


EDUCAR PARA O MUNDO: O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA COMO DIREITO FUNDAMENTAL NA PERSPECTIVA DA UNIVERSALIZAÇÃO EDUCACIONAL**EDUCATION FOR THE WORLD: FOREIGN LANGUAGE TEACHING AS A FUNDAMENTAL RIGHT FROM THE PERSPECTIVE OF EDUCATIONAL UNIVERSALIZATION** <https://doi.org/10.63330/aurumpub.050-022>**Alan Silva das Virgens**

Mestre em Letras

Vínculo institucional: Professor Substituto de Língua Inglesa do Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS

E-mail: alan.alunoenfase@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4276885883444740>ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4350-8149>**Rafael Cruz Nascimento**

Especialização em Educação e Direitos Humanos

E-mail: rnascimento.jur@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8404461912311062>ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-6955-7498>**RESUMO**

O presente artigo tem como objetivo discutir o ensino de Língua Estrangeira como direito fundamental, indispensável à cidadania e à universalização educacional. Desta forma, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa, baseada em análise documental de legislações, políticas públicas e referenciais teóricos. Com isso, os resultados obtidos revelam que a trajetória do ensino de línguas no Brasil foi marcada por exclusões e desigualdades, contudo, o advento da BNCC representa um marco de ressignificação ao enfatizar a dimensão crítica e intercultural do ensino. Ao final, conclui-se que a garantia desse direito não pode ser limitada pela “reserva do possível”, devendo integrar o mínimo existencial previsto constitucionalmente.

Palavras-chave: Direitos Fundamentais; Língua Estrangeira; Universalização.**ABSTRACT**

This article aims to discuss foreign language teaching as a fundamental right, indispensable to citizenship and universal education. Therefore, the research adopts a qualitative approach, based on documentary analysis of legislation, public policies, and theoretical frameworks. The results reveal that the trajectory of language teaching in Brazil has been marked by exclusion and inequality; however, the advent of the BNCC (National Common Core Curriculum) represents a landmark of re-signification by emphasizing the critical and intercultural dimension of teaching. In conclusion, it is argued that the guarantee of this right cannot

be limited by the "reserve of the possible," and must be integrated into the constitutionally mandated minimum standard of living.

Keywords: Fundamental Rights; Foreign Language; Universalization.

1 INTRODUÇÃO

Ao buscarmos o aprendizado de uma Língua Estrangeira (LE), partindo de uma perspectiva de globalização, pluralidade e de constante desenvolvimento, compreendemos que a aquisição de um novo idioma não é uma habilidade meramente instrumental, mas uma premissa para a criação de novos saberes e de participação social (Esser, 2024). Mais do que um diferencial, o domínio de um idioma de circulação internacional, como o inglês, representa hoje uma necessidade que impacta diretamente a competitividade econômica de uma nação e a inserção de seus cidadãos no mundo do trabalho e na cultura letrada.

Contudo, a trajetória do ensino de LE no Brasil é marcada por um profundo paradoxo: embora sua relevância seja amplamente reconhecida, sua implementação na educação básica tem sido historicamente marginalizada, resultando em um quadro de baixa proficiência que reflete e aprofunda as desigualdades sociais do país.

Dados do *British Council* (2018) revelam que apenas 5% da população brasileira sabe se comunicar em inglês e, destes, somente 1% apresenta algum grau de fluência (Souza, Gois, 2021). Esse cenário convoca a uma reflexão crítica sobre o status do ensino de línguas, defendendo-se aqui a tese de que ele não se constitui apenas como um componente curricular, mas como um direito fundamental, indispensável à formação integral e ao pleno exercício da cidadania.

O percurso do ensino de línguas na legislação educacional brasileira revela as tensões e os interesses que moldaram as políticas públicas ao longo do tempo. Desde sua introdução formal em 1809, quando servia o propósito destinado à formar a elite do país e fortalecer relações comerciais com a Inglaterra, até as reformas do século XX, demonstrando assim oscilações no currículo (Sousa, 2019).

Durante a Reforma Capanema em 1942, por exemplo, o ensino de idiomas como inglês e espanhol foi consolidado no ginásio, evidenciando, naquele momento, o caráter elitista e seletivo da oferta (Romanelli, 2014). Posteriormente, com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961 e, de forma mais acentuada, com a LDB de 1971, durante o regime militar, as LE's foram excluídas da lista de disciplinas obrigatórias, passando a ser oferecidas de forma possível a cada estabelecimento de ensino (Leffa, 1999).

A redução de um ano de escolaridade e a necessidade de se introduzir a habilitação profissional provocaram uma redução drástica nas horas de ensino de língua estrangeira, agravada ainda por um parecer posterior do Conselho Federal de que a língua estrangeira seria "dada por acréscimo" dentro das condições de cada estabelecimento. Muitas escolas tiraram a língua estrangeira do 1º grau, e, no segundo grau, não ofereciam mais do que uma hora por semana, às vezes durante apenas um ano. Inúmeros alunos, principalmente do supletivo, passaram pelo 1º e 2º graus, sem nunca terem visto uma língua estrangeira (Leffa, 1999, n.p.).

Essa medida provocou uma redução drástica na carga horária e, em muitos casos, a exclusão da disciplina, reforçando a percepção de que não é possível o aprendizado de LE no sistema regular de ensino e delegando essa formação aos cursos privados (Schlatter, Garcez, 2012). A LDB de 1996 restabeleceu a obrigatoriedade a partir da quinta série do ensino fundamental, mas os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1998, ao focarem na habilidade de leitura de forma instrumental, novamente minimizaram o potencial do ensino de línguas, negando ao aluno o direito à oralidade e a uma formação mais completa.

É somente com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, que o ensino de Língua Inglesa é redefinido, buscando superar essa trajetória de descaso e visando uma formação mais crítica e alinhada às demandas contemporâneas (Brasil, 2017).

Essa nova perspectiva, consolidada pela BNCC, ancora-se em uma dimensão emancipatória que vai além da competência meramente instrumental. Desta forma, a abordagem do inglês como *língua franca* (LF) o desassocia da noção de pertencimento a uma cultura hegemônica e incentiva os usos da língua em seus contextos locais, favorecendo uma educação linguística voltada para a interculturalidade (Brasil, 2017).

Nesta concepção, a aquisição de um novo dialeto, "transforma identidades, fortalece um sentido de autoestima, verticaliza e educa a percepção de outras culturas [...], abre janelas para o mundo e o planeta, tudo contribuindo para sermos mais felizes, livres e justos" (Almeida Filho, 2013, p.13). Trata-se de uma formação que visa à autonomia e ao protagonismo social, permitindo ao estudante não apenas decodificar um sistema linguístico, mas engajar-se criticamente e posicionar-se diante de um mundo cada vez mais plural (Pereira, 2024).

Essa visão se contrapõe à prática secular no Brasil de privilegiar o "estudo da língua pela língua" (Almeida Filho, 2005, p.99), um conhecimento desaplicado e focado excessivamente na forma gramatical, que impede o desenvolvimento de uma aprendizagem mais autônoma e significativa.

O desafio da universalização do ensino, portanto, não é apenas pedagógico, mas fundamentalmente constitucional. A persistente desigualdade linguística, onde o acesso a uma formação de qualidade permanece um privilégio, configura uma violação do direito à educação. A Constituição Federal de 1988 reconhece a educação como um "direito de todos e dever do Estado" (Brasil, 1988), logo, um direito fundamental que não pode ser tratado como promessa inconsequente. A inércia governamental em adotar

as medidas necessárias para tornar esse direito efetivo qualifica-se como uma "inconstitucionalidade por omissão" (Brasil, 2004).

A efetivação dos direitos sociais, como a educação, integra o núcleo consubstanciador do "mínimo existencial" (Brasil, 2004), não podendo o Poder Público invocar a "cláusula da reserva do possível"¹ para se exonerar de suas obrigações constitucionais (Brasil, 2006).

Logo, a universalização para um ensino de qualidade não é uma mera opção política, mas um imperativo ético-jurídico para a construção de uma sociedade efetivamente justa e democrática, excluindo do Poder Público a autoridade de recorrer a esta tese jurídica, especialmente quando tal conduta resulta na aniquilação de direitos impregnados de um sentido de essencial fundamentalidade (Brasil, 2004).

2 METODOLOGIA

A presente investigação fundamenta-se em uma abordagem de natureza qualitativa, a qual se mostra adequada para a análise de fenômenos sociais complexos que envolvem a interpretação de normas jurídicas e diretrizes pedagógicas. Tal opção metodológica justifica-se pelo fato de a pesquisa qualitativa trabalhar com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 2014).

O objetivo central pauta-se na discussão do ensino de LE como um direito fundamental, vinculando-o indissociavelmente ao pleno exercício da cidadania e ao processo de universalização educacional no contexto brasileiro. Para tanto, o estudo busca compreender a transição paradigmática entre a marginalização histórica da disciplina e sua atual redefinição normativa (Saviani, 2013).

Adicionalmente, o delineamento metodológico consistiu em uma análise documental minuciosa, percorrendo o itinerário legislativo que moldou as políticas linguísticas no país. O escopo documental abrangeu desde marcos históricos, como as Leis de Diretrizes e Bases de 1961 e 1971, até a consolidação da Constituição Federal de 1988 e a subsequente Lei n.º 9.394/1996. Especial atenção foi conferida à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, analisada como o principal instrumento de ressignificação do componente curricular para uma perspectiva crítica e intercultural.

Para além da análise normativa, o estudo valeu-se de uma pesquisa bibliográfica pautada em referenciais teóricos da Linguística Aplicada e do Direito Público. Foram explorados conceitos fundamentais como a dimensão emancipatória da linguagem, a teoria da Língua Franca (LF) e a competência comunicativa em sua totalidade. A integração desses saberes permitiu o cotejamento entre a

¹ Reserva do Possível: Teoria jurídica surgida inicialmente na Alemanha, significando que o Estado deve garantir direitos sociais de acordo com a disponibilidade de recursos financeiros, técnicos e jurídicos. Ela não pode ser usada de forma absoluta para negar direitos fundamentais. Sempre deve ser equilibrada com o mínimo existencial e a dignidade da pessoa humana.

realidade material do sistema de ensino e as garantias teóricas que sustentam a educação como um vetor de desenvolvimento integral da pessoa humana.

Por fim, para sustentar a tese jurídica central, utilizou-se o método dedutivo, que segundo Marconi, Lakatos (2022), parte de teorias gerais para encontrar fenômenos particulares, enfrentando assim o conflito entre a eficácia dos direitos sociais e as limitações orçamentárias estatais. A análise jurisprudencial focou nas decisões do Supremo Tribunal Federal (STF) referentes ao "mínimo existencial" e à "reserva do possível". Esse percurso permitiu diagnosticar a "inconstitucionalidade por omissão" estatal diante da oferta irregular do ensino de LE, consolidando a fundamentação ética e jurídica necessária para a universalização desse direito no século XXI.

3 DA NORMA À POLÍTICA PÚBLICA: O PERCURSO DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL

A trajetória do ensino de LE no Brasil é um reflexo das transformações sociais, políticas e ideológicas do país. O currículo, longe de ser um território neutro, expressa um projeto de sociedade, e as políticas linguísticas adotadas ao longo da história revelam como a nação se posicionou em relação ao mundo e aos seus próprios cidadãos (Frazão, 2016). Este itinerário, marcado por avanços e retrocessos, demonstra a complexa transição de uma disciplina elitista para um componente curricular reconhecido como indispensável à formação para a cidadania.

A criação do Colégio Pedro II, em 1837 marca uma virada na introdução da oferta de LE no Brasil. A instituição tornou-se o modelo para a educação secundária em todo o Império, estabelecendo um currículo que incluía o estudo obrigatório de francês, inglês e alemão (Marques, 2021). Embora representasse um avanço na padronização, essa estrutura consolidou o ensino de idiomas como um degrau preparatório para o ensino superior, reforçando seu caráter elitista e distanciando-o da maior parte da população brasileira.

O ensino de língua inglesa se oficializou no país no início do século XIX em uma época em que juntamente com o francês possuía força e status político, cultural e comercial tanto no Brasil, quanto em toda a Europa, especialmente se se considerar que se trata de um período pós-independência americana (1776) e revolução francesa (1789). Foi por meio da lei de 22 de junho de 1809 que se instituíram o ensino das línguas inglesa e francesa na Corte do Brasil (Marques, 2021, p.2).

Um ponto de inflexão na trajetória de marginalização do ensino de línguas ocorreu com a promulgação da primeira LDB, a Lei 4.024 de 1961. A legislação tornou o ensino de LE uma matéria optativa, cuja oferta ficava a critério dos Conselhos Estaduais de Educação (Leffa, 1999). Essa descentralização, na prática, resultou no esvaziamento da disciplina em muitas redes de ensino, iniciando um longo período de precarização.

A situação foi agravada pela LDB editada no regime militar, a Lei 5.692 de 1971, que determinou que a língua estrangeira seria ofertada "por acréscimo", de acordo com as possibilidades de cada estabelecimento (Brasil, 1971). Essa norma aprofundou a desigualdade, pois a maioria das escolas públicas não tinha condições de oferecer um ensino de qualidade, consolidando o mercado de cursos de idiomas privados como a única alternativa para as famílias que podiam pagar. O acesso ao aprendizado tornou-se, assim, um claro marcador de classe social (Schlatter, Garcez, 2012).

A Constituição Federal de 1988 representou uma mudança de paradigma fundamental para a educação brasileira. Ao definir em seu art. 205 a educação como um "direito de todos e dever do Estado", visando o "pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Brasil, 1988), a Carta Magna estabeleceu a base jurídica para a superação das políticas excludentes anteriores.

Respondendo a esse novo mandamento constitucional, a LDB de 1996, Lei 9.394, reverteu a negligência estatal ao restabelecer a obrigatoriedade do ensino de, pelo menos, uma Língua Estrangeira Moderna (LEM) (Brasil, 1996). Conforme o § 5º do art. 26, sua inclusão na parte diversificada do currículo tornou-se compulsória a partir do sexto ano do ensino fundamental. Tal medida configurou um avanço normativo significativo para reposicionar as LE's como um componente essencial da educação básica.

Art. 26. 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.

§ 5º. No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa (Brasil, 1996).

Com o advento da BNCC pela primeira vez, um documento normativo define o inglês como componente curricular obrigatório para os anos finais do Ensino Fundamental, estabelecendo competências e habilidades específicas a serem desenvolvidas, buscando garantir que todos os estudantes tenham o direito de acessar um conjunto de aprendizagens essenciais (Brasil, 2017).

A BNCC não apenas define a obrigatoriedade, mas também promove uma profunda resignificação do papel da língua inglesa na educação. Ao adotá-la sob a perspectiva de LF, o documento a desvincula de uma cultura hegemônica e a posiciona como uma ferramenta de comunicação intercultural e de participação em um mundo globalizado (Brasil, 2017). O cerne desloca-se de uma prática puramente gramatical para o desenvolvimento de práticas de linguagem e multiletramentos, objetivando uma formação mais crítica e cidadã.

Estas habilidades são divididas em cinco eixos: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e gramaticais, e dimensão intercultural. Ainda, está prevista uma forma de trabalho integrada e que auxilia na ampliação de repertório cultural e linguístico dos estudantes (Fistarol, Fischer, Wenderlich, 2019, p.350).

Apesar do relevante avanço representado pela BNCC, sua efetiva implementação em todo o território nacional constitui um grande desafio. A transformação de uma política pública em prática pedagógica eficaz depende diretamente da formação de professores, uma área que carrega um déficit histórico (Borges, 2015). A superação do modelo tradicional de ensino de línguas e a capacitação dos educadores para trabalhar com as novas metodologias, são condições indispensáveis para que a norma se converta, de fato, em um direito que alcance a todos os estudantes brasileiros.

4 A DIMENSÃO EMANCIPATÓRIA DO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: PARA ALÉM DA COMPETÊNCIA INSTRUMENTAL

Sintetizar o ensino de uma Língua Estrangeira a uma dimensão puramente instrumental, focada apenas na qualificação para o mercado de trabalho, é ignorar seu potencial mais profundo e transformador (Leffa, 2006). A autonomia do aprendizado de idiomas alinha-se diretamente ao preceito constitucional da educação, que visa não apenas à inserção profissional, mas ao pleno desenvolvimento da pessoa e ao seu preparo para o exercício da cidadania (Brasil, 1988).

É imprescindível compreender que uma língua não é apenas um código ou um conjunto de regras gramaticais a serem memorizadas. Ela é um sistema vivo que molda nossa percepção, organiza nosso pensamento e estrutura nossa maneira de estar no mundo (Almeida Filho, 2007). Aprender uma nova língua, portanto, não é meramente adquirir uma nova ferramenta, mas sim experimentar uma nova forma de ver a realidade, o que representa uma experiência absolutamente formativa e expansionista para a consciência do indivíduo.

Na idade adulta geralmente aprender uma nova língua já não é uma obrigação exigida pela escola ou família, mas uma opção buscada por motivação interna, com aumento de consciência sobre a aprendizagem e com interferência de fatores de afetividade ou de personalidade que podem contribuir para maior ou menor sucesso na aprendizagem (Confortin, 2013, p.10).

Nesse sentido, o processo de aprendizagem de um idioma estrangeiro é profundamente transformador. Conforme defende Almeida Filho (2007, p.10), essa experiência "transforma identidades, fortalece um sentido de autoestima, verticaliza e educa a percepção de outras culturas". Ao se ver capaz de comunicar e compreender para além de suas fronteiras linguísticas, o estudante se reconstrói como sujeito. O aprendizado se converte, assim, em um vetor para que os indivíduos se tornem mais "felizes, livres e justos" (Almeida Filho, 2007, p.10).

Por meio do idioma, os alunos acessam diferentes valores, práticas sociais e visões de mundo, o que os leva a um processo de reflexão sobre sua própria cultura. Essa exposição ao "outro" é um poderoso antídoto contra o etnocentrismo e o preconceito, cultivando a empatia, a tolerância e o respeito, habilidades essenciais para a cidadania global.

Aprender uma LE também constitui um exercício de pensamento crítico. O processo de comparar estruturas linguísticas e culturais distintas provoca uma antipatia em relação à própria língua materna e aos costumes locais, que muitas vezes são naturalizados (Leffa, 2006). Essa desnaturalização permite ao estudante questionar o que é tido como certo e desenvolver uma consciência mais aguçada sobre os mecanismos que estruturam as diferentes sociedades e seus discursos.

No contexto de ensino de línguas adicionais, vemos a língua da maneira bakhtiniana, ao considerá-la como uma realização social, uma atividade de interação entre indivíduos de uma sociedade, cuja realização pode modificar e transformar aspectos da mesma (Esser, 2024, p.24).

Outrossim, o domínio de uma língua de circulação internacional, como o inglês, é a chave de acesso a um vasto repositório de conhecimento científico, tecnológico e cultural da humanidade (Leffa, 2006). Impedir que os estudantes obtenham uma formação linguística eficaz significa excluí-los de debates globais e da produção acadêmica mundial. Garantir esse acesso é, portanto, condição *sine qua non*² para o desenvolvimento individual, mas para a soberania e o progresso da própria nação.

Essa visão de independência sintoniza com o que estabelece o art. 205 da Constituição Federal. Enquanto uma abordagem instrumental atende parcialmente à "qualificação para o trabalho", é a dimensão formativa e intercultural que cumpre os objetivos maiores do "pleno desenvolvimento da pessoa" e do "preparo para o exercício da cidadania" (Brasil, 1988). A educação linguística, sob essa ótica, torna-se um componente indispensável para a concretização do projeto educacional do país.

Um professor de línguas deverá, principalmente nos níveis básicos de ensino, fornecer o *input* linguístico inicial, apresentando situações em que os estudantes possam entrar em contato, através da língua, com a cultura do país que a fala (Confortin, 2013, p.12).

Nesta perspectiva, buscando uma formação libertadora, o objetivo pedagógico deve ser o desenvolvimento da competência comunicativa em sua totalidade. Isso implica ir além da competência linguística (gramática e vocabulário) e trabalhar também a competência sociolinguística, que adequa a fala ao contexto; a discursiva, que organiza a linguagem em textos coerentes; e a estratégica, que utiliza recursos para superar falhas na comunicação e garantir a interação (Coelho *et al.*, 2010).

² *Sine qua non* – Sem o qual não pode ser. Termo de origem latina, que reefer-se a uma ação cuja condição ou ingrediente é indispensável e essencial.

A educação, consagrada na Constituição como um direito social fundamental, é condição para a fruição de outras liberdades e para uma vida digna (Brasil, 2006). A obrigação do Estado, portanto, não se esgota na garantia de uma vaga escolar. É seu dever prover uma educação de qualidade, que efetivamente empodere o indivíduo. No século XXI, esse empoderamento inclui, necessariamente, a capacidade de se comunicar para além das fronteiras nacionais, tornando a dimensão emancipatória do ensino de línguas um elemento inegociável desse direito.

5 O DESAFIO DA UNIVERSALIZAÇÃO: DESIGUALDADE LINGUÍSTICA E A FUNDAMENTAÇÃO CONSTITUCIONAL DO DIREITO

Apesar dos recentes avanços normativos, a oferta de um ensino de línguas estrangeiras de qualidade permanece como um dos maiores entraves da educação brasileira (Braga, Couto, 2019). A distância entre a lei e a realidade das salas de aula sustenta um quadro de profunda desigualdade linguística, que atua como um mecanismo de exclusão social. Superar esse obstáculo exige não apenas vontade política, mas o reconhecimento de que o acesso a essa formação é um direito fundamental, alicerçado na Constituição Federal.

A exigência da universalização está na própria Constituição de 1988. O art. 205 consagra a educação como um "direito de todos e dever do Estado", enquanto o art. 206 estabelece a "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" como um de seus princípios basilares (Brasil, 1988). Na letra da lei o legislador não deixa margem para interpretações que justifiquem um ensino de qualidade excludente, ou seja, que privilegie uma minoria abastada.

Contudo, essa disparidade no acesso e na qualidade da formação linguística configura uma nítida forma de exclusão social, diante disso, a ausência de proficiência em uma língua de circulação internacional como o inglês limita drasticamente as oportunidades de acesso à educação superior, a melhores posições no mercado de trabalho e à plena participação cultural (Oliveira, Bueno, 2021). A desigualdade linguística, portanto, não é um problema meramente acadêmico; ela reforça e aprofunda os ciclos de pobreza e marginalização.

O que se tem constatado que essas foram políticas públicas que na prática garantiram que apenas a elite detivesse o conhecimento do Inglês, seja durante o século XIX, seja no século XX, com políticas destinadas a formação de trabalhadores para as indústrias no Brasil, pois, na visão dos governantes, não havia necessidade alguma de garantir aprendizado de um idioma estrangeiro a grande parte da população; quem desejasse tal conhecimento, deveria pagar pelo ensino em instituições particulares (Oliveira, Bueno, 2021, p.9).

Do ponto de vista jurídico, a falha do Estado em criar as condições materiais para que o direito à educação linguística se concretize para todos caracteriza uma "inconstitucionalidade por omissão".

Conforme o art. 208 da Constituição, a "oferta irregular" do ensino obrigatório acarreta a responsabilização da autoridade competente (Brasil, 1988). O Poder Público não pode se abster de seu dever, pois sua inércia impede que um direito fundamental se torne realidade para os cidadãos (Brasil, 2004).

A jurisprudência do Supremo Tribunal Federal reforça que o direito à educação integra o chamado "mínimo existencial"³, um núcleo de direitos essenciais que o Estado tem o dever irrenunciável de garantir (Brasil, 2004). Em uma sociedade contemporânea, a capacidade de interagir linguisticamente com o mundo é um componente indispensável para uma existência digna. Dessa forma, o acesso a um ensino de línguas de qualidade não é um luxo, mas uma essencialidade do direito à educação.

Frequentemente, o Poder Público recorre ao argumento da "reserva do possível" para justificar o não cumprimento de suas obrigações, alegando limitações orçamentárias. Contudo, o STF já pacificou o entendimento de que essa cláusula não pode ser invocada para aniquilar o núcleo essencial de um direito fundamental (Brasil, 2006). O Estado tem o dever de alocar os recursos necessários para a efetivação de suas prioridades constitucionais.

Não se mostrará lícito, contudo, ao Poder Público, em tal hipótese, criar obstáculo artificial que revele - a partir de indevida manipulação de sua atividade financeira e/ou político-administrativa - o ilegítimo, arbitrário e censurável propósito de fraudar, de frustrar e de inviabilizar o estabelecimento e a preservação, em favor da pessoa e dos cidadãos, de condições materiais mínimas de existência (Brasil, 2004).

Os reflexos dessa omissão estatal são sentidos diretamente na escola. Salas de aula superlotadas, a carência de recursos tecnológicos e materiais didáticos adequados e a sobrecarga de trabalho dos professores são obstáculos concretos que inviabilizam a aplicação de abordagens pedagógicas mais interativas (Souza, Gois, 2021). Esses desafios práticos são a evidência material da precarização que impede um ensino de qualidade.

O contexto mais crítico para a ampliação total do ensino de LE é, sem dúvida, a formação de professores. A implementação de uma proposta curricular moderna depende de educadores bem preparados, com sólido domínio linguístico e pedagógico (Leffa, 2006). Sem um investimento maciço e contínuo na formação inicial e continuada dos docentes, qualquer política pública, por mais bem-intencionada que seja, consistirá em um ensino deficitário.

Para que o objetivo buscado se torne uma realidade, faz-se necessário que o Brasil avance de normas isoladas para uma política pública de Estado, integrada e de longo prazo. Tal política deve prever metas claras, financiamento adequado, produção de material didático de qualidade e, centralmente, um plano

³ Mínimo existencial: Teoria que corresponde ao núcleo essencial dos direitos fundamentais sociais, indispensável para assegurar uma vida digna. Abrange prestações básicas como saúde, educação, moradia e alimentação. Funciona como limite à discricionariedade estatal e à reserva do possível. Garante que nenhum cidadão seja privado do necessário para sua sobrevivência e participação social.

nacional robusto para a valorização e capacitação dos professores de línguas estrangeiras (Fistarol, Fischer, Wenderlich, 2019). Ações pontuais e desarticuladas não serão capazes de reverter o quadro histórico de desigualdade.

As diretrizes da BNCC auxiliam reconhecer que o uso de recursos tecnológicos pode auxiliar no desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais dos estudantes. Por esse motivo, também há o desafio para a formação de professores, de contemplar o uso dessas tecnologias, para que haja a possibilidade de alinhar a prática docente às expectativas dos estudantes nascidos na era digital (Fistarol, Fischer, Wenderlich, 2019, p.348).

Em suma, o desafio de universalizar o ensino de línguas estrangeiras é uma luta pela efetivação de um direito constitucional e pela construção de uma sociedade mais justa e solidária (Brasil, 1988). A fundamentação jurídica e moral para essa demanda é inequívoca. Superar os entraves práticos por meio de políticas públicas eficazes e contínuas não é, portanto, uma escolha discricionária do gestor público, mas um dever primordial para com o presente e o futuro do país.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir esta pesquisa, compreendemos a trajetória do ensino de línguas estrangeiras no Brasil para sustentar sua tese central: o acesso a uma formação linguística de qualidade deixou de ser um diferencial para se tornar um direito fundamental, cuja universalização é um dever constitucional inadiável do Estado. A análise histórica, pedagógica e jurídica aqui empreendida demonstrou que, embora o arcabouço normativo tenha se ampliado significativamente, a distância entre a norma e a vida cotidiana dos estudantes permanece como o principal obstáculo à justiça social e educacional.

Ao revisitar o percurso legislativo, constatou-se que o ensino de línguas oscilou entre ser um privilégio para as elites e um componente curricular marginalizado (Romanelli, 2014), reflexo de um projeto de nação que por muito tempo negligenciou a importância de preparar seus cidadãos para o mundo. As Leis de Diretrizes e Bases de 1961 e 1971 aprofundaram a desigualdade, enquanto a LDB de 1996 e, de forma mais contundente, a BNCC, representaram um ponto de virada normativa.

É nesse contexto que a fundamentação constitucional do direito se encontra solidificada. A educação, como direito de todos e dever do Estado, não admite exceções. A oferta irregular e precarizada de um componente curricular obrigatório configura uma violação do princípio da isonomia e caracteriza a inconstitucionalidade por omissão (Brasil, 2004). Discorremos sobre o fato de que, no século XXI, a competência linguística integra o "mínimo existencial", não podendo o Estado se eximir de sua responsabilidade (Brasil, 2006).

O conflito central que emerge deste estudo é o abismo entre um arcabouço legal e pedagógico robusto e uma realidade material precária. De um lado, temos uma Constituição garantista e uma BNCC

moderna; do outro, uma tradição de descaso que se manifesta na desvalorização da formação docente (Fistarol, Fischer, Wenderlich, 2019). A grande tarefa do presente é, portanto, construir a ponte que transformará o direito que está no papel em um direito que se vive na escola.

As consequências dessa omissão são graves e concretas, renovando ciclos de exclusão (Braga, Couto, 2019). A cada ano, milhares de jovens concluem a educação básica sem as ferramentas linguísticas necessárias para acessar a universidade, competir por melhores empregos ou participar plenamente de uma cultura globalizada. Essa falha do sistema educacional não é apenas uma estatística; é um obstáculo real que limita projetos de vida e perpetua a injustiça social.

Isto posto, é evidente que a solução não reside apenas na criação de mais leis, mas na implementação de políticas públicas de Estado, sérias e contínuas. Os marcos normativos são o ponto de partida, não o de chegada. É preciso traduzir a intenção da lei em ações concretas que garantam as condições materiais para um ensino de qualidade, com planejamento, investimento e um monitoramento eficaz dos resultados em todo o território nacional.

Destarte, a valorização e a formação de professores surgem como o elemento mais crítico e estratégico. Nenhuma reforma curricular ou inovação pedagógica será bem-sucedida sem educadores bem preparados, motivados e amparados por uma carreira digna. Investir maciçamente na formação de professores de línguas estrangeiras é a condição indispensável para que a visão proposta na BNCC floresça nas salas de aula (Borges, 2015).

Em última análise, educar para o mundo é a condicionante imprescindível para o futuro do país. A questão que se impõe não é se devemos universalizar o ensino, mas como e com qual urgência o faremos. As ferramentas legais e pedagógicas estão à disposição, o que definirá o sucesso ou o fracasso dessa empreitada é a vontade política de transformar o direito à educação em uma força real de emancipação para todos os brasileiros, sem exceção.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Linguística Aplicada - Ensino de Línguas e Comunicação**. Campinas, SP. Pontes Editores e ArteLingua, 2005.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **O professor de língua estrangeira em formação**. São Paulo. Pontes, 2007.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP. Pontes, 2013.

BORGES, Maria José Alves de Araujo. **A Formação do Professor de Língua Inglesa: desafios no desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção da oralidade**. 2015. 221 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, GOIÂNIA, GO. 2015. Disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/handle/tede/1148>.

BRAGA, L. A.; COUTO, L. P. Ensino de línguas estrangeiras no currículo da Educação Básica: percurso e percalços. **Muitas Vozes**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 125–145, 2019. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/muitasvozes/article/view/12543>.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 5 de outubro de 1988.**

Diário Oficial da União: seção 1, Brasília/DF, 5 out. 1988. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília/DF, 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília/DF, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília/DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira.** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília/DF, 1998. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrageira.pdf.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília/DF, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf.

_____. Supremo Tribunal Federal. **ADPF 45 MC/ DF – Distrito Federal. Medida Cautelar em Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental.** Adv.[a/s]: Advogado-geral da 54 União; Argdo. [a/s]: Presidente da República; Argte. [s]: Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB; Adv.[a/s]: Gustavo Arthur Coelho Lobo de Carvalho. Relator[a]: Min. CELSO DE MELLO. Julgamento: 29/04/2004. Publicação DJ 04/05/2004. Brasília, DF, 29 abr. 2004. Disponível em: <https://www.stf.jus.br/arquivo/informativo/documento/informativo345.htm>.

_____. Supremo Tribunal Federal (STF). **Recurso Extraordinário n. 410.715 AgR/SP.** Agravante: Município de São Paulo. Agravado: Ministério Público do Estado de São Paulo. Relator: Ministro Celso de Mello, 22 de novembro de 2005. Diário da Justiça, Brasília, DF, 3 fev. 2006. p. 74. Disponível em: https://www.mprj.mp.br/documents/20184/2718254/Agravo_Regimental_no_Recurso_Extraordinario_410715.pdf.

COELHO, Izete Lehmkuhl; GÖRSKI, Edair Maria; MAY, Guilherme Henrique; SOUZA, Christiane Maria Nunes de. **Sociolinguística.** Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2010.

CONFORTIN, H. O aprendizado de língua estrangeira por adultos: reflexões necessárias. **Perspectiva, Erechim.**, v. 37, n. 140, p. 7-18, dez. 2013. Disponível em: https://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/140_368.pdf.

FISTAROL, C. F. da S.; FISCHER, A.; WENDERLICH, R. C. C. A Base Nacional Comum Curricular e a formação de professores de língua inglesa: desafios e possibilidades. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 23, n. 2, p. 341–355, 2019. DOI: 10.22633/rpge.v23i2.12453. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/12453>.

FRAZÃO, É. E. V. Democracia e Povo Brasileiro no Currículo De História: Fixações e Deslocamentos nas Narrativas de Licenciandos. In: **XII Colóquio sobre Questões Curriculares/VIII Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo/II Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares**, 2016, Recife. Currículo, ideologia, teorias e políticas educacionais - Anais do XII Colóquio sobre questões curriculares/VIII Colóquio lusobrasileiro de currículo/II Colóquio luso-afro-brasileiro de questões curriculares, 2016. p. 742-750. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/66822/1/Atas%20-%20Curr%C3%ADculo%2C%20Ideologia%2C%20Teorias%20e%20Pol%C3%ADticas%20%282017%29.pdf>.

LEFFA, Vilson José. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. Contexturas: ensino crítico de língua inglesa/APLIESP (Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado de São Paulo)**, São Paulo, n. 4, p. 13-24, 1999. Disponível em: https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=pt-BR&user=NEHFSf0AAAAJ&citation_for_view=NEHFSf0AAAAJ:d1gkVwhDpl0C.

LEFFA, V. J. **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. 2. ed. Pelotas: Educat, 2006.

ESSER, Jane Flavia. **Decolonialidade e interculturalidade no ensino de língua castelhana como língua adicional para estudantes brasileiros e brasileiras**. 2024. 106 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel./PR. 2024. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/7439>.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

MARQUES, Welisson. Aspectos históricos do ensino de Língua Inglesa no Brasil: uma análise discursiva do sujeito na publicidade audiovisual de cursos de idiomas. **Alfa Revista Linguística**, N. 65, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alfa/a/B7c6pnSstkJJqDc68vRr8cF/?lang=pt>.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

OLIVEIRA, J. R. de; BUENO, I. Proficiência em inglês na América Latina: enfrentando desigualdades. **Revista EntreLinguas**, Araraquara, v. 7, n. 00, p. e021003, 2021. DOI: 10.29051/el.v7i00.14164. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/14164>.

PEREIRA, Maria Rosiane Alves. **Representação sobre o ensino de leitura de professores de português das escolas públicas de Fortaleza**. 2024. 178 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-graduação em Linguística, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2024. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/79981/3/2024_dis_mraperreira.pdf.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Abertura para a história: educação e política no Brasil contemporâneo**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. **Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês**. Erechim: Edelbra, 2012.

SOUZA, M. L. de; GOIS, S. O. de. A marginalização do ensino de língua inglesa no Brasil e suas consequências para a comunidade escolar / The marginalization of the English language teaching in Brazil and its consequences for the school community. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 7, n. 4, p. 35407–35416, 2021. DOI: 10.34117/bjdv7n4-144. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/27768>.

SOUSA, João Arnaldo de; NINA, Bianca Della. **O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NO BRASIL: DE JEAN JOYCE AOS DIAS ATUAIS. POR ONDE TEMOS ANDADO, ESTRADAS OU VEREDAS?** 2019. Monografia (Graduação em Letras - Inglês) - Universidade Estácio de Sá (UNESA), Rio de Janeiro, 2019. DOI 10.29327/41402686. Disponível em: <https://publicacoes.even3.com.br/tcc/o-ensino-da-lingua-inglesa-no-brasil-de-jean-joyce-aos-dias-atuais-por-onde-temos-andado-estradas-ou-veredas-4026864>.