lei que atribui ao Poder Executivo (Secretaria de Estado da Educação) a prerrogativa de definir os conteúdos a serem ministrados pelas escolas e que esses conteúdos foram pensados na interação entre comunidade, família e Escola, o projeto de lei, em análise dos temas submetidos à esta Comissão, apresenta vício de iniciativa, pois invade competência do executivo.

O argumento posto ganha mais força se associado à questão cultural e às características regionais do território estadual, pois onde há forte presença de imigrantes italianos, portugueses, alemães e poloneses não há que se falar em obrigatoriedade do idioma espanhol.

VOTO

Considerando-se os termos da Constituição Estadual que, no seu artigo 71, Inciso I e IV, dispõe que “São atribuições privativas do Governador do Estado: I - exercer, com o auxílio dos Secretários de Estado, a direção superior da administração estadual; (...) IV -

dispor, mediante decreto, sobre: a) organização e funcionamento da administração estadual, quando não implicar aumento de despesa nem criação ou extinção de órgãos públicos, Voto pela rejeição e arquivamento do PLC 025.5/2018.

Sala das Comissões,

Coronel Mocellin Deputado Estadual

ANEXO XXII



ASSEMBLEIA LEGISLATIVA
DO ESTADO DE SANTA CATARINA

GABINETE DA DEPUTADA
PAULINHA

PROJETO DE LEI PL./0023.8/2019



Dispõe sobre a oferta da disciplina de Língua Espanhola na grade curricular da Rede Estadual de Ensino.

Art. 1º A disciplina de Língua Espanhola, com matrícula facultativa aos estudantes, passa a integrar a grade curricular da educação básica da Rede Estadual de Ensino, juntamente com a Língua Inglesa, conforme o art. 35 da Lei 9.394/1996.

Art. 2º As aulas de Língua Espanhola serão ofertadas no horário regular das unidades de ensino, com a carga horária mínima de duas horas-aula semanais.

Art. 3º Consideram-se aptos a lecionar a disciplina os profissionais formados em Licenciatura Plena em Letras com habilitação em Língua Espanhola ou em Licenciatura Plena em Letras com dupla habilitação – Espanhol/Português.

Art. 4º O Governo do Estado disponibilizará, em seus concursos públicos para o magistério, vagas para profissionais de Língua Espanhola, atendendo adequadamente às demandas da Rede Estadual de Ensino.

Art. 5º A Rede Estadual de Ensino e as unidades educacionais deverão adaptar sua grade curricular para o atendimento desta Lei a partir do ano letivo de 2020.

Art. 6º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Sala das Sessões,

DIRETORIA LEGISLATIVA
Original Recebido em
Data: 10/03/19
Deputada Paulinha

Lido no expediente	145	Sessão de	10/03/19
Às Comissões de:	(5) <i>Ass. de</i>		
	(14) <i>Ass. de</i>		
	(10) <i>Educação</i>		
	()		
	()		
		Secretário	



JUSTIFICAÇÃO

Visando estruturar uma nova possibilidade de ensino público que atenda às devidas primordialidades do Estado de Santa Catarina, anunciamos neste Parlamento a apresentação da discussão sobre a necessidade e importância de as escolas estaduais catarinenses se posicionarem em destaque no cenário nacional por um ensino pautado pela pluralidade linguística.

Não vai longe o tempo em que o Brasil, agindo em caráter eremítico, já que é o único país da América do Sul onde, majoritariamente, a população é falante de português, ficou conhecido por ter uma postura entendida como “de costas para países vizinhos”. Nesse viés, o Brasil não reconhece oficialmente suas outras línguas nacionais, como é o caso das línguas indígenas e, somente no ano de 2002, passou a reconhecer a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão.

Igualmente, também não tem valorizado devidamente as línguas herdadas dos diferentes povos que imigraram para o Brasil – inclusive para o nosso Estado – nos séculos anteriores, tais como o alemão, o italiano, o japonês, entre várias outras.

Diferentemente dos demais países do mundo que ofertam diversos estrangeiros desde os primeiros anos escolares no sistema público, a atual LDB trouxe inúmeras consequências negativas ao sistema educacional brasileiro, ao possibilitar o contato do aluno predominantemente com a Língua Inglesa, e somente a partir dos anos finais do ensino fundamental.

Em um contexto singular, o Brasil já teve a Língua Espanhola oficialmente inserida em seu sistema de currículo escolar, o que se deu a partir da Lei nº 11.161/2005, proveniente de protocolos de intenções e acordos no âmbito do Mercosul, em especial do Tratado de Assunção, datado de 1991, em que o português e o espanhol e, mais tarde, o guarani, tornaram-se as línguas oficiais do bloco.

Assim, visando às recorrentes migrações aqui acolhidas e destacando a localização geográfica, os acordos internacionais como o do Mercosul e os demais



interesses político-econômicos do Estado com os países vizinhos, propomos a inclusão de uma legislação que trate da oferta obrigatória da Língua Espanhola nas escolas públicas, de matrícula facultativa por parte dos alunos.

Transformações históricas do sistema educacional brasileiro promoveram a necessidade da implementação do ensino do espanhol, como as promovidas pela Reforma Capanema e a nova LDB (1996). Em 2005, foi sancionada a Lei federal nº 11.161/2005, que assegurava a oferta obrigatória da Língua Espanhola no Ensino Médio. Essa Lei foi revogada com a sanção da antiga MP 746/2016, agora Lei federal nº 13.451, de 2017, conhecida popularmente como a Reforma do Ensino Médio, que eliminou a obrigatoriedade da oferta do espanhol nas escolas públicas brasileiras e promoveu a obrigatoriedade da Língua Inglesa: "Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da Língua Inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino".

O fato de somente o inglês ser de ensino obrigatório entre as línguas estrangeiras se dá em detrimento de uma política de plurilinguismo, constituindo um gesto que não se coaduna com a demanda da sociedade brasileira atual, cada vez mais cosmopolita e culturalmente complexa, com novas necessidades para inserção no mercado de trabalho e, além disso, notadamente receptora de imigrantes provenientes de diversos continentes.

Sendo assim, a referida Lei, ao retirar a obrigatoriedade de oferta do ensino de espanhol confronta-se com acordos multilaterais estabelecidos no âmbito do Mercosul, do qual o Brasil faz parte como membro fundador, entre os quais está a difusão do ensino de espanhol e português como línguas estrangeiras dos Estados-membros, conforme o Protocolo de Intenções datado de 1991 e uma série de outros acordos ulteriores relativos à integração acadêmica dos países do bloco, orientados para o mesmo fim.

Imperioso ressaltar, ainda, que a Língua Espanhola é de grande importância para a busca da integração dos povos da América Latina, preceito que consta no parágrafo único do artigo 4º de nossa Constituição, estabelecido como princípio fundamental.





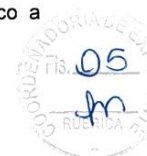
Art. 4º A República Federativa do Brasil buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações.

Segundo os microdados do ENEM 2016, últimos dados estatísticos fornecidos pelo INEP/MEC sobre o Exame Nacional do Ensino Médio, cerca de 60% dos candidatos que prestam esse exame escolhem o espanhol como língua estrangeira. No entanto, nacionalmente, o desempenho dos alunos que escolhem o inglês é melhor, sendo que a média de acertos na prova de Língua Inglesa é de 45% e a de Língua Espanhola é de 34%. Dessa forma, além dos motivos elencados anteriormente, os dados nos mostram a importância do investimento em uma educação plurilinguística, conforme os anseios e as necessidades da nossa sociedade.

Além de afetar os estudos de alunos de ensino médio, a Lei federal nº 13.451/2017 afeta os componentes relativos ao material humano envolvido no processo recente de implementação da Língua Espanhola no ensino básico brasileiro (devido à Lei federal nº 11.161 de 5 de agosto de 2005, que estipulava a oferta obrigatória do ensino de Língua Espanhola). Universidades particulares e públicas são responsáveis pela formação em massa de professores e pesquisadores da área de línguas estrangeiras modernas e suas literaturas e pela ampliação dessas áreas de estudo em todo país, que agora são colocadas em xeque e ameaçadas pela mudança na Lei.

Diante da situação fática exposta, as mudanças relativas ao ensino de línguas estrangeiras promovidas pela Lei federal nº 13.451/2017 são incompatíveis com a atual configuração social, cultural e política do Brasil. Acreditamos ser necessário reconfigurar as leis de ensino de línguas estrangeiras que funcionam como diretrizes para a construção dos currículos escolares do ensino básico no Brasil. Visando, assim, cada vez mais, à inserção do ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas do Estado, advogamos pela obrigatoriedade da Língua Espanhola no currículo dos ensinos médio e fundamental da rede estadual de ensino.

Por último, ao apresentar aos meus Pares o debate sobre a ampliação do espaço das línguas estrangeiras na escola pública, com atenção especial para a Língua Espanhola, em virtude da fronteira e, conseqüentemente, da proximidade com países como Argentina, Uruguai e Paraguai, das relações estabelecidas por meio do Mercosul e pelo mercado produtor de bens e serviços com nosso Estado, ratifico a





ASSEMBLEIA LEGISLATIVA
DO ESTADO DE SANTA CATARINA

GABINETE DA DEPUTADA
PAULINHA

necessidade da ampliação de nosso sistema de ensino de forma inclusiva e plural, com vital enfoque nas demandas existentes da comunidade escolar.

Dessa forma, roga-se aos nobres Pares a aprovação do presente Projeto de Lei.


Deputada Paulinha ✓



ANEXO XXIII

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE PERNAMBUCO

PROJETO DE LEI ORDINÁRIA 235/2019

Dispõe sobre a obrigatoriedade da implantação da disciplina de Língua Espanhola na grade curricular das escolas do Ensino Médio na rede estadual de ensino.

Texto Completo

Art. 1º. A disciplina de Língua Espanhola fica introduzida como obrigatória no currículo do ensino médio do Estado de Pernambuco, da rede pública e privada estadual, junto da Língua Inglesa, conforme o § 4º., art. 35-A da LDBEN, Lei 9394/1996, MPV 746/16 e Lei Ordinária 13.415/17.

§ 1º. A disciplina ora implantada deverá ser dirigida ao ensino médio, ou seja, do 1º ao 3º ano e opcional para o ensino fundamental II.

§ 2º A disciplina de Língua Espanhola terá, pelo menos, a carga horária de um hora-aula semanal para cada ano, sendo preferível, duas horas semanais.

Art. 2º. O processo de ensino e aprendizagem far-se-á por meio de aulas expositivas, teóricas e práticas, mediante utilização de todo e qualquer recurso disponível nas escolas.

Art. 3º. Os profissionais que poderão lecionar esta disciplina deverão possuir Licenciatura Plena em Letras-Espanhol.

§ 1º. No caso de o Estado ter no seu quadro efetivo professores formados ou em conclusão do curso de Letras-Espanhol, estes poderão ser aproveitados na rede estadual para lecionar a disciplina de Língua Espanhola.

§ 2º. Não havendo profissional habilitado poderão lecionar em caráter temporário estudantes que estejam cursando, no mínimo, o quinto período do curso de Licenciatura Plena em Letras-Espanhol.

Art. 4º. As unidades educacionais deverão adaptar seu currículo e grade escolares no prazo a ser estipulado a contar na data de aprovação desta lei.

Art. 5º. O Estado deverá fazer chamamento para concurso público de professor de espanhol no prazo estipulado a contar da aprovação desta Lei.

Art. 6°. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação

Justificativa

Aprender a língua espanhola propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas. Assim, o estudo da língua espanhola possibilita aos alunos ampliar horizontes de comunicação e de intercâmbio cultural, científico e acadêmico e, nesse sentido, abre novos percursos de acesso, construção de conhecimentos e participação social. É esse caráter formativo que inscreve a aprendizagem de espanhol em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas são intrinsecamente ligadas.

Ensinar espanhol com essa finalidade tem, para o currículo, duas implicações importantes: a primeira é que ela obriga a rever as relações entre a língua, território e cultura, na medida em que os falantes de espanhol já não se encontram apenas nos países em que ela tem o caráter de língua oficial. Trata-se, portanto, de definir a opção pelo ensino da língua espanhola como língua franca, uma língua de comunicação internacional utilizada por falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais. Esse entendimento favorece uma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas.

A segunda implicação diz respeito à ampliação da visão de letramento, ou melhor, dos letramentos, concebida especialmente nas práticas sociais do mundo digital – no qual saber a língua espanhola potencializa as possibilidades de participação e circulação – que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual). Essas práticas criam novas possibilidades de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores.

Para que isso seja possível é fundamental que o ensino de Língua Estrangeira, no caso do espanhol, seja balizado pela função social desse conhecimento na sociedade brasileira e, principalmente, no Estado em tela. Além disso, em uma política de pluralismo linguístico, condições pragmáticas apontam a necessidade de considerar três fatores para orientar a inclusão de uma determinada língua estrangeira no currículo: fatores relativos à história, às comunidades locais e à tradição.

Os temas centrais dessa proposta são a cidadania, a consciência crítica em relação à linguagem e os aspectos sociopolíticos da aprendizagem de Língua Estrangeira. Esses temas se articulam com os temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais, notadamente, na possibilidade de se usar a aprendizagem de línguas como espaço para se compreender, na escola, as várias maneiras de se viver a experiência humana. Por isso, é importante que o componente curricular “língua espanhola” retorne, ao lado da “língua inglesa”, ao texto da Base Nacional Comum Curricular para que a democracia linguística continue presente no sistema escolar brasileiro, uma vez que o estudo apenas do inglês como língua estrangeira não promoverá enriquecimento linguístico e cultural que um país-continente como o nosso necessita com toda a sua diversidade.

É relevante, ainda, registrar que o Brasil faz fronteiras com países de língua espanhola; nosso maiúsculo Brasil é cercado pelos países “Hermanos” cuja língua é o espanhol e cuja história político-econômica sinaliza uma aproximação muito maior com o Brasil. No entanto, essa aproximação logística, cultural, política, econômica e, principalmente, linguística não está sendo levada em consideração, infelizmente, na versão atual da Base Nacional Comum Curricular nos anos finais do ensino fundamental e médio desrespeitando, com isso, o artigo 4º, Parágrafo Único da Constituição Federal que diz: “A República Federativa do Brasil buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando a formação de uma comunidade latino-americana de nações.”

É importante também ressaltar que o Nordeste, em especial Pernambuco pelas praias e celebrações como o carnaval, as festas juninas, semana santa, por exemplo, é um dos principais destinos dos turistas estrangeiros (na sua maioria, latino-americanos). Segundo a Labs (Latin America Bussines School) em publicação no seu site <https://labs.ebanx.com/pt-br/turismo/quem-sao-osturistas-estrangeiros-que-visitam-o-brasil> em setembro de 2018, dos estrangeiros que visitam o país, 62% são da América do Sul. Sem contar os demais países de língua espanhola (México, Espanha...). Dado extremamente relevante que corrobora para a inclusão do idioma de Cervantes, Pablo Neruda, Papa Francisco, Jorge Luis Borges, Eduardo Galeano, Isabel Allende, Gabriel García Márquez, Octavio Paz, Frida Kahlo, Julio Iglesias, Shakira, Mercedes Sosa, Antonio Banderas... esteja dentro de um dos itinerários formativos que cada Estado construirá.

Logo, caso a língua inglesa continue sendo o idioma estrangeiro oficial do país (Artigo 35. § 4º “Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa – LDB/2017), trabalharemos para que o sistema escolar pernambucano tenha autonomia na escolha da língua estrangeira moderna, visto que só há democracia no processo de política linguística de um país quando aos atores educacionais lhes é dada a oportunidade de escolher, considerando o contexto social de cada região, um idioma a ser estudado em um dado sistema escolar.

ANEXO XXIV**Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais****Projeto de Lei nº 1.064/2019**

Dispõe sobre o ensino de Língua Espanhola na grade curricular da Rede Estadual de Ensino.

A Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais decreta:

Art. 1º – Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino, conforme dispõe o § 4º do art. 35-A da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, incluído pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

Parágrafo único – A oferta de Língua Espanhola será obrigatória nas unidades de ensino em que houver profissionais habilitados a lecioná-la.

Art. 2º – A oferta da Língua Espanhola ficará facultativa no ensino fundamental, dentro da parte diversificada do currículo.

Art. 3º – Os profissionais habilitados que poderão lecionar esta disciplina deverão possuir licenciatura plena em Letras Espanhol ou em Letras Português/Espanhol ou diploma de Letras com pós-graduação em Espanhol.

Parágrafo único – No caso de o estado possuir, no seu quadro efetivo, profissionais licenciados em língua espanhola ou em conclusão de curso de Letras Espanhol ou Letras Português/Espanhol, estes poderão ser aproveitados na rede estadual para lecionar a disciplina de Língua Espanhola.

Art. 4º – O Governo do Estado incluirá, em seus concursos públicos vindouros para professores, vagas para profissionais de Língua Espanhola, atendendo adequadamente às demandas da Rede Estadual de Ensino.

Sala das Reuniões, 29 de agosto de 2019.

Deputado Léo Portela, Presidente da Comissão de Transporte, Comunicação e Obras Públicas e Vice-Líder do Bloco Democracia e Luta (PL).

JUSTIFICATIVA

Nas últimas décadas, tem havido um investimento grande do Poder Público na formação de docentes de língua espanhola. Cursos de licenciatura foram criados ou ampliados, como ocorreu nas seguintes instituições: UFMG (Região Metropolitana); UNIMONTES (Norte de Minas); UFVJM (Vale do Jequitinhonha e Mucuri); IF Sudeste MG (Campo das Vertentes); UFJF e UFV (Zona da Mata); UNIFAL-

MG (Sul e Sudoeste de Minas); UFTM e UFU (Triângulo Mineiro). Paralelamente, o Governo de Minas ampliou o número de docentes na rede estadual, que conta com profissionais habilitados em várias regiões do estado. Verifica-se, ademais, que muitas escolas do Estado já contam com a disciplina Língua Espanhola em seu currículo.

Entende-se, claramente, que uma das consequências ao não se assegurar que o espanhol continue sendo oferecido nas unidades de ensino é que os professores, enquanto servidores públicos estaduais, ficarão desamparados. Uma interrupção da oferta da disciplina representaria uma modificação no currículo, impactaria a carreira e a vida dos professores, bem como restringiria o acesso a conteúdos curriculares pelos estudantes do estado.

Nesse sentido, este Projeto de Lei não implica coercividade de inclusão de conteúdo/disciplina, pois Língua Espanhola já consta na grade curricular de várias unidades escolares do estado e há profissionais especializados de espanhol concursados pelo Estado de Minas Gerais. Calcula-se que existam aproximadamente 200 (duzentos) profissionais em exercício na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.

As unidades escolares com ensino de Língua Espanhola constituem uma evidência de que há no Estado um grande número de interessados em aprender o idioma. Some-se a isso o fato de que o conhecimento de espanhol faz-se relevante em cidades do Estado que têm recebido famílias hispânicas como residentes (o caso de Belo Horizonte, o caso de Viçosa e certamente de outras cidades) com filhos em idade escolar que se matriculam em escolas públicas de nível fundamental e médio.

Além do exposto, em se tratando dos benefícios econômicos para o estado, é preciso observar que o ensino de espanhol pode contribuir para a ampliação da inserção internacional de Minas Gerais no âmbito econômico. O aeroporto de Confins está conectado diretamente com grandes cidades de língua espanhola, como Buenos Aires e Panamá, e as companhias aéreas Avianca, da Colômbia, e Copa Airlines, do Panamá, operam no aeroporto internacional do estado. Mas é evidente que existe ainda um grande potencial nessa área de transporte internacional que pode ser explorado.

Sob essa última perspectiva, Minas Gerais possui uma ampla relação de exportação e importação de numerosos produtos com a Espanha, em que se destacam as compras de manufaturas de fundição, borracha, plástico e alumínio, além de maquinários, segundo fontes do ICEX - Espanha Exportação e Investimentos.

O conhecimento de espanhol é importante também para o turismo, já que Minas Gerais tem grande potencial de turismo cultural e de negócios. De acordo com o Anuário Estatístico de Turismo - 2018, ano base 2017 (p. 302), entre os anos de 2013 e 2017, dos 20 países com maior emissão de turistas para o Brasil, 50% são de nações hispano-falantes, especialmente Argentina, Chile, Paraguai, Uruguai, Colômbia e Espanha. Entre estes turistas, boa parte dos que chegam por Minas Gerais provêm de países como Argentina e Colômbia (p. 126).

Toda essa importância do idioma se deve a que:

1. O espanhol é a língua oficial de diversos blocos comerciais internacionais (União Europeia, NAFTA, UNASUL e Mercosul).

2. É a segunda língua mais utilizada na comunicação internacional, tanto para fins diplomáticos quanto para fins comerciais.

3. É língua oficial em 21 países, com centenas de milhões de falantes no mundo.

4. Conta com mais de 40 milhões de falantes nos Estados Unidos, de acordo com o United States Census Bureau.

5. No caso de empresas espanholas de médio e grande porte, o Brasil recebe investimentos especialmente nas áreas de serviços e telecomunicações, segundo dados do Ministério das Relações Exteriores.

A respeito da proposição de lei específica sobre o ensino de língua espanhola, cabe ressaltar que existem vários precedentes de emenda constitucional e de leis estaduais que dispõem sobre o ensino de Língua Espanhola em outros estados da Federação. Nos estados do Rio Grande do Sul (Emenda Constitucional N.º 74, de 19 de dezembro 2018), Rondônia (Lei Estadual N.º 4.394, de 2 de outubro de 2018), Paraíba (Lei Estadual N.º 11.191, de 29 de agosto de 2018), Amazonas (Lei Estadual N.º 152, de 21 de maio de 2013) e Rio de Janeiro (Constituição do Estado do Rio de Janeiro, de 5 de outubro de 1989 - art. 317, § 3º) já há diplomas legais aprovados.

Sob todas essas perspectivas, fica evidente que uma legislação sobre o ensino de espanhol é fundamental para o Estado de Minas Gerais, de modo a melhorar a situação educacional existente e a potencializar e ampliar as relações econômicas e as atividades comerciais com o mundo hispano-falante.

Assim, conto com o apoio dos nobres pares para a aprovação do presente Projeto de Lei.

– Publicado, vai o projeto às Comissões de Justiça e de Educação para parecer, nos termos do art. 188, c/c o art. 102, do Regimento Interno.

ANEXO XXV**Assembleia Legislativa do Estado do Ceará****Projeto de Lei Nº540/19**

Dispõe sobre a oferta da disciplina de Língua Espanhola na grade curricular do Ensino Médio da rede estadual de ensino

A ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO CEARÁ DECRETA:

Art. 1º Fica instituída, de forma obrigatória, na grade curricular do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino, a disciplina de Língua Espanhola.

Art. 2º As aulas de Língua Espanhola serão ofertadas no horário regular dos Sistemas de Ensino.

§1º A oferta da disciplina deverá ser dirigida às três séries do Ensino Médio.

§ 2º A disciplina de Língua Espanhola deverá ter carga horária mínima de 2h/a (duas horas aula) semanais em cada ano do Ensino Médio.

§ 3º O processo de ensino-aprendizagem far-se-á seguindo orientações metodológicas expressas na Base Nacional Comum Curricular.

Art. 3º Os profissionais que poderão lecionar esta disciplina deverão ser formados em Licenciatura Plena em Letras-Espanhol ou em Licenciatura Plena em Letras com dupla habilitação em Espanhol-Português.

Art. 4º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

QUEIROZ FILHO, Deputado Estadual.

JUSTIFICATIVA

As línguas são consideradas instrumentos de comunicação e sinais de identidade individual e coletiva, e como tal, contam histórias. Assim, a língua espanhola narra a história de centenas de milhões de pessoas em dezenas de países, constituindo-se em um dos grandes eixos de identidade linguística e cultural que estruturam o mundo: em um contexto mundial, mais de 577 milhões de pessoas falam espanhol, dos quais 480 milhões o têm como língua materna; 7,6% da população mundial é hispano-falante; o espanhol é a segunda língua materna do mundo por número de falantes, atrás apenas do mandarim; a terceira língua mais utilizada na internet e o idioma estrangeiro mais estudado nos Estados Unidos. Isso sem contar com o valor econômico do idioma, quando se considera o mercado editorial, a produção cinematográfica e as artes em geral. O Espanhol está geograficamente ramificado em vários continentes; é a língua de nossos vizinhos latino-americanos e, por essa razão, um dos idiomas oficiais do MERCOSUL. Esses são alguns

dados que revelam os sinais de identidade individual e coletiva desse idioma, sua projeção internacional e sua importância no cenário mundial.

No Brasil, a língua espanhola é de suma importância, já que somos o único país da América do Sul que não fala espanhol. Seu estudo abre perspectivas para outras fronteiras no mercado continental, fortalecendo, além das questões econômicas, as relações culturais do Brasil com nossos vizinhos, sendo de grande importância para a integração dos povos da América Latina, preceito que consta no parágrafo único dos Princípios fundamentais, artigo 4º de nossa Constituição: "A República Federativa do Brasil buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações".

No entanto, a atual visão de educação no Brasil provocou um imenso retrocesso linguístico e cultural no processo educacional brasileiro, com a publicação da Lei Federal 13.451, de 2017, conhecida como a Reforma do Ensino Médio. Essa reforma eliminou a obrigatoriedade da oferta do espanhol nas escolas públicas brasileiras e passou a promover a obrigatoriedade da oferta de uma única língua estrangeira, o inglês: "Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeira, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino".

Essa visão linguística hegemônica se contrapõe a uma visão atual de sociedade, na qual a escola é um lugar em que se formam mentes, personalidades e cidadãos que possam entender e modificar o mundo que os rodeia. Garantir a oferta de ensino de línguas estrangeiras revela conhecimento de uma realidade linguística plural e, ainda, propicia vantagem sociocultural para aqueles aos quais a aprendizagem de tais línguas é garantida, já que o mundo do trabalho - associado às facilidades de comunicação e locomoção internacionais - vai sempre beneficiar aqueles alunos com melhor acesso ao ensino qualificado, o que certamente inclui o conhecimento da maior diversidade possível de línguas. Profissionais que dominam outros idiomas, certamente, têm mais oportunidades no mercado de trabalho. Nesse contexto, a escola desempenha um papel importantíssimo ao propiciar a crianças, adolescentes e jovens o contato com várias línguas estrangeiras.

Além disso, a proposta de ofertar o acesso, na escola, ao conhecimento de uma única língua estrangeira, o inglês, contrapõe-se aos acordos multilaterais estabelecidos no âmbito do Mercosul, do qual o Brasil faz parte como membro fundador, dentre os quais está o compromisso de difusão do ensino de espanhol e português como línguas estrangeiras nos estados-membro, conforme o Protocolo de Intenções datado da fundação do bloco, em 1991, e uma série de outros acordos posteriores relativos à integração acadêmica e linguística dos países do bloco, orientados para o mesmo fim. Enquanto vários países do mundo promovem o acesso a diferentes línguas estrangeiras, desde os primeiros anos escolares, no Brasil, a atual LDB e a Lei Federal 13.451, de 2017, trouxeram inúmeras consequências negativas ao nosso sistema educacional, ao possibilitar o contato do aluno com apenas uma língua estrangeira.

Nesse contexto global, cabe destacar que alguns dos países mais desenvolvidos do mundo, como Estados Unidos, Canadá, Finlândia e França, entre outros, proporcionam oferta de espanhol em suas redes de ensino, pois compreendem suas fronteiras e os espaços de seu trânsito econômico. Na China, o governo descobriu o potencial

econômico que tem a língua espanhola e a consideraram um objetivo estratégico, por isso tornaram-na disciplina obrigatória em todas as escolas, juntamente com o inglês. Nesse mesmo sentido, na França, em 2017, abriram-se mais de mil vagas para professores de espanhol. Além disso, é notório o fato de que mesmo nos Estados Unidos é possível transitar, em boa parte de seu território, sem a necessidade do conhecimento do inglês, já que o espanhol é língua de circulação corrente no país por conta da crescente imigração e da fronteira com o México, constituindo-se como a língua estrangeira mais falada em seu território.

Sensível a esse cenário de projeção internacional da língua espanhola, a Universidade Federal do Ceará, criou ainda em 1994, o curso de licenciatura em língua espanhola e, desde então, vem investindo na formação inicial de professores de espanhol, com a criação de dois novos cursos: em 2008, o curso de licenciatura em espanhol à distância, ofertado em dez municípios do interior do Estado; e em 2010, o curso de licenciatura única no período noturno, em Fortaleza, passando a ser a universidade do norte e nordeste com a maior oferta de cursos de formação inicial de professores de espanhol e com o maior quadro de docentes na área. Dessa forma, a UFC aposta na formação de qualidade de professores de espanhol, por entender que aprendizagem da língua espanhola constitui um elemento importante para a política econômica do Estado e seu crescimento. Além da UFC, a Universidade Estadual do Ceará, também contribui com essa formação.

Ainda no que se refere ao contexto local, um Estado com uma exponencial capacidade turística como o Ceará e que, segundo dados da Secretaria de Turismo do Estado, é a terceira porta de entrada de turistas europeus no Brasil, crescendo mais que a média nacional, e com o maior índice de volume das atividades turísticas do Brasil, não pode e não deve prescindir de uma oferta plurilíngue em seu sistema de ensino. Desse modo, a oferta da disciplina de língua espanhola no currículo das escolas cearenses é fundamental para o desenvolvimento das competências específicas de caráter holístico, criativo e inovador que incluem, entre elas, as competências comunicativas multilíngues e as de caráter intercultural, já que uma das principais características de uma língua é sua capacidade de gerar e transmitir cultura, e que no caso da hispânica está, a partir de sua própria natureza, aberta à interculturalidade.

QUEIROZ FILHO, Deputado Estadual.

ANEXO XXVI

Assembleia Legislativa do Estado do Piauí



ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO PIAUÍ
GABINETE DO DEPUTADO ESTADUAL FÁBIO NOVO

PROJETO DE LEI Nº 116, DE 2019.
(Do Senhor Fábio Novo)

LIDO NO EXPEDIENTE

Em 10 / 06 / 2015

Fábio Novo

1º Secretário

Torna obrigatório o ensino da disciplina de Língua Espanhola no currículo do ensino médio da rede estadual e privada de ensino, ao lado da Língua Inglesa, conforme artigo 35 da Lei Federal 9394/1996, alterado pela Lei Ordinária 13.415/17, no Estado do Piauí.

A ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO PIAUÍ DECRETA:

Art. 1º - A oferta da disciplina de Língua Espanhola fica introduzida obrigatoriamente no currículo do ensino médio da rede estadual de ensino e privada, ao lado da Língua Inglesa, conforme artigo 35 da Lei Federal 9394/1996, alterado pela Lei Ordinária 13.415/17, no Estado do Piauí.

§1º - A oferta da disciplina deverá ser dirigida às três séries do ensino médio.

§2º - A oferta da disciplina de Língua Espanhola ficará facultativa no ensino fundamental, dentro da parte diversificada do currículo.

§3º - A disciplina de Língua Espanhola terá, no mínimo, a carga horária de duas horas-aula semanais em cada ano letivo.

Art. 2º - As aulas de língua espanhola serão ofertadas no horário regular dos sistemas de ensino.

Art. 3º - Processo de ensino-aprendizagem far-se-á seguindo orientações metodológicas expressas na Base Nacional Comum Curricular.

Art. 4º - Os profissionais que poderão lecionar esta disciplina deverão ser formados em Licenciatura Plena em Letras-Espanhol ou em Licenciatura Plena em Letras com dupla habilitação em Espanhol-Português.

Art. 5º - O governo do estado incluirá em seus concursos públicos vindouros para professores, vagas para profissionais de Língua Espanhola, atendendo adequadamente as demandas da rede estadual de ensino.



ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO PIAUÍ
GABINETE DO DEPUTADO ESTADUAL **FÁBIO NOVO**

Art. 6º - Os sistemas de ensino e as unidades educacionais deverão adaptar seus currículos e grades curriculares no prazo de sessenta dias a contar na data de publicação desta lei.

Art. 7º - Revogam-se as disposições em contrário.

Art. 8º - Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

Sala das Sessões, em Teresina, 01 de Junho de 2019.

A handwritten signature in blue ink, which appears to read "Fábio Núñez Novo".

Fábio Núñez Novo
Deputado com assento pelo PT



ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO PIAUÍ
GABINETE DO DEPUTADO ESTADUAL FÁBIO NOVO

JUSTIFICATIVA

Transformações históricas do sistema educacional brasileiro promoveram a implementação do ensino do espanhol, como as promovidas pela Reforma Capanema e a nova LDB (1996). Em 2005, foi sancionada a Lei Federal 11.161/2005, que assegurava a oferta obrigatória da língua espanhola no Ensino Médio. Essa lei foi revogada com a sanção da antiga MP 746/2016, agora Lei Federal 13.451, de 2017, conhecida como a Reforma do Ensino Médio, que elimina a obrigatoriedade da oferta do espanhol nas escolas públicas brasileiras e promove a obrigatoriedade da língua inglesa: "Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeira, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino".

O fato de somente o inglês ser de ensino obrigatório entre as línguas estrangeiras se dá em detrimento de uma política de plurilinguismo, constituindo um gesto que não coaduna com a demanda da sociedade brasileira atual, cada vez mais cosmopolita e culturalmente complexa, com novas necessidades para inserção no mercado de trabalho, e, além disso, notadamente receptora de imigrantes provenientes de diversos continentes.

Ademais, a referida Lei, ao retirar a obrigatoriedade de oferta de ensino de espanhol, se confronta com acordos multilaterais estabelecidos no âmbito do Mercosul, do qual o Brasil faz parte como membro fundador, entre os quais está a difusão do ensino de espanhol e português como línguas estrangeiras dos estados-membro, conforme o Protocolo de Intenções datado da fundação do bloco, em 1991, e uma série de outros acordos ulteriores relativos à integração acadêmica dos países do bloco, orientados para o mesmo fim.

É importante salientar, ainda, que a língua espanhola é de grande importância para a busca pela integração dos povos da América Latina, preceito que consta no parágrafo único dos Princípios fundamentais, artigo 4º de nossa Constituição:

"A República Federativa do Brasil buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações."



ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO PIAUÍ
GABINETE DO DEPUTADO ESTADUAL **FÁBIO NOVO**

Segundo os microdados do ENEM 2016, últimos dados estatísticos fornecidos pelo INEP/MEC sobre o Exame Nacional do Ensino Médio, cerca de 60% dos candidatos que prestam esse exame escolhem o Espanhol como língua estrangeira. No entanto, nacionalmente, o desempenho dos alunos que escolhem Inglês é melhor, sendo que a média de acertos na prova de Língua Inglesa é de 45% e a de Espanhol é de 34%. Desta forma, além dos motivos elencados anteriormente, esse dado nos mostra a importância do investimento em uma educação plurilinguística e conforme os anseios e necessidades da nossa sociedade.

Além de afetar os estudos de alunos de Ensino Médio, a Lei Federal 13.451 afeta os componentes relativos ao material humano envolvido no processo recente de implementação da língua espanhola no Ensino Básico brasileiro (devido à Lei federal Nº 11.161 de 5 de agosto de 2005, que estipulava a oferta obrigatória do ensino de língua espanhola). Universidades particulares e públicas são responsáveis pela formação em massa de professores e pesquisadores da área de línguas estrangeiras modernas e suas literaturas, e pela ampliação dessas áreas de estudo em todo país, que agora são colocadas em cheque e ameaçadas pela mudança na lei.

No Piauí a primeira turma de Letras/Espanhol foi formada em 2002 pela UESPI. De lá para cá 1860 professores foram formados, e hoje a habilitação é ofertada pela Universidade Estadual do Piauí, Unopar, Cruzeiro do Sul, Anhaguera, Estácio de Sá, Uniasselvi, Unissau e Univeritas. O estado conta ainda com a Associação dos Professores de Espanhol do Estado do Piauí (APEEPI) e profissionais como efetivos da rede estadual de ensino, IFPI, UFPI, UESPI, escolas particulares e faculdades.

Por tudo o que foi exposto, as mudanças relativas ao ensino de línguas estrangeiras promovidas pela Lei Federal 13.451 são incompatíveis com a atual configuração social, cultural e política do Brasil. Acreditamos ser necessário reconfigurar as leis de ensino de línguas estrangeiras que funcionam como diretrizes para a construção dos currículos escolares do Ensino Básico no Brasil. Visando cada vez mais a inserção do ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas do estado, defendemos a obrigatoriedade da oferta da disciplina de língua espanhola no currículo do Ensino Médio da rede estadual de ensino.

ANEXO XXVII

Assembleia Legislativa do Estado do Pará

Projeto de Emenda Constitucional Nº 11/2019.

02



Assembleia Legislativa do Pará
Gabinete do Deputado Estadual
Dirceu ten Caten - Líder da Bancada do PT

ESTADO DO PARÁ
Assembleia Legislativa

Recebimento de PROJETO

1. À SRC, para registrar e autuar;
2. À SAM, para publicar no aviso;
3. À Comissões de:

CCS

Em, 03/09/2019

Ass. _____



Dirceu
Deputado

ESTADO DO PARÁ
Assembleia Legislativa

RECEBIDO PELA MESA DIRETORA

Em, 03/09/2019

Assessor da Mesa

PROJETO DE EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 11 / 2019

Inserir art. 277-A da Constituição do Estado do Pará, tornando obrigatória a língua espanhola na educação básica.

A ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO PARÁ estatui e sua Mesa Diretora promulga a seguinte Emenda Constitucional:

Art. 1º Fica acrescentado o art. 277-A na Constituição do Estado do Pará, com a seguinte redação:

Art. 277-A O ensino da língua espanhola será incluído nos currículos escolares dos anos finais do Ensino Fundamental e em todo o Ensino Médio, constituindo-se em disciplina obrigatória no âmbito do Estado do Pará.

Art. 2º Esta emenda entrará em vigor na data de sua publicação.

Belém,



Deputado Dirceu ten Caten
Líder da Bancada do Partido dos Trabalhadores- PT



 *Barbado*

 *Jamun*

 *Maurício P. P. P.*

 *PT*

 *PT*

 Gabinete 4P3 - Prédio principal 4º andar - Rua do Aveiro, 130, Praça Dom Pedro II
Cidade Velha - CEP: 66.020-070 - Belém (PA)

 (91) 3182-8413 - Ramais: 4339/4213

 gabinete@mandatobotefe.com.br

MANDATO

Botefe

no Bem Viver



Assembleia Legislativa do Pará
Gabinete do Deputado Estadual
Dirceu ten Caten - Líder da Bancada do PT



03

JUSTIFICATIVA

O presente Projeto de Emenda Constitucional – PEC – visa manter o ensino da língua espanhola nos currículos escolares dos anos finais do Ensino Fundamental e em todo o Ensino Médio, constituindo-se em disciplina obrigatória no âmbito do Estado do Pará, com o objetivo claro de reconhecer e valorizar o ensino-aprendizado do idioma oficial dos países circunvizinhos ao Brasil, além da América Central, com vistas a fomentar a integração regional.

Conforme preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em conjunto com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do Ensino Médio, compreende-se essa etapa final da escolarização como sendo de aprofundamento dos conhecimentos apreendidos nas etapas anteriores (ensino fundamental e educação infantil) para garantir o aprendizado e responder às aspirações presentes e futuras dos estudantes.

Na contemporaneidade, a globalização é uma realidade inquestionável. Nesse contexto, o aprendizado de mais de uma língua estrangeira apresenta-se como um elemento de extrema importância, o que redonda na necessidade de ser inserida na educação formal do país e, evidentemente, no Estado do Pará, onde se deve possibilitar paralelamente o estudo do inglês e do espanhol.

A despeito da inegável importância da língua espanhola, como a segunda língua de comunicação internacional, idioma oficial de comunicação do bloco econômico sul-americano – o MERCOSUL – e da Organização das Nações Unidas (ONU), a Lei nº 13.415/2017, que alterou, também, a Lei de Diretrizes de Bases (LDB) da Educação Nacional em vigência, ao tratar da BNCC dos Ensinos Fundamental e Médio, determinou, obrigatoriamente, a inclusão apenas da língua inglesa nos currículos escolares, facultando a inclusão de outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol.¹

¹ Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

Gabinete 4P3 - Prédio principal 4º andar - Rua do Aveiro, 130, Praça Dom Pedro II
Cidade Velha - CEP: 66.020-070 - Belém (PA)

(91) 3182-8413 - Ramais: 4339/4213

gabinete@mandatobotefe.com.br

MANDATO
Botefe
no Bem Viver



Assembleia Legislativa do Pará
Gabinete do Deputado Estadual
Dirceu ten Caten - Líder da Bancada do PT

Dirceu
Deputado

Trata-se, evidentemente, de um lamentável retrocesso, considerando a localização geográfica do Brasil em um continente majoritariamente hispano-falante, a necessidade de ampliação dos mercados nacionais, através da integração regional, para acelerar o desenvolvimento científico, tecnológico e econômico dos países sul-americanos, bem como fortalecer a região para a inserção no mercado internacional. Portanto, a sua marginalização nas escolas deste Estado vai na contramão da discussão sobre o plurilinguismo dos demais países do mundo, onde os sistemas educacionais possibilitam o aprendizado de diferentes línguas estrangeiras.

O documento elaborado por professores e alunos de língua espanhola da Universidade Federal do Pará (UFPA) e do Instituto Federal do Pará (IFPA), juntamente com a Associação Paraense de Alunos e Professores de Língua Espanhola – APAPLE, ratifica, com consistência, “a necessidade e a importância das instituições escolares paraenses se destacarem no cenário nacional por um ensino pautado pela pluralidade linguística. Considerando as diferentes migrações aqui acolhidas e, em especial, a localização geográfica, o acordo regional como o MERCOSUL e os demais interesses político-econômicos do Estado com os países vizinhos, propomos a inclusão de um artigo que trate da oferta obrigatória da língua espanhola nas escolas públicas, de matrícula facultativa por parte dos alunos”. E prossegue:

Nunca é demais lembrar que garantir a oferta de ensino de línguas estrangeiras revela conhecimento da realidade linguística e plural e, ainda, propicia vantagem sociocultural para aqueles aos quais a aprendizagem de tais línguas é garantida. Inseridos nessa tese, e distantes de qualquer linha ideológico-partidária, entendemos que o mundo do trabalho - associado às facilidades de comunicação e locomoção internacionais - vai sempre beneficiar aqueles alunos com melhor acesso ao ensino qualificado, o qual certamente inclui o conhecimento da maior diversidade possível de línguas. Isso quer dizer, portanto, que o fator “aprendizado de línguas estrangeiras” é um dos elementos que conduz a uma divisão sociocultural entre favorecidos e desfavorecidos quanto à condição de atuar crítica e amplamente no mundo contemporâneo.

Gabinete 4P3 - Prédio principal 4º andar - Rua do Aveiro, 130, Praça Dom Pedro II
Cidade Velha - CEP: 66.020-070 - Belém (PA)

(91) 3182-8413 - Ramais: 4339/4213

gabinete@mandatobotefe.com.br

MANDATO
Botefe
no Bem Viver



Assembleia Legislativa do Pará
Gabinete do Deputado Estadual
Dirceu ten Caten - Líder da Bancada do PT

Dirceu
Deputado

A relevância da língua espanhola, no Pará, impulsionou a criação de cursos de Licenciatura em Letras Espanhola, como o da Universidade da Amazônia (UNAMA), Escola Superior Madre Celeste (ESMAC), além da Universidade Federal do Pará (UFPA) nos campi de Belém, Abaetetuba e Castanhal para qualificar os profissionais em atuação nas escolas de ensino regular da capital e do interior do estado. Desde o primeiro concurso público (C-72), em 2002, a Secretaria de Educação de Estado do Pará (SEDUC/PA) já incorporou diversos professores ao seu quadro permanente, contudo, permanece o déficit de servidores públicos para atender a rede estadual de ensino que não consegue suprir essa demanda mesmo com os contratos temporários.

Convém destacar que até mesmo nas escolas privadas houve aumento e interesse pela oferta e aprendizado da língua espanhola. Foram criados inúmeros postos de trabalho e estabelecidos convênios e intercâmbios com escolas de países da língua espanhola.

Outro fator que demonstra a essencialidade da língua espanhola, apontado no documento, refere-se ao Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, para ingresso no ensino superior, que desde 2010 passou a integrar mais uma competência na prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: o conhecimento em línguas estrangeiras. Neste, há duas opções de línguas estrangeiras: inglês ou espanhol. De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, dos 281 mil alunos do estado que realizaram o exame em 2018, 67% optaram pela língua espanhola e apenas 33% escolheram a língua inglesa.

Por todo o exposto acima, é inadmissível o tratamento dispensado à língua espanhola na educação formal do país, com efeito concreto negativo já adotado no Pará, observado no Concurso Público C-173, para provimento de cargos efetivos da Carreira de Magistério da Educação Básica da Rede Pública de Ensino, através do Edital nº 01/2018 - SEAD, 19 de março de 2018, publicado em 22/03/2018, destinado ao provimento de 2.112 (dois mil, cento e doze) cargos de Professor Classe I, Nível A, distribuídos em doze disciplinas, ofertando 193 (cento e noventa e três) vagas apenas para o inglês como língua estrangeira e obtendo 163 aprovados.

Assim, com esta PEC proposta, pretende-se tornar obrigatória a oferta do ensino da língua espanhola nos anos finais do ensino fundamental e em todo o ensino médio no Estado do Pará. Tal proposta não significa contrariar a lei federal supramencionada, mas valer-se de sua autonomia educacional, diante da realidade imposta.

Gabinete 4P3 - Prédio principal 4º andar - Rua do Aveiro, 130, Praça Dom Pedro II
Cidade Velha - CEP: 66.020-070 - Belém (PA)

(91) 3182-8413 - Ramais: 4339/4213

gabinete@mandatobotefe.com.br

M A N D A T O
Botei Fé
no Bem Viver



Assembleia Legislativa do Pará
Gabinete do Deputado Estadual
Dirceu ten Caten - Líder da Bancada do PT

06
Dirceu
Deputado

São as razões, dentre outras, que me impulsionam a propor este Projeto de Emenda Constitucional, esperando contar com o apoio dos Deputados(as) desta Casa de Leis.

Palácio Cabanagem, 03 de setembro de 2019.

Deputado Dirceu ten Caten

Líder da Bancada do Partido dos Trabalhadores – PT

Gabinete 4P3 - Prédio principal 4º andar - Rua do Aveiro, 130, Praça Dom Pedro II
Cidade Velha - CEP: 66.020-070 - Belém (PA)

(91) 3182-8413 - Ramais: 4339/4213

gabinete@mandatobotefe.com.br

M A N D A T O
BotêlFé
no Bem Viver

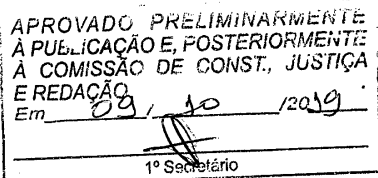
ANEXO XXVIII

Assembleia Legislativa do Estado de Goiás



DEPUTADO ESTADUAL

**VIRMONDES
CRUVINEL**

 PROJETO DE LEI COMPLEMENTAR Nº 05 DE 9 DE OUTUBRO DE 2019.

Altera a Lei Complementar nº 26, de 28 de dezembro de 1998 e dá outras providências.

A ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE GOIÁS, nos termos do art. 10 da Constituição Estadual, decreta e eu sanciono a seguinte Lei Complementar:

Art. 1º Altera a alínea 'a' do §1º do artigo 35 da Lei Complementar nº 26, de 28 de dezembro de 1998 que passa a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 35

§1º

a) O ensino obrigatório de, pelos menos, duas línguas estrangeiras modernas, inglês e espanhol, para o ensino fundamental e médio, nas instituições públicas e privadas, bem como de outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição, a ser escolhida pela comunidade escolar. (NR)"

Art. 2º Esta lei entra em vigor no ano letivo seguinte ao de sua publicação.

SALA DAS SESSÕES, EM DE 2019.


VIRMONDES CRUVINEL
 Deputado Estadual – Cidadania



DEPUTADO ESTADUAL

**VIRMONDES
CRUVINEL**


JUSTIFICATIVA

O Brasil faz fronteira com 7 países hispano-falantes. Esse contexto geográfico, contribuiu, em certa medida, para que os países sul-americanos compartilhassem traços de identidade e elementos culturais, uma vez que o território, originalmente habitado por povos indígenas, foi colonizado por europeus e, posteriormente, povoado, por escravos africanos.

No momento da colonização europeia, no Brasil foram os portugueses que dominaram o território, mas nos demais países o domínio foi espanhol. Assim, o Brasil é o único país da América do Sul que não tem o espanhol como língua oficial.

A importância da formação em língua estrangeira é explicitamente reconhecida na legislação federal, haja vista a alteração legislativa específica relacionada ao tema, na qual menciona-se a oferta de inglês e espanhol.

A Lei Ordinária 13.415/2017 alterou o art. 35, da Lei Federal 9394/1996, estabelece que:

“§ 4.º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino”.

A opção pela obrigatoriedade de oferta da língua inglesa se justifica pela inegável relevância do conhecimento desse idioma em nível de comunicação mundial. Por outro lado, a oferta de espanhol se justifica por diversas razões de ordem histórica, sociocultural, política e econômica.

No que tange ao aspecto de competência para deflagrar a propositura em tela, trazemos ao estudo o disposto no art. 24, inciso IX da Constituição Federal ao dispor de forma concorrente sobre educação e ensino, sem, portanto, tergiversar das normas gerais de incumbência da união, se adequando à competência suplementar.

Pelo exposto de forma breve, porém, magniloqua, contamos com a aquiescência dos demais pares desta casa de leis para aprovação do presente projeto de lei para que surta seus regulares efeitos em prol da educação.


VIRMONDES CRUVINEL
 Deputado Estadual – Cidadania

Gabinete Deputado Virmondes Cruvinel

deputadovirmondes@gmail.com | virmondes.com.br | +55 (62) 3221-3301 / 3201
 Alameda dos Buritis, 231 - Gabinete 22 - St. Oeste, Goiânia-GO - CEP: 74.115-900

 **depvirmondes**

 **depvirmondes**

ANEXO XXIX

*Assembleia Legislativa do Estado do Paraná**Centro Legislativo Presidente Aníbal Khury*

Lei 11574 - 5 de Novembro de 1996

Publicado no Diário Oficial nº. 4891 de 25 de Novembro de 1996

Súmula: Autoriza o Poder Executivo a incluir o ensino da Língua Espanhola como opção para a matéria "Língua Estrangeira Moderna nas escolas de 1º e 2º Graus da rede pública de ensino".

A Assembléia Legislativa do Estado do Paraná aprovou e eu promulgo, nos termos do § 7º. do Artigo 71 da Constituição Estadual, a seguinte Lei:

Art. 1º. Fica o Poder Executivo autorizado a incluir, nas escolas de Primeiro e Segundo Graus da rede pública de estadual, o ensino da Língua Espanhola como opção para a matéria "Língua Estrangeira Moderna".

Art. 2º. O ensino da Língua Espanhola deverá ser implantado nas escolas da rede pública estadual e nos Centros de Língua Estrangeira Moderna - CELEM, através de ato próprio do Poder Executivo, respeitada a legislação pertinente.

Parágrafo único. A Secretaria de Estado da Educação tomará as medidas necessárias para dotar os estabelecimentos, que implantarem o ensino da Língua Espanhola, dos docentes habilitados requeridos.

Art. 3º. Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Palácio Dezenove de Dezembro, em 05 de novembro de 1996.

Aníbal Khury
Presidente

ANEXO XXX

*Assembleia Legislativa do Estado do Paraná**Centro Legislativo Presidente Aníbal Khury***Lei 13155 - 23 de Maio de 2001**

Publicado no Diário Oficial nº. 5995 de 28 de Maio de 2001

Súmula: Autoriza a inclusão das disciplinas de Inglês e/ou Espanhol nos períodos de 6ª a 8ª séries das Escolas Públicas do Estado.

A Assembléia Legislativa do Estado do Paraná decretou e eu sanciono a seguinte lei:

Art. 1º. Fica autorizado o Poder Executivo a incluir o ensino das disciplinas Inglês e/ou Espanhol nos períodos de 6ª a 8ª séries das Escolas Públicas do Estado do Paraná.

Art. 2º. Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

PALÁCIO DO GOVERNO EM CURITIBA, em 23 de maio de 2001.

Jaime Lerner
Governador do Estado

Alcyone Vasconcelos Saliba
Secretária de Estado da Educação

José Cid Campêlo Filho
Secretário de Estado do Governo

ANEXO XXXI**Assembleia Legislativa do Estado da Bahia****PROJETO DE LEI N. 14.451/2005**

Dispõe sobre a inclusão das disciplinas de “Língua Espanhola e Língua Inglesa” no currículo escolar do ensino Fundamental e Médio das escolas públicas do Estado da Bahia.

A ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DA BAHIA DECRETA:

Art. 1º – Fica incluída as disciplinas de Língua Espanhola e Língua Inglesa no currículo escolar do ensino Fundamental e Médio das escolas públicas do Estado da Bahia.

Art. 2º – O disposto nesta lei deverá ser aplicado a partir do período letivo seguinte ao de sua publicação.

Art. 3 – Revogam-se as disposições em contrário.

Art. 4 – Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

Sala de Sessões, 22 de março de 2005.

ÁLVARO GOMES

Dep. Estadual – PCdoB

EDSON PIMENTA EDSON PIMENTA

Dep. Estadual – PCdoB Dep. Estadual – PCdoB

JUSTIFICATIVA

A educação é a ferramenta que as camadas populares dispõem para vencer as desigualdades impostas pela sociedade de consumo, ampliadas com a globalização que impulsionou um comportamento cada vez mais competitivo.

Os estudantes de escolas públicas necessitam, desde os primeiros anos escolares, do ensino de uma língua estrangeira. É nessa idade que há maior probabilidade de aprendizagem.

A Bahia é conhecida internacionalmente pelo seu potencial turístico, por isso é mister que o governo do Estado dê a devida importância ao ensino de línguas estrangeiras.

Outro aspecto importante, que é necessário ressaltar, é o econômico. O jovem oriundo das escolas públicas, que apreendem outro idioma, reduzirá as desigualdades sociais.

Como ferramenta a educação também é o instrumento essencial para inclusão social, melhorando as condições de vida e a possibilidade de inserção no mercado de trabalho.

Ressaltamos a importância do aspecto econômico com a fomentação da integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, através da implementação e evolução de acordos do MERCOSUL. Necessário se faz levar aos nossos estudantes da rede pública de ensino Fundamental e Médio o conhecimento e aprendizado da língua espanhola e inglesa.

A nova política comercial comum tende a fortalecer e reafirmar os processos de abertura e inserção nos mercados mundiais. Nesta realidade, a integração e conhecimento na linguagem torna-se um fator determinante para acelerar o desenvolvimento econômico.

O conhecimento de uma língua estrangeira torna-se imprescindível para a inclusão neste contexto, sendo também de fundamental importância para o intercâmbio cultural com outros países de língua latinas.

Desta forma, ao apresentarmos esta proposição, buscamos possibilitar o acesso de nossos estudantes a este conhecimento, que trará, seja no campo comercial, cultural ou tecnológico, grandes benefícios ao nosso Estado.

Projeto similar da lavra do MD Deputado Pedro Westphalen (PP), está tramitando na Assembléia Legislativa do Rio Grande do Sul.

Sala de Sessões, 22 de março de 2005.

ÁLVARO GOMES

Dep. Estadual – Pcdob

EDSON PIMENTA EDSON PIMENTA

Dep. Estadual – PCdoB Dep. Estadual – PCdoB

ANEXO XXXII**Assembleia Legislativa do Estado do Amazonas****Lei Nº 145, de 21 de maio de 2013.****PODER LEGISLATIVO
ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO AMAZONAS****LEI PROMULGADA Nº 152 de 21/05/2013**

DISPÕE sobre a materialização das normas relativas aos direitos individuais e difusos da categoria de professores de língua espanhola do Estado do Amazonas considerando as disposições pertinentes da Lei Federal n. 11.161/2005.

A MESA DIRETORA DA ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO AMAZONAS, na forma da alínea e, I, do artigo 17, da Resolução Legislativa n. 469, de 19 de março de 2010, Regimento Interno, faz saber a todos que a presente virem que promulga a seguinte

LEI PROMULGADA:

Art. 1.º Fica assegurada a oferta obrigatória da disciplina referente à língua espanhola, nas redes pública e privada do ensino médio, no ato da matrícula dos alunos.

Parágrafo único. Considera-se oferta obrigatória aquela que se registra mediante manifestação descrita, impressa ou digitada do próprio aluno ou de seu responsável.

Art. 2.º O exercício da atividade de professor de ensino de língua espanhola, no Estado do Amazonas, nas redes pública e privada, é direito exclusivo dos professores formados em curso superior de Letras-Língua Espanhola com licenciatura plena.

Art. 3.º O descumprimento ao disposto na presente Lei constitui improbidade administrativa nos termos do artigo 11, I, da Lei Federal n. 8.429/1992.

Art. 4.º Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogando-se as disposições em contrário.