

ESTÂNDARES INTERAMERICANOS, EDUCAÇÃO E PESSOAS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

INTER-AMERICAN STANDARDS, EDUCATION, AND PEOPLE WITH HEARING IMPAIRMENTS

Artigo recebido em: 12/23/2025

Artigo aceito em: 3/25/2026

Nicolis Pegado Cortez Guerra*

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, Rio Grande do Norte, Brasil

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2404576427261967>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-2761-5267>

nicolis_cortez@hotmail.com

Thiago de Oliveira Moreira*

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, Rio Grande do Norte, Brasil

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8030681636075210>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6010-976X>

thiago.moreira@ufrn.br

Fabrcio Germano Alves*

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, Rio Grande do Norte, Brasil

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4247505371266682>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8230-0730>

fabriciodireito@gmail.com

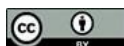
The authors declare that there is no conflict of interest

Resumo

Analisa-se o direito à educação das pessoas com deficiência auditiva à luz do Sistema Interamericano de Direitos Humanos, com ênfase na efetividade da educação inclusiva e bilíngue no Brasil. Diante da persistência de modelos de inclusão meramente formais, formula-se o seguinte problema de pesquisa: em que medida os estândares interamericanos relativos ao direito à educação servem como parâmetro para o controle de convencionalidade das políticas públicas brasileiras voltadas à inclusão educacional de pessoas com deficiência auditiva? O objetivo geral consiste em examinar a aplicabilidade desses estândares no contexto brasileiro. Como objetivos específicos, busca-se sistematizar os parâmetros normativos do Sistema Interamericano, analisar a jurisprudência da Corte Interamericana de Direitos Humanos, com destaque para o caso *Gonzales Lluy vs. Ecuador*, e verificar sua aplicação sobre políticas públicas nacionais. A pesquisa justifica-se pela necessidade de concretização do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (Educação de Qualidade), especialmente quanto à promoção de uma educação inclusiva, equitativa e acessível. Adota-se metodologia qualitativa, de caráter descritivo e analítico, baseada em revisão

Abstract

*This study analyzes the right to education of persons with hearing impairments within the framework of the Inter-American Human Rights System, with an emphasis on the effectiveness of inclusive and bilingual education in Brazil. In light of the persistence of merely formal models of inclusion, the following research question is posed: to what extent do Inter-American standards concerning the right to education serve as a parameter for conventionality control of Brazilian public policies aimed at the educational inclusion of persons with hearing impairments? The general objective is to examine the applicability of these standards in the Brazilian context. As specific objectives, the study seeks to systematize the normative parameters of the Inter-American System, analyze the case law of the Inter-American Court of Human Rights, with particular emphasis on the case of *Gonzales Lluy vs. Ecuador*, and assess its applicability to national public policies. The research is justified by the need to advance the implementation of Sustainable Development Goal 4 (Quality Education), particularly with regard to promoting inclusive, equitable, and accessible education. A qualitative methodology is adopted, with a descriptive and analytical*



bibliográfica e documental, com análise de tratados internacionais, jurisprudência interamericana e legislação nacional. Conclui-se que a inobservância das dimensões de acessibilidade e adaptabilidade configura hipótese de inconveniência por omissão estatal.

Palavras-chave: Direito à Educação. Sistema Interamericano de Direitos Humanos. Controle de Conveniência. Educação Inclusiva. Educação Bilíngue de Pessoas Surdas.

approach, based on bibliographic and documentary review, including the analysis of international treaties, Inter-American jurisprudence, and national legislation. It is concluded that the failure to observe the dimensions of accessibility and adaptability constitutes a situation of conventionality breach due to state omission.

Keywords: Right to Education. Inter-American Human Rights System. Conventionality Control. Inclusive Education. Bilingual Deaf Education.

1 INTRODUÇÃO

A educação configura-se como direito fundamental (art. 205 da Constituição Federal) e condição indispensável para o exercício da cidadania, o desenvolvimento da autonomia individual e a fruição de outros direitos igualmente essenciais. Para grupos historicamente submetidos a processos de exclusão estrutural, como as pessoas com deficiência auditiva, o acesso a uma educação efetivamente inclusiva assume relevância particular, na medida em que envolve não apenas a garantia formal de matrícula, mas a adoção de medidas voltadas à acessibilidade linguística, à adequação pedagógica e ao respeito à identidade cultural da comunidade surda.

Sob a perspectiva do Direito Internacional dos Direitos Humanos, o direito à educação deixou de ser compreendido como mera diretriz programática, consolidando-se como obrigação jurídica exigível, que impõe aos Estados deveres positivos de implementação progressiva, vedação de retrocessos e atenção reforçada a grupos em situação de desigualdade estrutural.

No Sistema Interamericano de Proteção aos Direitos Humanos (SIPDH), tais deveres são densificados pela Convenção Americana sobre Direitos Humanos (CADH), especialmente em seu artigo 26, pelo Protocolo de San Salvador (art. 13), bem como pela jurisprudência da Corte Interamericana de Direitos Humanos (Corte IDH), por suas opiniões consultivas e pelos relatórios e resoluções da Comissão Interamericana de Direitos Humanos, que em conjunto, consolidam estândares interamericanos relativos à igualdade material, à proibição de discriminação indireta e ao dever de implementação de políticas educacionais inclusivas e acessíveis.

Apesar dos compromissos internacionais assumidos pelo Brasil e da existência de um arcabouço normativo interno formalmente avançado, a exemplo da Constituição Federal de 1988, que assegura o direito à educação e o atendimento educacional especializado (art. 208, III), da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que consagra o direito à educação inclusiva em todos os níveis (arts. 27 e ss.), e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que prevê o atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino (art. 58), observa-se que a incorporação desses estândares interamericanos na formulação e execução das políticas públicas educacionais ainda ocorre de maneira limitada e fragmentada no país.

Esse déficit revela-se de forma particularmente acentuada na educação de pessoas com deficiência auditiva, diante da persistência de barreiras comunicacionais, da insuficiência de políticas educacionais bilíngues (libras/português) e de lacunas estruturais incompatíveis com as obrigações convencionais assumidas pelo Estado brasileiro.

Nesse contexto, o controle de convencionalidade apresenta-se como instrumento jurídico relevante não apenas para avaliar formalmente, mas para confrontar a conformidade das políticas públicas nacionais com os compromissos internacionais em matéria de direitos humanos. Isso porque permitiria a identificação de omissões estatais, retrocessos normativos e padrões de implementação incompatíveis com os estândares interamericanos, especialmente no que se refere à proteção reforçada de grupos em situação de vulnerabilidade.

Diante desse cenário, a pesquisa busca responder à seguinte pergunta-problema: de que maneira os estândares interamericanos sobre o direito à educação podem orientar e fundamentar o controle de convencionalidade das políticas públicas brasileiras voltadas à educação inclusiva de pessoas com deficiência auditiva? Parte-se da hipótese de que a inobservância das dimensões de disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade da educação, conforme os parâmetros do artigo 13 do Protocolo de San Salvador, caracteriza inconventionalidade por omissão. Tal tese fundamenta-se na jurisprudência da Corte IDH, notadamente no Caso Guevara Díaz Vs. Costa Rica (2022), que estabeleceu a acessibilidade como um estândar autônomo e imperativo para a dignidade da pessoa com deficiência.

O objetivo geral do estudo consiste em analisar como os padrões interamericanos relativos ao direito à educação servem de parâmetro para o controle de convencionalidade das políticas educacionais brasileiras voltadas à pessoa com deficiência auditiva, mediante a sistematização dos principais padrões do SIPDH, o exame da conformidade das políticas públicas nacionais, notadamente o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024/2026) e as diretrizes de Educação Bilíngue de Surdos da LDB (Lei nº 14.191/2021), com as dimensões internacionais do direito à educação e a avaliação do controle de convencionalidade como instrumento de enfrentamento de omissões e retrocessos.

Para o alcance do objetivo geral, estabelecem-se os seguintes objetivos específicos: a) Sistematizar os padrões do Sistema Interamericano de Proteção aos Direitos Humanos (SIPDH) sobre o direito à educação e acessibilidade, com foco no Protocolo de San Salvador; b) Contrastar o arcabouço normativo brasileiro com as barreiras estruturais e linguísticas enfrentadas pelos alunos surdos no acesso ao ensino bilíngue; c) Examinar a natureza do controle de convencionalidade e sua recepção no ordenamento jurídico pátrio como mecanismo de superação da inércia estatal; d) Avaliar a conformidade das políticas de financiamento e inclusão do PNE frente aos compromissos internacionais, identificando hipóteses de inconventionalidade por omissão.

Metodologicamente, a pesquisa adota abordagem qualitativa, de caráter descritivo e analítico, valendo-se dos métodos hipotético-dedutivo, partindo-se da premissa geral das obrigações convencionais para analisar a situação específica da educação de surdos no Brasil. Complementarmente, emprega-se o método comparativo-contrastivo, confrontando-se os padrões da Corte IDH com a realidade das políticas públicas nacionais. A técnica de pesquisa é a bibliográfica e documental, baseada na análise de tratados, relatórios da Comissão Interamericana de Direitos Humanos, bem como na jurisprudência da Corte Interamericana, confrontados com a Constituição Federal de 1988, a legislação infraconstitucional e políticas públicas nacionais relacionadas à educação de pessoas surdas.

A relevância deste estudo reside na necessidade de superar modelos de inclusão meramente formais ainda recorrentes na prática educacional brasileira, buscando reduzir o hiato entre os compromissos internacionais assumidos pelo Estado e a efetiva garantia

do bilinguismo como condição para a concretização material do direito à educação das pessoas surdas.

A pesquisa alinha-se aos objetivos da Organização das Nações Unidas, especialmente aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável nº 4 (educação de qualidade) e nº 10 (redução das desigualdades), e fundamenta-se na força normativa do Direito Internacional dos Direitos Humanos no ordenamento brasileiro, notadamente a partir da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, com *status* constitucional.

Ademais, justifica-se pela necessidade de concretização dos direitos fundamentais como forma de evitar a responsabilização internacional do Estado brasileiro, bem como pela existência de políticas públicas educacionais que decorrem diretamente de obrigações internacionais assumidas. O estudo vincula-se ao projeto de pesquisa “Fundamentos do Direito Educacional brasileiro”, desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

O trabalho está estruturado em cinco seções. Após esta introdução, primeira seção examina o direito à educação no âmbito do SIPDH, com base na CADH, no Protocolo de San Salvador e na jurisprudência da Corte IDH, destacando estândares de igualdade material, não discriminação e inclusão educacional. A segunda seção analisa a educação inclusiva de pessoas com deficiência auditiva no Brasil, com foco na acessibilidade comunicacional, no bilinguismo e nas barreiras à efetividade do direito à educação. A terceira seção trata das desigualdades estruturais no SIDH e da atuação da CIDH e da Corte IDH, bem como da construção jurisprudencial dos estândares interamericanos sobre o direito à educação, a partir de casos paradigmáticos. A quarta seção examina a educação de surdos no Brasil à luz dos estândares interamericanos, articulando políticas públicas, marco normativo e controle de convencionalidade, com identificação de possíveis déficits de conformidade e hipóteses de inconvenção por omissão. Por fim, apresentam-se as conclusões da pesquisa.

Espera-se, com este estudo, demonstrar que, não obstante a existência de um arcabouço normativo formalmente avançado, persistem insuficiências estruturais na implementação de políticas públicas educacionais inclusivas no Brasil, especialmente no que se refere à garantia do bilinguismo e da acessibilidade comunicacional, configurando hipóteses de desconformidade com os estândares interamericanos e evidenciando a

necessidade de fortalecimento do controle de convencionalidade como instrumento de concretização do direito à educação.

2 REGIME JURÍDICO DA EDUCAÇÃO NO SISTEMA INTERAMERICANO: DA AFIRMAÇÃO HISTÓRICA À PROTEÇÃO DAS MINORIAS LINGUÍSTICAS

A trajetória dos direitos humanos evoluiu de fundamentos puramente éticos e religiosos para uma concepção de dignidade universal. A origem da proteção aos direitos humanos remonta a códigos milenares, como Hammurabi e Ur-Nammu, que já esboçavam deveres e direitos humanos. Na realidade, a concepção de uma dignidade humana universal e desvinculada de condições específicas consolidou-se aos poucos, surgindo como uma resposta necessária a séculos de discriminação e humilhação (LUNA, 2024).

As falhas das iniciativas humanitárias diante das duas Grandes Guerras Mundiais impulsionaram a criação de organismos internacionais, culminando na estruturação dos atuais sistemas global e regionais de proteção. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU, 1948), estabeleceu o marco fundamental para a proteção da dignidade humana no pós-guerra, consolidando a educação como um direito social indispensável no seu art. 26. Mais do que um benefício individual, a educação projeta-se como um direito de segunda dimensão (BOBBIO, 2004), essencial para o desenvolvimento nacional e para a construção de sociedades instruídas.

No plano internacional, a arquitetura jurídica que sustenta o direito à educação é composta por um conjunto interdependente de tratados que elevam o ensino à categoria de pilar da dignidade humana (DELAS; MANELLI, 2023). Nesse contexto, o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC), adotado pela Organização das Nações Unidas (ONU, 1966), oferece a base normativa mais detalhada, estabelecendo, em seu artigo 13, que a educação deve orientar-se pela consciência da dignidade e pela promoção da tolerância entre grupos diversos. Essa lógica global repercute com vigor no plano regional interamericano conforme se analisa a seguir.

2.1 A gênese do sistema interamericano e o direito à educação

A Carta da Organização dos Estados Americanos (OEA, 1948) não apenas estabelece a erradicação do analfabetismo como meta, mas vincula o avanço educacional à preservação da democracia. O artigo 34, alínea ‘h’, do referido diploma, estabelece como meta prioritária a erradicação do analfabetismo e a universalização das oportunidades educacionais, elevando a educação ao *status* de pilar do progresso social.

Complementarmente, o artigo 47 da Carta ratifica essa obrigação ao vincular o avanço científico e educacional à preservação da democracia e da justiça social¹. Sob essa ótica, a OEA define a cooperação internacional e o investimento educativo não apenas como políticas públicas, mas como compromissos solidários imprescindíveis ao desenvolvimento integral das nações americanas.

Todavia, é no âmbito do SIDH que esse direito assume uma densidade jurídica progressiva, superando o *status* de mera diretriz programática para tornar-se uma obrigação estatal exigível. Nesse contexto, a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (CADH), de 1969, representa um marco decisivo nesse processo ao vincular os Estados a compromissos internacionais concretos, posicionando a educação como um pilar para a redução de desigualdades estruturais e para o fortalecimento democrático no continente, especialmente à luz do artigo 26, que prevê o desenvolvimento progressivo dos direitos econômicos, sociais e culturais (art. 26)²

O ponto de inflexão dessa arquitetura jurídica é o Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, amplamente conhecido como Protocolo de San Salvador (1988). Enquanto a Convenção Americana estabeleceu em seu artigo 26, o dever geral de desenvolvimento progresso dos direitos sociais³, o referido Protocolo detalhou as

¹ “Os Estados membros darão primordial importância, dentro dos seus planos de desenvolvimento, ao estímulo da educação, [...] orientadas no sentido do melhoramento integral da pessoa humana e como fundamento da democracia, da justiça social e do progresso.” Artigo 47 da Carta da Organização dos Estados Americanos (OEA).

² “Os Estados Partes comprometem-se a adotar providências, tanto no âmbito interno como mediante cooperação internacional, especialmente econômica e técnica, a fim de conseguir progressivamente a plena efetividade dos direitos que decorrem das normas econômicas, sociais e sobre educação, ciência e cultura, constantes na Carta da Organização dos Estados Americanos, reformada pelo Protocolo de Buenos Aires, na medida dos recursos disponíveis por via legislativa ou por outros meios apropriados” Artigo 26 da Convenção Americana de Direitos Humanos.

³ Para o estudo da cláusula de desenvolvimento progressivo, vide: MAGALHÃES, Daniel; MOREIRA, Thiago Oliveira; SOUSA, Pedro. A cláusula do desenvolvimento progressivo prevista na Convenção

dimensões específicas dessas garantias, conferindo especial densidade ao direito à educação em seu artigo 13.

Este instrumento internacional reforça a ideia de que o acesso à educação não deve ocorrer somente de forma progressiva, mas contínua, impondo aos Estados o dever de atuar de maneira ativa na formulação de políticas públicas educacionais. Para além da gratuidade, o dispositivo inova ao impor a criação de programas especializados para pessoas com deficiência. No caso da comunidade surda, essa obrigação de “instrução adequada” fundamenta o direito ao ensino bilíngue, tratando a diferença linguística não como um obstáculo, mas como um elemento da identidade cultural protegida.

Além disso, a ampliação desse preceito convencional deve ocorrer em harmonia com a Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU, 1989) e promulgada no Brasil pelo Decreto nº 99.710/1990. Tal convergência normativa amplia a compreensão do acesso ao ensino ao enfatizar a necessidade de igualdade material, especialmente para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade (LUNA, 2024).

Convém pontuar que essa arquitetura protetiva remonta à gênese do Sistema Interamericano. Já em 1948, a Declaração Americana de Direitos e Deveres do Homem estabelecia, em seu artigo 12 que: “toda pessoa tem direito à educação, que deve inspirar-se nos princípios de liberdade, moralidade e solidariedade humana” (OEA, 1948). Tais diretrizes pioneiras, consolidadas décadas antes da Convenção Americana e de seus protocolos adicionais, evidenciam a preocupação histórica com a dimensão inclusiva da educação e com a superação de barreiras ao seu pleno exercício.

A evolução desses preceitos fundamentais permitiu a consolidação de padrões interamericanos mais específicos sobre as obrigações estatais. Nesse sentido, Samanta Sofía Delas e Matías Nahuel Manelli (2023) enfatizam que as metas educativas internacionais incluem a gratuidade do ensino básico e o acesso meritocrático ao nível superior, sempre com o objetivo de fortalecer o desenvolvimento humano e respeitar a primazia dos pais na escolha educativa. Para as autoras, esse desenvolvimento não apenas busca fortalecer o desenvolvimento humano integral, como também assegura o respeito à primazia dos pais na escolha educativa, equilibrando a atuação estatal com a liberdade familiar.

Americana sobre Direitos Humanos como parâmetro de controle de convencionalidade. *Revista Insigne de Humanidades*, Natal, v. 1, n. 1, p. 66-78, jan./abr. 2024.

Autores como Ball e Youdell (2008) criticam a tendência de enxergar a educação sob uma ótica meramente mercantilista, na qual o ônus da trajetória educativa é transferido exclusivamente ao indivíduo. Nessa mesma linha de raciocínio, S. Scioscioli (2015) sustenta que a educação básica deve ser compreendida como um direito humano fundamental que transcende a noção de serviço público comum. Nessa linha, Naya Garmendia e Dávila Balsera (2020) definem a educação como o fundamento de todos os demais direitos, visto que sua efetivação é o que viabiliza o exercício pleno da cidadania e a garantia dos direitos civis e econômicos.

À luz desse debate doutrinário, a interpretação conjunta da Declaração Americana, da Convenção Americana e do Protocolo de San Salvador revela que a educação é um direito de caráter progressivo e não reversível (proibição do retrocesso), cuja efetivação se relaciona diretamente com a responsabilidade internacional dos Estados. Assim, a construção dessa relevância jurídica própria fornece os parâmetros para o controle de convencionalidade, permitindo que o Judiciário brasileiro neutralize omissões internas em favor dos padrões internacionais de inclusão.

Diante desse panorama, passa-se a analisar, no subtópico seguinte, os instrumentos normativos e parâmetros interpretativos que estruturam o direito à educação no Sistema Interamericano, com destaque para a evolução do Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC) ao Protocolo de San Salvador e suas implicações para a proteção das minorias linguísticas.

2.2 Instrumentos normativos e parâmetros interpretativos: do PIDESC ao Protocolo de San Salvador

O direito à educação no plano internacional estrutura-se em um sistema multinível, que converge diretrizes globais e parâmetros regionais de proteção. Esse arcabouço não apenas garante o acesso ao ensino, como estabelece salvaguardas específicas para grupos vulneráveis como pessoas com deficiência e minorias linguísticas, cujas demandas exigem uma interpretação evolutiva e inclusiva dos tratados de direitos humanos.

Sob a égide do sistema global, essa visão é complementada pela Convenção sobre os Direitos da Criança, que em seus artigos 28 e 29, impõe ao Estado uma postura proativa para garantir a gratuidade primária e o combate à exclusão escolar (NAYA

GARMENDIA; DÁVILA BALSERA, 2020, p. 29). Tal compromisso internacional reforça a educação como um direito subjetivo e universal, servindo de alicerce para as proteções específicas desenvolvidas no âmbito do Sistema Interamericano.

Conforme Santos e Niyama (2021), no cenário do SIPDH, essa proteção converge para um sistema quadrilateral estruturado, cronologicamente, pelos seguintes instrumentos: Carta da OEA (artigo 49); Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem (artigo XII); a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (artigo 26); e o Protocolo de San Salvador (artigo 13).

Enquanto a Carta da OEA e a Declaração estabelecem as metas de universalização, antecipando o dever de gratuidade da instrução primária, vinculando o ensino obrigatório e a progressividade dos níveis médio e superior ao desenvolvimento integral das nações americanas (LUNA, 2024), o artigo 26 da CADH atua como cláusula de compromisso, obrigando os Estados à adoção de providências para a plena efetividade dos direitos sociais.

Dentre esses instrumentos, o Protocolo de San Salvador assume papel central ao conferir densidade normativa ao dever de desenvolvimento progressivo previsto na Convenção Americana. Enquanto os diplomas anteriores estabeleciam diretrizes programáticas, o referido Protocolo detalha as obrigações estatais de forma mais analítica. Seu artigo 13 não apenas reitera obrigações de gratuidade e acessibilidade, como também inova ao prever a adoção de medidas específicas voltadas à inclusão educacional, incluindo a oferta de ensino diferenciado para pessoas com deficiência e a promoção da educação básica para adultos que não concluíram o ciclo regular (SANTOS; NIYAMA, 2021).

Nesse contexto, destaca-se o art. 13, inciso 3, alínea “e”, que impõe aos Estados a criação de programas especializados, assegurando instrução e formação adequadas às necessidades singulares desses sujeitos, o que evidencia a transição de uma lógica meramente formal para uma exigência de inclusão material. Segundo Santos e Niyama (2021, p. 342), “o direito à educação é novamente resguardado, pelo artigo 13, que em cinco incisos aprofunda e detalha quais dimensões educacionais se pretendem acolher no sistema interamericano”, ou seja, para eles esse artigo opera como uma transição fundamental, deixa-se de tratar a educação como uma diretriz programática genérica para reconhecê-la como um direito subjetivo exigível.

Com isso, reafirma-se o papel da educação como ferramenta de capacitação para a vida digna e para o exercício da cidadania em sociedades democráticas e diversas. Mais do que uma diretriz pedagógica, o dispositivo impõe uma obrigação de inclusão material, assegurando instrução e formação adequadas às necessidades singulares do estudante. Para a comunidade surda, essa norma é o fundamento do direito ao ensino bilíngue, pois reafirma a educação como ferramenta de capacitação para a vida digna em sociedades diversas.

Entretanto, nota-se que, apesar da robustez do arcabouço descrito, a plena efetivação dessas normas permanece como um “projeto inacabado” no continente americano (SANTOS; NIYAMA, 2021, p. 343). A interpretação conjunta desses instrumentos revela que a educação é um direito de caráter progressivo e não reversível, funcionando como meio indispensável para a realização de todos os demais direitos humanos (LUNA, 2024).

Dessa forma, essa construção normativa fornece os parâmetros interpretativos necessários para o exercício do controle de convencionalidade, ferramenta necessária para confrontar o abismo entre o texto legal e a realidade das desigualdades estruturais discutidas a seguir.

3 O SISTEMA INTERAMERICANO DIANTE DAS DESIGUALDADES ESTRUTURAIS E A CONSTRUÇÃO JURISPRUDENCIAL DOS ESTÂNDARES EDUCACIONAIS

A consolidação normativa do direito à educação no Sistema Interamericano não se revela suficiente, por si só, para assegurar sua efetividade no plano concreto. Persistem, na América Latina, desigualdades estruturais que tensionam a aplicação desses estândares, evidenciando um descompasso entre o reconhecimento jurídico do direito e sua fruição material. Nesse contexto, torna-se necessário examinar, inicialmente, os limites da eficácia normativa diante dessas assimetrias, para, em seguida, analisar a atuação institucional do sistema e, por fim, a construção jurisprudencial dos estândares educacionais pela Corte Interamericana de Direitos Humanos.

3.1 Desigualdades estruturais e limites da eficácia normativa

A validade dos estândares educacionais no cenário regional depende da anuência soberana de cada Estado, uma vez que a ratificação é o ato que gera a “vinculação jurídica de um estado ao tratado e ao cumprimento de sua disposição” (ACCIOLY; SILVA; CASELLA, 2019, p. 182). Contudo, essa vinculação formal nem sempre se traduz em prioridade política.

Segundo a perspectiva de Atkins (1995), embora o direito à educação seja uma obrigação regional consolidada desde a década de 1990, o acesso efetivo permanece como um desafio não concretizado para diversos grupos no continente americano. Sob essa ótica, o diagnóstico de Atkins permanece atual ao demonstrar que a eficácia dos tratados internacionais na América Latina é frequentemente tensionada por instabilidades políticas e desigualdades estruturais. Tais fatores relegam os direitos sociais a uma posição secundária nas agendas governamentais, o que acaba por confinar a proteção jurídica a um plano meramente formal, desconectado das realidades materiais dessas populações.

Essa discrepância revela que a simples incorporação de tratados ao ordenamento interno não é capaz de desconstruir, de forma automática, as desigualdades estruturais enraizadas na América Latina. A proteção jurídica muitas vezes opera em uma esfera abstrata que falha em alcançar populações em situação de interseccionalidade, em que a deficiência, a pobreza e a exclusão linguística se sobrepõem. Nesse sentido, cabe questionar se a resistência estatal em implementar políticas públicas eficazes não esvazia o propósito dos estândares interamericanos, transformando o direito à educação em uma promessa retórica desprovida de eficácia social concreta.

Nesse sentido, do Organização dos Estados Americanos (OEA) confirmam que a universalização do ensino é um projeto inacabado, sobretudo no nível secundário, em que persistem taxas expressivas de exclusão educacional. Conforme o levantamento do Grupo de Trabalho do Protocolo de San Salvador (OEA, 2018), enquanto a educação primária atinge 90% das crianças, o nível médio exclui quase metade dos adolescentes da região ao alcançar apenas 58% desse público. Esse cenário de exclusão foi severamente agravado nos anos subsequentes, conforme indicam os relatórios de monitoramento da CIDH e da UNESCO (2024), cujos dados revelam que a América Latina e o Caribe enfrentam uma aguda crise de "pobreza de aprendizagem".

Estima-se que cerca de 80% das crianças da região (América Latina e o Caribe), ao concluírem o ensino primário, não possuam competências básicas para a compreensão de textos simples (CIDH, 2025), realidade que se torna ainda mais crítica diante do Relatório de Monitoramento Global da Educação (UNESCO, 2024/25), o qual destaca que a exclusão digital e a falta de acessibilidade para alunos com deficiência aprofundaram o hiato educacional, com retrocessos relevantes nos níveis de aprendizagem e permanência escolar em escala global.

Tais métricas revelam que a progressividade da implementação educacional falha em atingir uma parcela substancial da juventude. Diante desse panorama, o Sistema Interamericano utiliza as competências da Corte IDH para que a função jurisdicional atue como um contrapeso às omissões estatais, enfrentando as barreiras da desigualdade e da interseccionalidade que impedem o pleno exercício desse direito (SANTOS; NIYAMA, 2021, p. 331-365).

3.2 Atuação institucional do SIDH: CIDH e Corte IDH

Para enfrentar esse cenário de estagnação e inefetividade normativa, o Sistema Interamericano opera por meio de uma dinâmica complementar entre a Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH) e a Corte IDH. Instituída em 1959 e instalada em 1960 para suprir a carência de fiscalização regional, a CIDH desempenha um papel de promoção e vigilância, utilizando relatórios e o sistema de petições para monitorar as obrigações pelos Estados membros (PIOVESAN, 2024). Já a Corte IDH, estabelecida em 1979 como tribunal autônomo, detém a última palavra na interpretação da Convenção Americana. Essa estrutura é vital para que a proteção à educação avance do plano retórico para a eficácia concreta, utilizando a função jurisdicional como contrapeso às omissões estatais (MARRUL, 2015, p. 55-57).

É fundamental destacar que a Corte IDH não funciona como um tribunal criminal, portanto, não substitui a justiça interna dos países. O foco da sua atuação é avaliar se o Estado, como instituição, falhou em cumprir o que foi acordado na Convenção Americana. Quando se confirma essa responsabilidade, o Estado é obrigado a interromper a violação e a reparar os danos causados, garantindo indenizações tanto para as vítimas quanto para suas famílias (BRANDÃO; BELLI, 1998, p. 16). Uma vez confirmada a

violação, “a decisão da Corte tem força jurídica vinculante e obrigatória, cabendo ao Estado seu imediato cumprimento” (PIOVESAN, 1996, p. 237).

Entretanto, o “calcanhar de Aquiles” desse sistema reside na ausência de um mecanismo autônomo para monitorar a execução das sentenças. O artigo 65 da Convenção Americana de Direitos Humanos estabelece apenas que a Corte deve informar à Assembleia Geral da OEA sobre os casos de descumprimento, mas não cria um órgão autônomo com poder de fiscalização direta, o que, na prática, sobrecarrega a própria Corte com a fiscalização e retarda as reformas estruturais necessárias para reverter a exclusão educacional.

Diante das limitações estruturais e institucionais identificadas, a atuação jurisdicional da Corte Interamericana revela-se fundamental para a concretização dos direitos previstos no plano normativo. Nesse contexto, sua jurisprudência assume papel central na densificação dos padrões educacionais, conferindo conteúdo concreto ao direito à educação e enfrentando, na prática, as omissões estatais.

3.3 A construção jurisprudencial dos padrões interamericanos

Diante desse cenário, fica claro que a dificuldade em fiscalizar as sentenças é apenas a manifestação fenomênica de um óbice mais profundo: a forma como os Estados-partes historicamente estruturaram suas prioridades.

Durante muito tempo, o direito a educação foi tratado como uma promessa distante, sempre atropelada por urgências políticas ou crises institucionais. No entanto, para entender como a educação saiu da margem e chegou ao centro das decisões da Corte IDH, é preciso olhar para a evolução da própria jurisprudência. O que se percebe é que o tribunal encontrou caminhos criativos para garantir a educação, muitas vezes utilizando casos de violência extrema para reafirmar que não existe dignidade ou futuro sem o acesso à escola.

Na jurisprudência consolidada da Corte IDH, destacam-se casos paradigmáticos que, embora não versem especificamente sobre a deficiência auditiva, estabeleceram as bases para a proteção do direito à educação como um direito autônomo e interdependente. No caso *Villagrán Morales vs. Guatemala*, o Tribunal consolidou a ideia de que o direito à vida é indissociável de condições dignas de existência, apontando a ausência de políticas educacionais como um fator de marginalização de jovens vulneráveis. Já no caso *Cantoral*

Benavides vs. Peru, a educação foi tratada como o núcleo do “projeto de vida” do indivíduo; ao garantir ao peticionário uma bolsa de estudos integral como forma de reparação, a Corte reconheceu que a interrupção da formação acadêmica representa um dano profundo à identidade e ao futuro do cidadão (MARRUL, 2015)⁴.

Embora tais precedentes derivem de contextos de violência estatal direta, a lógica jurídica neles firmada é plenamente aplicável à realidade das pessoas com deficiência auditiva. Assim como a falta de moradia ou a tortura interrompem o "projeto de vida", a ausência de acessibilidade linguística e de ensino bilíngue (LIBRAS/Português) no ambiente escolar atua como uma barreira que aniquila as perspectivas profissionais e sociais do estudante surdo, violando o dever de garantia de uma existência digna conforme preconizado pela Corte.

A evolução desses estândares culmina no caso Gonzales Lluy e outros vs. Equador (CORTE IDH, 2015)⁵. Ao contrário de decisões anteriores, este caso evidenciou a interseccionalidade das violações contra uma criança que, por viver com HIV, foi impedida de frequentar a escola sob o pretexto de “segurança coletiva”. Após a omissão da justiça interna, a Corte IDH condenou o Estado, reafirmando que a exclusão escolar por motivos de saúde fere a integridade pessoal e a dignidade humana. Assim, consolidou-se o dever estatal de garantir a inclusão de alunos em extrema vulnerabilidade, tratando a educação como um direito inalienável e não sujeito a preconceitos institucionais (COLLAZO OLANO, 2020)⁶. Essa decisão é basilar para a proteção da pessoa com

⁴ “Esse caso foi demandado pela Comissão Interamericana de Direitos Humanos, em 30 de janeiro de 1997, contra o Estado da Guatemala. Os fatos que motivaram a demanda aconteceram a partir de junho de 1990, quando, segundo a mesma, teria ocorrido o seqüestro, tortura e morte, por parte de agentes do Estado, dos menores [...]. No caso em questão, os menores que sofreram as violações eram “meninos de rua” que não tinham nenhuma das condições mínimas de vida (saúde, educação, moradia...) asseguradas pelo Estado. A sentença do mérito data de 18 de agosto de 2000. Nela, a Corte decidiu que o Estado do Peru violou os artigos 1, 2, 5, 7, 8 e 9 da convenção Americana, que correspondem basicamente, à prisão arbitrária, tortura e tratamento cruel, desumano e degradante de Luiz Alberto Cantoral Benavides. [...] A Corte, em sentença de reparações do dia 3 de dezembro de 2001, decidiu que o projeto de vida de Luiz Alberto foi destruído e que, portanto, o Estado deveria repará-lo. Os transtornos que os fatos lhe impuseram impediram-no de realizar a sua vocação, em particular no que diz respeito à sua formação e ao seu trabalho profissional. Tudo isso representou um sério dano ao seu projeto de vida.”

⁵ CORTE INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS. Caso Gonzales Lluy y otros vs. Ecuador. Exceções preliminares, mérito, reparações e custas. Sentença de 1º de setembro de 2015. Série C, n. 298, § 75 e § 133-135.

⁶ “En septiembre de 1999, Talía fue inscrita en la escuela pública “Zoila Aurora Palacios”. El director de la escuela se enteró [...] que Talía tenía VIH, por lo que decidió que la niña debía dejar de asistir a clase [...] Ante esta negativa, [...] su madre [...] presentó una acción de amparo constitucional [...] alegando la violación del derecho humano fundamental a la educación. El Tribunal rechazó el recurso [...] debido a una supuesta colisión entre [...] el derecho a la educación [...] y [...] el derecho a la vida. [...] Allí se concluyó que el Estado era responsable por la violación del derecho a la vida, a la integridad personal, a la educación y a las garantías judiciales, consagrados por los artículos 4, 5, 8 y 25 de la CADH. [...] a la falta

deficiência auditiva, pois estabelece que o sistema educacional deve se adaptar às necessidades específicas do educando, e não o contrário.

A gravidade desse caso reside na violação em cascata de múltiplos instrumentos internacionais, como a Convenção sobre os Direitos da Criança (art. 19 e 23) e o próprio Protocolo de San Salvador (art. 13). Ao barrar uma criança de apenas cinco anos, o Estado não feriu apenas normas administrativas, mas o próprio direito à vida em sua dimensão mais ampla. É preciso destacar o conflito ético presente na decisão escolar: enquanto a direção buscava justificar a exclusão como uma suposta medida de proteção à coletividade, acabava, na verdade, aniquilando o direito individual de Gonzales Lluy.

Essa postura revela uma falha estrutural do Estado equatoriano no manejo da diversidade. Surge, em consequência, uma reflexão necessária: se diante de uma deficiência que, por falta de preparo das instituições, fosse lida como um “obstáculo” ao aprendizado dos demais, seria legítimo sacrificar o futuro desse aluno? A resposta implícita no Sistema Interamericano é que a incapacidade do Estado em promover a inclusão não pode servir de pretexto para o isolamento. Negar a matrícula sob o manto do “bem comum” é, na verdade, admitir que o sistema de ensino prefere excluir o indivíduo a adaptar-se às necessidades humanas fundamentais.

Essa negligência estatal na promoção de um ensino adaptável torna-se ainda mais evidente quando o debate se desloca da exclusão por enfermidade para o campo da deficiência e da diversidade linguística. No caso dos estudantes surdos, a omissão das instituições educacionais manifesta-se na desconsideração de sua condição de minoria linguística. Ao negligenciar a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua de instrução, o Poder Público impõe barreiras que transcendem a acessibilidade física, atingindo a própria dignidade cultural do educando. Assim, a adequação aos padrões interamericanos exige que as instituições educacionais reconheçam a especificidade linguística como pressuposto para uma inclusão real.

Percebe-se, assim, que o SIPDH não enxerga a educação inclusiva apenas como uma política pública de conveniência, mas como um alicerce jurídico sem o qual o desenvolvimento humano torna-se inviável. Sob essa perspectiva, o Estado deixa de ser um mero provedor de vagas para se tornar o garantidor de um ambiente que respeite a

de cumplimiento por parte del Estado demandado, se sometió este caso a la jurisdicción de la Corte IDH el 18 de marzo de 2014.”

singularidade de cada estudante, transformando a acessibilidade em um componente indissociável da dignidade.

Essa exigência de adaptação torna-se ainda mais rigorosa quando o debate se desloca para a diversidade linguística. Como reforçam Delas e Manelli (2023, p. 38-40), o Caso "Irene" (MC 376-15)⁷ consolidou a ideia de que a inclusão exige assistência especializada e infraestrutura adaptada, transformando a acessibilidade em um componente indissociável da integridade física. Sob esse prisma, a jurisprudência interamericana expande o conceito de inclusão para a “Educação Intercultural Bilíngue”. Embora esse parâmetro tenha se originado na proteção de comunidades indígenas, o reconhecimento da diversidade linguística como elemento intrínseco à identidade oferece o suporte jurídico necessário para os direitos da comunidade surda.

Consequentemente, o acesso ao ensino na Língua de Sinais deixa de ser uma mera adaptação metodológica para alinhar-se ao dever estatal de oferecer uma educação culturalmente aceitável para a preservação da identidade e para o florescimento do indivíduo dentro de seu grupo social (FERNÁNDEZ SORIA, 2020). O respeito à autonomia linguística dos surdos reafirma a dignidade desse grupo, garantindo que o processo educativo não seja um meio de assimilação forçada, mas de valorização de sua especificidade cultural.

4 EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL À LUZ DOS ESTÂNDARES INTERAMERICANOS

A análise do direito à educação das pessoas surdas no Brasil sob a ótica dos padrões interamericanos exige, primordialmente, a compreensão de que o direito à educação não se esgota no acesso formal ao ambiente escolar, mas se desdobra no dever estatal de garantir a acessibilidade linguística e cultural. À medida que o SIPDH evoluiu para reconhecer a educação como um direito social prestacional e progressivo, a soberania brasileira passou a ser balizada por parâmetros internacionais que protegem o núcleo essencial da dignidade das pessoas com deficiência.

Nesse cenário, o controle de convencionalidade emerge como o mecanismo indispensável para aferir a harmonia entre as práticas domésticas e os compromissos

⁷ COMISSÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS (CIDH). Medida Cautelar n. 376-15 – Irene em relação à Argentina, 7 jul. 2016.

assumidos pelo Estado brasileiro. Sob essa perspectiva, esta seção investiga como as diretrizes da Agenda 2030 e do Protocolo de San Salvador dialogam com o ordenamento jurídico interno e com o panorama fático das redes de ensino, conforme reportado pelos indicadores oficiais. O propósito é diagnosticar se a persistência de barreiras estruturais configura uma inconveniência por omissão, fundamentando uma atuação jurisdicional que utilize os tratados de direitos humanos como parâmetro primordial de validade para as políticas públicas educacionais brasileiras.

4.1 A educação bilíngue como padrão interamericano: desafios de efetividade no cenário pós-Plano Nacional de Educação (2026)

Diante dos desafios globais relacionados ao desenvolvimento humano e à justiça social, a Agenda 2030 da ONU (2015) estabeleceu os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) como um roteiro para a dignidade da pessoa humana. No cenário brasileiro, a busca pela Educação de Qualidade (ODS 4) e pela Redução das Desigualdades (ODS 10) exige que o sistema de ensino se alinhe aos padrões interamericanos de inclusão. A meta 4.7 do ODS 4 (ONU, 2015), ao enfatizar a valorização da diversidade cultural e dos direitos humanos, impõe que a educação assuma um papel formativo que prepare o indivíduo para o exercício pleno da cidadania, sem barreiras discriminatórias.

Nesse sentido, o Plano Nacional de Educação (PNE) buscou materializar essas diretrizes por meio da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015), que consolida o sistema educacional inclusivo em todos os níveis. A Lei nº 13.146/2015, em seu artigo 28, incisos IV e XI, estabelece que o Poder Público deve assegurar a oferta de profissionais de apoio, bem como tradutores e intérpretes de Libras, garantindo que o aluno com deficiência não seja apenas “inserido” em sala de aula, mas que possua condições reais de permanência e êxito.

Um marco fundamental para a comunidade surda foi a promulgação da Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, que alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) para inserir, em seu artigo 60-A, a Educação Bilíngue de Surdos como uma modalidade de ensino independente. Essa mudança é histórica, pois, conforme artigo 60-B da referida Lei, estabelece-se que o Poder Público deve garantir sistemas educacionais bilíngues que ofereçam a Libras como

primeira língua e o português escrito como segunda, respeitando as especificidades linguísticas e culturais dos educandos surdos.

De acordo com Mantoan (2003, p.16), a inclusão deve assegurar que alunos com deficiência tenham as mesmas oportunidades de participação plena em escolas regulares. Para a autora, a escola inclusiva é aquela que se reestrutura para garantir a participação plena, eliminando a subdivisão entre ensino especial e regular para que o processo educativo ocorra sem discriminações ou trabalhos 'à parte' com os alunos com deficiência. No caso dos surdos, o bilinguismo previsto no art. 60-A da LDB é a ferramenta que permite que essa participação ocorra sem a supressão da sua identidade cultural e linguística.

Os marcos legislativos supracitados encontram seu principal desafio de implementação no balanço do PNE, cujas diretrizes buscavam a universalização do ensino. Todavia, o reconhecimento do direito à educação bilíngue colide com a precariedade da execução das políticas públicas inclusivas nas redes de ensino, com o esgotamento do prazo no fim do ano de 2025, que havia sido prorrogado pela Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024, apresentando um cenário de incerteza no início de 2026 quanto à efetividade das metas estabelecidas.

Embora o balanço final oficial ainda enfrente debates técnicos, os indicadores de monitoramento produzidos pela sociedade civil apontam que avanços estruturais, como o investimento de 10% do PIB previsto na Meta 20 do PNE, permanecem distantes da realidade orçamentária (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2025). O descumprimento do investimento do PIB não é apenas uma falha econômica, mas uma inconveniência, pois viola o dever de “progressividade” e a proibição de retrocesso previstos no artigo 1º do Protocolo de San Salvador.

Para o aluno(a) surdo(a), essa lacuna entre a previsão legal e a execução prática é crítica: a concretização do direito à educação não se encerra na garantia da vaga, mas exige a sustentação da tríade acesso, permanência e aprendizado, conforme proposto por Waltenberg, Simielli e Soares (2021).

A consequência direta desse descompasso orçamentário reflete-se na ponta do sistema: a sala de aula. Segundo Vedoato (2020, p. 245-265), o professor exerce papel central nesse processo ao desconstruir técnicas tradicionais e adotar uma concepção de ensino que contemple a diversidade linguística no ambiente escolar. Embora a Constituição Federal (art. 205) e a LDB (art. 60-B) garantam assistência por profissionais

qualificados, Mendes e de Almeida apontam uma grave carência na formação docente e currículos deficitários que comprometem a alfabetização de muitos alunos surdos (2023, p. 23-35).

A falha no investimento público e o descompasso entre a legislação e a prática refletem-se nos altos índices de analfabetismo, que em 2024 ainda atingiam 9,1 milhões de brasileiros, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2025). No caso das pessoas com deficiência, o cenário é ainda mais crítico, uma vez que dados do indicam uma taxa de analfabetismo de 21,3%, significativamente superior à média nacional (IBGE, 2024). Não há dados oficiais atualizados sobre o analfabetismo entre pessoas surdas, o que evidencia relevante lacuna estatística. Ainda assim, estudos anteriores indicam um cenário mais gravoso, marcado por barreiras linguísticas, de modo que a educação bilíngue se impõe como imperativo jurídico para a superação da exclusão educacional.

Portanto, a implementação da Educação Bilíngue de Surdos no Brasil não deve ser vista apenas como uma reforma na LDB, mas como o cumprimento de um compromisso internacional de proteção a grupos vulneráveis. Conclui-se que a inclusão material do aluno surdo, sob a ótica dos ODS, exige que o Estado brasileiro supere o modelo de integração meramente formal, garantindo que a diferença linguística seja tratada como um direito humano fundamental e inalienável.

4.2 O controle de convencionalidade como ferramenta de superação do déficit educacional para surdos no Brasil

Conforme preconiza a Declaração de Salamanca, a inclusão efetiva exige que as escolas se moldem às necessidades singulares de cada criança, independentemente de suas origens ou capacidades (UNESCO, 1994). Esse marco internacional reforça que a diversidade, seja ela física, social ou linguística, deve ser o eixo central das políticas educacionais.

A necessidade de adaptação dos sistemas de ensino às minorias linguísticas, conforme preconizado pela Declaração de Salamanca, antecipou o que hoje a Corte Interamericana de Direitos Humanos define como um padrão de acessibilidade. Conforme estabelecido no caso *Guevara Díaz vs. Costa Rica* (2022) e reiterado na Opinião Consultiva OC-29/22, a acessibilidade é um direito autônomo e um pressuposto

indispensável para o gozo dos demais direitos humanos (CORTE IDH, 2022). No caso dos surdos, essa adaptação não é opcional, mas um imperativo de justiça social que o Brasil, ao internalizar tratados internacionais, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (*status* constitucional), comprometeu-se a cumprir.

Antes de tudo, “é preciso ter consciência que cada criança possui desenvolvimento e necessidades diferentes de cuidado na organização para que efetivamente ocorra uma aprendizagem de qualidade” (ZIESMANN, 2020, p. 99). A integração social das pessoas com deficiência representa um fenômeno de alta complexidade, cujas dificuldades contemporâneas derivam de um longo processo histórico de exclusão.

De acordo com Vasconcelos, a efetivação de uma instituição de ensino inclusiva transcende a mera presença física do aluno em sala de aula, exigindo uma reestruturação ambiental e pedagógica capaz de remover barreiras ao aprendizado (VASCONCELOS, 2025). A autora ressalta que obstáculos como a carência de formação docente e o excesso de alunos por turma evidenciam a necessidade de uma reforma nas políticas públicas, pautada em investimentos estatais que assegurem a equidade e a cooperação entre Estado e família como pilares para o exercício da cidadania.

Cantorani *et al.*, observam que, embora a Lei nº 13.409/2016 e os novos critérios de avaliação do INEP tenham conferido maior materialidade à inclusão nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), persiste uma severa incongruência entre as imposições legais e a capacidade orçamentária estatal. A referida pesquisa evidencia que a redução de investimentos e a proibição de novas contratações transformam a democratização do acesso em uma inclusão meramente formal, desprovida de condições reais de permanência, especialmente pela carência crítica de profissionais capacitados e intérpretes de Libras (CANTORANI, 2020).

Embora o ordenamento jurídico brasileiro estabeleça que a inclusão de alunos surdos impescinde da presença de profissionais capacitados em Libras (art. 60-A e 60-B da Lei nº 14.191/2021, e art. 28, inciso IV e XI, da Lei nº 13.146/2015), o diagnóstico de conformidade revela que o Estado frequentemente se omite quanto a esse dever na prática cotidiana. Tal negligência viola o núcleo essencial do direito à educação estabelecido no Protocolo de San Salvador (art. 1º e art. 13).

Essa carência estrutural e pedagógica evidencia que o Estado brasileiro demonstra insuficiência na implementação do controle de convencionalidade em matéria educacional, corroborando a tese da inconventionalidade por omissão amplamente

defendida por Victor Bazán (2014). Segundo o jurista, a inconvenção não se restringe a atos positivos contrários aos tratados, mas manifesta-se sobretudo na inércia ou na insuficiência das medidas estatais que acabam por esvaziar a força normativa dos compromissos internacionais.

No cenário nacional, essa perspectiva é ratificada por Mazzuoli (2018)⁸. O autor detalha que a inconvenção por omissão ocorre quando o Poder Público deixa de adotar as medidas, normativas ou administrativas, necessárias para dar efetividade aos tratados de direitos humanos, cenário que se cristaliza na ausência de implementação da educação bilíngue.

A solução de conflitos por meio de “respostas paliativas”, como demonstrado por Cantorani *et al.*, não satisfaz o padrão interamericano, que exige que a educação seja adaptável e culturalmente adequada à realidade do sujeito. Diante desse cenário, o controle de convencionalidade surge como a ferramenta necessária para fundamentar a reforma das políticas públicas.

Conforme leciona Thiago Oliveira Moreira (2015, p. 23-203), o controle de convencionalidade impõe ao Poder Judiciário o dever de adequar o direito doméstico aos tratados internacionais, impedindo que a soberania ou a falta de verba sirvam de pretexto para descumprir obrigações globais. Contudo, o autor adverte que a efetivação desse mecanismo enfrenta barreiras nos tribunais brasileiros. Em sua análise realizada em meados de 2011, há uma omissão sistêmica na aplicação de tratados internacionais no Judiciário, evidenciada pela raridade com que tribunais superiores, como o Supremo Tribunal Federal (STF) e o Superior Tribunal de Justiça (STJ), utilizam o termo ou o conceito em seus acórdãos.

O cenário de 2026 exige uma superação desse hiato, visto que a efetivação desse controle é o que permite afastar leis internas insuficientes em favor dos padrões mais protetivos da ONU e da Corte Interamericana de Direitos Humanos. Essa resistência jurisprudencial reflete-se na precariedade das políticas de acessibilidade para alunos surdos, demonstrando que a barreira ao direito à educação é, antes de tudo, uma falha na aplicação dos tratados vigentes.

⁸ “Nesta obra, o autor sustenta que o vício de inconvenção pode manifestar-se tanto por atos comissivos quanto pela inércia estatal, ocorrendo a inconvenção por omissão quando o Poder Público deixa de adotar as medidas (normativas ou administrativas) necessárias para dar efetividade aos tratados de direitos humanos.”

A falta de hábito dos tribunais em aplicar diretamente os tratados internacionais permite que a omissão do Estado na oferta de intérpretes de Libras e na estruturação de escolas bilíngues persista, não podendo ser lida como discricionariedade administrativa, mas como uma violação direta aos estândares interamericanos de adaptabilidade e acessibilidade.

Em última análise, a verdadeira inclusão exige o que Mazzotta (2008, p. 165-168) chama de “responsabilidade”, o que implica o reconhecimento de que certas demandas escolares necessitam de intervenções especializadas e recursos diferenciados além dos que já estão disponíveis. Portanto, os estândares interamericanos não apenas orientam, mas fundamentam o controle de convencionalidade ao servirem de norma-parâmetro para obrigar o Estado a transpor a barreira da “inclusão retórica” e garantir a plena cidadania da comunidade surda.

5 CONCLUSÃO

A presente investigação permite concluir que o direito à educação das pessoas com deficiência auditiva no Brasil, embora formalmente respaldado por um conjunto expressivo de normas, ainda se encontra em significativo descompasso em relação aos estândares do Sistema Interamericano de Direitos Humanos.

A análise evolutiva do regime jurídico educacional demonstrou que, da Declaração Universal de 1948 ao Protocolo de San Salvador (1988), a educação consolidou-se como uma obrigação estatal exigível, orientada pela progressividade e proibição do retrocesso. O Protocolo de San Salvador, especialmente em seu artigo 13, estabelece parâmetros normativos que superam a lógica do acesso meramente formal, exigindo políticas educacionais pautadas pela adaptabilidade e acessibilidade. Para a comunidade surda, tais estândares materializam-se no direito ao ensino bilíngue em Libras e língua portuguesa escrita, conforme assegurado pelo art. 2º da Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (status constitucional no Brasil) e reforçado pela Lei nº 14.191/2021.

A pesquisa evidenciou que modelos de inclusão que desconsideram a especificidade linguística do aluno surdo não apenas fracassam em promover a igualdade material, como reproduzem formas de exclusão indireta e de assimilação forçada,

incompatíveis com a dignidade humana e com a proteção da identidade cultural reconhecida pela jurisprudência da Corte Interamericana de Direitos Humanos.

O exame da realidade brasileira em 2026, revelou a persistência de um quadro de inconveniência por omissão. O descumprimento das metas de financiamento educacional, especialmente a Meta 20 do PNE, que prevê a ampliação do investimento público em educação para 10% do PIB, aliado à carência estrutural de profissionais qualificados em Libras e à insuficiência de políticas públicas efetivas, evidencia que o Estado brasileiro não tem assegurado, nos termos do artigo 13 do Protocolo de San Salvador, a instrução adequada exigida pelo regime interamericano de proteção aos direitos humanos. Tal omissão não pode ser legitimada pela invocação genérica da reserva do possível, uma vez que está em jogo a garantia de um mínimo existencial educacional indispensável à participação social e à autonomia das pessoas surdas.

Diante desse cenário, conclui-se que o controle de convencionalidade assume papel central na superação do déficit educacional identificado neste estudo. O Poder Judiciário brasileiro, ao exercer a função de juiz convencional, não atua por mera liberalidade interpretativa, mas em cumprimento a um dever jurídico decorrente da responsabilidade internacional do Estado. Impõe-se, assim, o afastamento de práticas administrativas e normativas insuficientes, bem como a adoção de medidas concretas que assegurem a efetividade dos padrões interamericanos, especialmente em consonância com as dimensões anteriormente delineadas do direito à educação.

Por fim, a efetivação da educação inclusiva de surdos no Brasil exige a superação definitiva da inclusão meramente retórica, reconhecendo-se a diferença linguística como expressão legítima da diversidade humana e não como obstáculo pedagógico. A convergência entre a Agenda 2030 e o Sistema Interamericano de Direitos Humanos oferece um referencial normativo consistente para essa transformação.

Somente quando a educação de surdos for estruturada a partir de sua língua e de sua identidade cultural, e não apesar delas, será possível transformar compromissos internacionais em experiências educacionais concretas, capazes de promover autonomia, pertencimento e cidadania real.

REFERÊNCIAS

- ACCIOLY, Hildebrando; SILVA, Geraldo Eunápio do Nascimento e; CASELLA, Paulo Borba. **Manual de direito internacional público**. 24. ed. São Paulo: Saraiva, 2019.
- ATKINS, G. Pope. **Latin America in the International Political System**. Boulder: Westview Press, 1995.
- BALL, S.; YOUDELL, D. **La privatización encubierta de la educación pública**. Londres: Instituto de Educación, 2008.
- BAZÁN, Victor. **Inconstitucionalidade e inconvenção por omissão**. Tradução de Valério de Oliveira Mazzuoli. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2014.
- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BRANDÃO, M. A. D.; BELLI, B. **O Sistema Interamericano de Proteção dos Direitos Humanos e seu Aperfeiçoamento no Limiar do Século XXI**. Rio de Janeiro, 1998. p. 16. Mimeografado.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 19 abr. 2025.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 abr. 2025.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 18 abr. 2025.
- CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. Balanço 2025 do Plano Nacional de Educação: cenário geral permanece o mesmo que ano anterior; melhorias ainda não suficientes. 16 jun. 2025. Disponível em: <https://campanha.org.br/noticias/2025/06/16/balanco-2025-do-plano-nacional-de-educacao-cenario-geral-permanece-o-mesmo-que-ano-anterior-melhorias-ainda-nao-suficientes/>. Acesso em: 26 jan. 2026.
- CANTORANI, José Roberto Herrera *et al.* A acessibilidade e a inclusão em uma Instituição Federal de Ensino Superior a partir da lei n. 13.409. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, p. 1-22, 2020. ISSN: 1413-2478. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250016>.
- COLLAZO OLANO, M. D. La efectividad y materialidad del derecho a la educación a la luz del caso Gonzales Lluy y otros v. Ecuador. **Revista de Derecho**, [s. l.], v. 19, n.

38, p. 247–260, 2020. ISSN: 1510-5172. Disponível em: <https://doi.org/10.47274/DERUM/38.11>. Acesso em: 24 jan. 2026.

COMISSÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS (CIDH). **Relatório Anual 2024**: Relatoria Especial sobre Direitos Econômicos, Sociais, Culturais e Ambientais (REDESCA). Washington, D.C.: OEA, 2025. Disponível em: <https://www.oas.org/pt/cidh/relatorias/redesca/>. Acesso em: 5 abr. 2026.

CORTE INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS. **Caso Guevara Díaz Vs. Costa Rica**: Fondo, Reparaciones y Costas. Sentencia de 22 de junio de 2022. San José, 2022. Disponível em: https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_453_esp.pdf. Acesso em: 10 abr. 2026.

DELAS, Samanta Sofía; MANELLI, Matías Nahuel. El derecho a la educación en los estándares del sistema interamericano de derechos humanos. **Journal of Supranational Policies of Education (JOSPOE)**, [s. l.], n. 18, p. 24-44, 2023. ISSN-e 2340-6720. DOI: <https://doi.org/10.15366/jospoe2023.18.002>.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Indicadores educacionais avançam em 2024, mas atraso escolar aumenta. Rio de Janeiro: IBGE, 13 jun. 2025. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/43699-indicadores-educacionais-avancam-em-2024-mas-atraso-escolar-aumenta>. Acesso em: 13 abr. 2026.

IX CONFERÊNCIA INTERNACIONAL AMERICANA. **Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem**. Bogotá, 1948. Disponível em: https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/b.declaracao_americana.htm. Acesso em: 21 jan. 2026.

LUNA, André. O Direito à Educação na jurisprudência da Corte IDH. **Diálogos Internacionais**, [s. l.], v. 11, n. 109, jun. 2024. ISSN: 2525-9342. Disponível em: <https://dialogosinternacionais.com.br/?p=3178>. Acesso em: 21 jan. 2026.

MAGALHÃES, Daniel Cavalcanti; MOREIRA, Thiago Oliveira; SOUSA, Pedro Henrique da Mata Rodrigues. A cláusula do desenvolvimento progressivo prevista na convenção americana sobre direitos humanos como parâmetro de controle de convencionalidade. **Revista Insigne de Humanidades**, Natal, v. 1, n. 1, p. 66-78, jan./abr. 2024. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.12524533>. Disponível em: <https://www.academia.edu/121653566/>. Acesso em: 30 mar. 2026.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARRUL, Indira Bastos. O fortalecimento da indivisibilidade dos direitos humanos no sistema interamericano: efetiva garantia para o direito à educação. [S. l.: s. n.], p. 55-57, 2015. Disponível em: <https://www.corteidh.or.cr/tablas/R06835-2.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2026.

MAZZOTTA, M. J. S. Reflexões sobre inclusão com responsabilidade. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 1, n.º 2, p. 165-168, ago./dez. 2008.

MAZZUOLI, Valério de Oliveira. **O controle jurisdicional de convencionalidade das leis**. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2018.

MENDES, Amanda Ferreira; DE ALMEIDA, Maria Zeneide Carneiro Magalhães; POLETTI, Lizandro. Educação inclusiva: desafios das crianças surdas no processo de alfabetização. **Altus Ciência**, v. 17, n. 17, 2023, p. 23-35. ISSN: 2318-4817.

MOREIRA, Thiago Oliveira. **A Aplicação dos Tratados Internacionais de Direitos Humanos pela Jurisdição Brasileira**. Natal, RN: EDUFRN, 2015. p. 23-203.

NAYA GARMENDIA, L. M.; DÁVILA BALSERA, P. El derecho a la educación y la educación en el mundo. In: CARIDE GÓMEZ, J. A.; VILA MERINO, E. S.; MARTÍN SOLBES, V. M. **Del derecho a la educación a la educación como derecho: reflexiones y propuestas**. [S. l.]: GEDU, 2020. p. 13-38.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS (OEA). **Carta da Organização dos Estados Americanos**. [Assinada em Bogotá, em 1948]. Disponível em: <https://cidh.oas.org/Basicos/Portugues/q.Cartas.OEA.htm>. Acesso em: 18 jan. 2026.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS (OEA). **Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de San José da Costa Rica)**. Adotada em San José, Costa Rica, em 1969. Disponível em: <https://www.oas.org/pt/cidh/mandato/basicos/convencion.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2026.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS (OEA). **Relatório final do Grupo de Trabalho para a análise dos relatórios nacionais previstos no Protocolo de San Salvador**. Washington, D.C.: OEA, 2018. Disponível em: http://www.oas.org/es/sadye/inclusion-social/protocolo-ssv/docs/InformeAnualGTPSS_2018.pdf. Acesso em: 13 abr. 2026.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4: Educação de Qualidade**. United Nations in Brazil, [202-]. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/4>. Acesso em: 17 ago. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 10: Redução das Desigualdades**. United Nations in Brazil, [202-]. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/10>. Acesso em: 17 ago. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 1948. Disponível em: <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>. Acesso em: 30 mar. 2026.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais** (1966). Promulgado no Brasil pelo Decreto nº 591, de 6 de julho de 1992.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Nova York: ONU, 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91223-transformando-nosso-mundo-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustentavel>. Acesso em: 10 abr. 2026.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional**. 20. ed. São Paulo: Saraiva, 2024.

SANTOS, Celso de Oliveira; NIYAMA, Beatriz Mendes. Contribuições da jurisdição da Corte Interamericana na efetivação do direito à educação na América Latina. **Boletín Mexicano de Derecho Comparado**, México, v. 54, n. 160, p. 331-365, jan./abr. 2021. ISSN: 0045-2963.

SCIOSCIOLI, S. **La educación básica como derecho fundamental: implicancias y alcances en el contexto de un Estado federal**. Buenos Aires: Eudeba, 2015.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2026.

UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global da Educação 2024/25: A tecnologia na educação: uma ferramenta a serviço de quem?**. Paris: UNESCO, 2024. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/>. Acesso em: 5 abr. 2026.

VASCONCELOS, Claudiane dos Santos. **Educação inclusiva na UFRN: as lacunas no conhecimento das diretrizes institucionais na implementação das medidas inclusivas**. 2025. 128 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Processos Institucionais) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2025.

VEDOATO, Sandra Cristina Malzinoti. A formação em Libras de professores que atuam no contexto educacional bilíngue com alunos surdos. **Revista Educação, artes e inclusão**, v. 16, n. 3, p. 245-265, 2020. ISSN: 1984-3178. DOI: <https://doi.org/10.5965/198431781632020245>.

WALTENBERG, F.; SIMIELLI, L.; SOARES, J. F. As desigualdades educacionais brasileiras precisam ser reduzidas. Como fazer isso? **FGV CEIPE**, Edição nº 15. ago. de 2021.

ZIESMANN, Cleusa Inês; GUILHERME, Alexandre Anselmo. Inclusão no Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica: um estudo de caso. **CONTEXTO & EDUCAÇÃO**, 2020.