



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM PRESTAÇÃO JURISDICIONAL E DIREITOS
HUMANOS**

LAÍS DE CARVALHO LIMA

**O INGRESSO ANTECIPADO NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO PROPOSITIVO
NO ÂMBITO DO TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO TOCANTINS**

**PALMAS -TO
2020**

LAÍS DE CARVALHO LIMA

O INGRESSO ANTECIPADO NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO PROPOSITIVO NO
ÂMBITO DO TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO TOCANTINS

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional Interdisciplinar em Prestação Jurisdicional e Direitos Humanos da Universidade Federal do Tocantins e Escola Superior da Magistratura Tocantinense, 2019-2020, na linha de Pesquisa Instrumentos da Jurisdição, Acesso à Justiça e Direitos Humanos, subárea Educação e Direitos Humanos, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Prestação Jurisdicional e Direitos Humanos.

Orientador Professor Dr. Aloísio Alencar Bolwerk.

PALMAS-TO
2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

L732i Lima, Lais de Carvalho.

O Ingresso Antecipado no Ensino Superior : um estudo propositivo no âmbito do Tribunal de Justiça do Tocantins . / Lais de Carvalho Lima. – Palmas, TO, 2020.

146 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Palmas - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Prestação Jurisdicional em Direitos Humanos, 2020.

Orientador: Aloísio Alencar Bolwerk

1. Ingresso Antecipado. 2. Tópica. 3. Ensino Superior. 4. Judicialização. I. Título

CDD 342

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
EM PRESTAÇÃO JURISDICCIONAL E DIREITOS HUMANOS

LAÍS DE CARVALHO LIMA

**“O INGRESSO ANTECIPADO NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO
PROPOSITIVO NO ÂMBITO DO TJTO”**

Dissertação propositiva apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional e Interdisciplinar em Prestação Jurisdiccional e Direitos Humanos, promovido pela Universidade Federal do Tocantins em parceria com a Escola Superior da Magistratura Tocantinense, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre.

Data da aprovação: 27 de maio de 2020.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Aloísio Alencar Bolwerk
Orientador e Presidente da Banca
Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Gustavo Paschoal Teixeira de Castro Oliveira
Membro Avaliador Interno
Universidade Federal do Tocantins

Profa. Dra. Valdirene Cássia da Silva
Membro Avaliador Externo
Cento Universitário Luterano de Palmas – CEULP/ULBRA

Palmas – TO
2020

Dedico este trabalho à mais incrível pedagoga, professora e mulher que já conheci, esta que tenho o privilégio de chamar mamãe. A senhora inspirou este trabalho, assim como meu fascínio pela Educação.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente devo agradecer ao Programa pela confiança na exequibilidade e relevância do presente estudo, a todos os professores pelas valiosas lições e aos colegas pelo aprendizado e amizade.

Agradeço profundamente ao Dr. Walter Henrique Vilela Santos e à Dra. Pollyana de Abreu Pimenta por concederem a minha pessoa a possibilidade de cursar este mestrado, assim como pela compreensão e tamanha confiança, as quais jamais poderei retribuir à altura. Comprometo-me, entretanto, a contribuir qualitativamente, ao máximo de minhas capacidades/competências, à consecução dos fins do encargo que confiarem a minha pessoa.

Às colegas Bruna Patrícia Ferreira Pinto e Gizella Magalhães Bezerra M. Lopes, de minha turma VII, devo agradecer nominalmente pela inestimável ajuda frente às vicissitudes do sistema judicial e dúvidas de natureza técnico-administrativas, sem a qual não teria conseguido finalizar este trabalho no prazo esperado.

A meu orientador, professor Dr. Aloísio Alencar Bolwerk, devo eterna gratidão por estar presente inclusive fora do horário regimental, além de, por imensa generosidade, ter partilhado com a minha pessoa sua experiência e conhecimento. Acaso me seja oportunizado, gostaria de voltar a encontrá-lo como orientanda ou, quiçá, como colega.

Devo agradecer também à Dra. Suzidarly Ribeiro Teixeira Fernandes pelos conselhos valorosos desde à época de universidade. Saiba que possui minha admiração e respeito incondicionais, por sua robustez intelectual, sua simplicidade e sua generosidade.

Ao Dr. Antonio Gonçalves Portelinha Neto agradeço pelo apoio moral e material durante o presente estudo, além da amizade que franqueou a minha pessoa há quase uma década e da qual tenho me utilizado para aprender sobre honra e valores morais, sempre demonstrados pelo senhor.

Ainda demonstro aqui minha gratidão ao Dr. Ruberval Rodrigues de Sousa pela delicadeza e generosidade ao presentear minha pessoa com sua amizade e este estudo com a melhor revisão textual.

Por fim, agradeço à minha irmã Taís pelo apoio durante toda caminhada, em seus mais diversos aspectos.

Para aprender,
Preciso de liberdade.
Para ser livre,
Preciso poder sonhar.
Para sonhar,
Preciso crer no impossível.
Para acreditar,
Preciso enxergar portas.
Para passar,
Preciso sair de mim.
Para me transportar,
Preciso ir com firmeza.
Para me afirmar,
Preciso de alguém me ouvindo.
Para me ouvir,
Preciso poder dizer.
Para dizer,
Preciso de autonomia.
Para aprender...

Moacir Alves Carneiro

RESUMO

Este trabalho visou, a partir da conjugação do método tópico-problemático e indutivo, e sob a perspectiva plural e aberta de Harbele, analisar as decisões do TJTO, autuadas ao seu Tribunal Pleno entre 2016 e 2018, que deferem os pleitos de antecipação do ensino médio para ingresso em curso superior, identificando sua relação com as normativas jurídico-pedagógicas pertinentes e a psicologia cognitiva do desenvolvimento. Por resultados, identificou-se a existência de relação consequencial entre as decisões judiciais e as dimensões elencadas. Demonstrou-se que a norma constitucional, em sua principiologia, instiga a valoração do protagonismo do aluno, da flexibilização do processo educativo, além de apontar, a partir do avanço e da necessária verificação de capacidade, que a efetividade do direito à Educação advém de uma análise individualizada de cada caso. Conjugadas essas conclusões com a perspectiva piagetana de precedência do desenvolvimento à aprendizagem, além da incerteza da própria natureza subjetiva da ciência cognitiva quanto ao término do processo maturacional, há de se concluir pela autorização de uma conclusão antecipada dos estudos básicos e a progressão ao ensino superior. Sob o prisma do legislador infraconstitucional, e ótica meramente normativa, garante-se genericamente o avanço de estudos mediante a verificação do aprendizado, cuja noção revela consonância ao conceito de capacidade, a que lhe atribui conceito de união entre competências (técnicas formais) e habilidades (socioemocionais), trazendo, entretanto, dúvidas acerca da razão de manutenção do art. 44, II, da LDB, após tantas reformas, inclusive quando analisado o §3º do art. 44, que insinua ser suficiente a aprovação do vestibular para a prova da citada capacidade. Assim, por deferência à autonomia da instituição de ensino, competente para a verificação dessa aprendizagem, os resultados demonstraram que a conduta interpretativa deve advir de regulação do CEE-TO, competente para deliberar e normatizar a questão, devendo observar, contudo, a vedação ao retrocesso e o espírito da norma constitucional e diretiva da educação. O Judiciário, cuja alegação de mero controle de legalidade somente suplantaria o protagonismo necessário após ação estatal, deve julgar mediante a prova da devida aquisição das habilidades necessárias, considerando que, no mínimo, a aprovação em exame vestibular já comprovou as competências. Por fim, como proposições a solverem gargalos identificados a partir da aporia, ofertou-se ao TJTO projeto de harmonização de sua jurisprudência dominante, materializando-a objetivamente na forma de três enunciados sumulares, cuja relevância, para além da inauguração de repertório sumular no tribunal, possibilitaria desencorajar ao litígio quem não perfizesse os requisitos do avanço. Ainda, tendo em vista a natureza interdisciplinar do fenômeno, sugeriu-se Termo de Cooperação Técnica, a ser firmado entre TJTO e SEDUC-TO, em prol de NAT com competência psicopedagógica, a dar subsídio ao julgador nos casos concretos envolvendo judicialização da Educação, considerando, inclusive, a singularidade desses jurisdicionados, ora aprendentes. Por fim, tendo o estudo apontado omissão estatal, que legitima a atuação do Poder Judiciário pelo controle social, e em prol da efetividade do direito, sugeriu-se diretrizes regulamentadoras ao CEE-TO, pelo fato da construção normativa defendida imprescindível de construção dialógica deste, da família, da escola e da comunidade.

Palavras-Chave: Ingresso antecipado. Tópica. Ensino Superior. Protagonismo Judicial. Judicialização

ABSTRACT

This work aims, based on the combination of the topic-problematic and inductive method, and under Harbele's plural and open perspective, to analyze the decisions of the TJTO, notified to its Full Court between 2016 and 2018, which defer the demands of early entrance to college, identifying its relationship with the relevant legal and pedagogical norms and cognitive developmental psychology. By results, the existence of a consequential relationship between the judicial decisions and the dimensions listed was identified. It was demonstrated that the constitutional norm, in its princiology, instigates the valuation of the student's role, the flexibility of the educational process, in addition to pointing out, from the progress and the necessary verification of capacity, that the effectiveness of the right to Education comes from an individualized analysis of each case. Conjugated these conclusions with the Piagetian perspective about the precedence of development to learning, besides the uncertainty of the very subjective nature of cognitive science about the end of the maturation process, it must be concluded for the authorization of an early conclusion of basic studies and the progression to higher education. Under the prism of the infraconstitutional legislator, and from a merely normative perspective, the advancement of studies is generally guaranteed through the verification of learning, whose notion reveals consonance with the concept of capacity, to which the concept of union between competences (formal knowledge) and skills is attributed. (socioemotional), bringing, however, doubts about the reason for maintaining the art. 44, II, of LDB, after so many reforms, including when analyzing the §3 of art. 44, which implies that the approval of the entrance exam is sufficient to prove the aforementioned capacity. Thus, due to deference to the autonomy of the educational institution, competent to verify this learning, the results showed that the interpretative conduct must come from regulation of the CEE-TO, competent to deliberate and standardize the issue, observing, however, the prohibition against setback and the spirit of the constitutional and directive of education norms. The Judiciary, whose allegation of mere control of legality would only supplant the necessary protagonism after state action, should judge by proof of the due acquisition of the necessary skills, considering that, at least, passing the entrance exam has already proved the competencies. Finally, as proposals to solve bottlenecks identified from the aporia, the TJTO was offered a project to harmonize its dominant jurisprudence, objectively materialized in the form of three summary statements, whose relevance, in addition to the opening of a summary repertory in the court, would make it possible to discourage litigation for those who did not fulfill the requirements of the advance. Still, in view of the interdisciplinary nature of the phenomenon, a Technical Cooperation Agreement was suggested, to be signed between TJTO and SEDUC, in favor of NAT with psychopedagogical competence, to give support to the judge in specific cases involving the judicialization of Education, considering the uniqueness of these petitioner, now learners. Finally, with the study pointing to state omission, which legitimizes the role of the Judiciary by social control, and in favor of the effectiveness of the law, regulatory guidelines were suggested to the CEE-TO, due to the fact that the defended normative implies the dialogic construction of this, family, school and community.

Keywords: Early entrance. Topica. Higher Education. Judicial Protagonism. Judicialization

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Figura 1 - Enfoques Teóricos	107
Gráfico 1 - Causas de Pedir.....	37
Gráfico 2 - Quorum de Aprovação	39

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - <i>Topoi</i> Impetrantes	44
Tabela 2 - <i>Topoi</i> Impetrado.....	48
Tabela 3 - <i>Topoi</i> MP	50
Tabela 4 - <i>Topoi</i> Prevalentes.....	57
Tabela 5 - Comparativo Piaget e Vygotsky.....	105
Tabela 6 - Proposta de Súmula 01	131
Tabela 7 - Proposta de Súmula 02	132
Tabela 8 - Proposta de Súmula 03	132
Tabela 9 - Diretrizes Regulamentadoras ao CEE-TO.....	134

LISTA DE SIGLAS

ADPF	Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental
BNCC	Base Curricular Comum Nacional
CC	Código Civil
CCJ	Comissão de Constituição e Justiça
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CES	Câmara de Educação Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPC	Código de Processo Civil
CRFB	Constituição da República Federativa do Brasil
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EC	Emenda Constitucional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EM	Ensino Médio
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MP	Ministério Público
NAT	Núcleo de Apoio Técnico
PL	Projeto de Lei
REsp	Recurso Especial
RI	Regimento Interno
SEDUC	Secretaria de Educação e Cultura
STF	Supremo Tribunal Federal
STJ	Superior Tribunal de Justiça
TJRJ	Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro
TJTO	Tribunal de Justiça do Tocantins
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
I O NECESSÁRIO PERCURSO METODOLÓGICO: DA ESTEIRA DELIMITADORA À INDUÇÃO.....	16
1.1 Da Classificação Geral da Pesquisa	16
1.2 Do Método Tópico-Problemático e sua conjugação com o Método Indutivo.....	18
1.3 Da Sistemática da Pesquisa e os critérios de delimitação quantiquantitativa.....	18
II O INGRESSO ANTECIPADO NO ENSINO SUPERIOR: A TÓPICA COMO PARÂMETRO DE ANÁLISE PROCESSUAL	21
2.1 O exercício tópico-problemático como percurso indissociável de uma visão plural: seu cabimento aos pleitos de ingresso antecipado no Ensino Superior	22
2.2 O TJTO e a judicialização da conclusão do ensino médio: uma fotografia do fenômeno ..	35
2.3 A análise do fenômeno a partir de premissas argumentativas: a construção do catálogo de Topói.....	39
III O FENÔMENO SOB VISÃO INTERDISCIPLINAR IMPERATIVA E O DEBATE EM TORNO DOS ELEMENTOS: UM CONFRONTO DIALÉTICO.....	58
3.1 Da Dimensão normativo-pedagógica e crítica do desenvolvimento	62
3.1.1 A educação na visão internacional: as prescrições do direito ao acesso aos níveis mais elevados de ensino.....	62
3.1.2 A educação na visão interna: as disposições normativas e o ingresso antecipado	67
3.1.3 O aprendente e as etapas de ensino: um diálogo sobre desenvolvimento e aprendizagem.....	94
IV DA ATUAÇÃO DO PODER JUDICIÁRIO TOCANTINENSE: PROTAGONISMO EM UMA REALIDADE EM TRANSFORMAÇÃO	113
4.1 Proposições a partir desta <i>ars inveniendi</i> : resultados da pesquisa.....	129
4.1.1 A uniformização como fortalecimento das decisões do TJTO e a necessária abordagem interdisciplinar	130
4.1.2 O Conselho Estadual de Educação e sua força normativa: diretrizes regulamentadoras	133
V CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
REFERÊNCIAS	140
APÊNDICE: PROCESSOS ANALISADOS (2016-2018)	146

INTRODUÇÃO

No rol de direitos humanos encontra-se o direito à Educação, presente na ordem jurídica nacional e internacional. Trata-se de direito fundamental, pois constitui instrumental para o desenvolvimento e formação da pessoa humana e essencial para a garantia de sua dignidade.

Além do enfoque da formação individual, o direito à Educação também imprime repercussão na órbita coletiva, como verdadeiro direito ao estabelecimento de política educacional sob encargo do Estado, para que seja alcançado seu objetivo de assegurar o bem social.

No Brasil, a Educação foi alçada constitucionalmente como direito social, organizada em níveis de ensino ante os princípios constantes do art. 206 da Constituição Federal de 1988, para garantir a plena formação e o desenvolvimento humano (art. 208 da CF/88), portanto mínimo existencial. Além disso, é vista por verdadeiro instrumento de emancipação e, contudo, adstrita à dignidade da pessoa humana, relação da qual se pode extrair sua fundamentalidade.

Desta feita, a despeito de constar expressamente elencado no rol de direitos sociais, o direito à Educação é impresso por direito público subjetivo, cujo dever estatal é a garantia de seu amplo acesso, inclusive aos seus mais elevados níveis, mediante a verificação da capacidade de cada um. Assim, com base na Lei nº 9.394/96, norma diretiva geral, encontram-se expressos os requisitos para o acesso à educação superior, quais sejam a conclusão do Ensino Médio e a aprovação em processo de seleção.

Com base no exposto, desenvolve-se o presente estudo por inquietação consubstanciada no fenômeno da judicialização do acesso ao Ensino Superior, ou seja, a crescente busca pela abreviação do Ensino Médio por meio da tutela jurisdicional, em especial no âmbito do Tribunal de Justiça do Estado do Tocantins - TJTO, em razão de aprovação em exame vestibular, e sob a alegação da garantia ao acesso aos níveis mais elevados de ensino.

Nesse sentido, mostra-se possível a localização do pesquisador a partir de uma convivência profissional sob os diversos ângulos circundantes da questão, seja na condição de patrono, advogando em prol dos interesses desses estudantes; de autoridade coatora, prestando informações a juízo competente pelo processamento da matéria; e de servidor do Poder Judiciário, assessorando o juízo na apreciação de pleitos para antecipação do referido ingresso.

Assim, estabeleceu-se como objetivo geral ao estudo, construído sob a problemática, com base na conjugação do método tópico-problemático ao indutivo, e a partir de uma visão pluralista e aberta de Harbele, a análise das decisões do TJTO que deferissem os pleitos de antecipação do Ensino Médio para ingresso em curso superior, com fins de serem identificadas suas relações com as normativas jurídico-pedagógicas pertinentes e a psicologia cognitiva do desenvolvimento, já que se assumiu, empiricamente no momento da construção, o fenômeno sob vertente interdisciplinar, visto a aparente sinergia com as citadas áreas do conhecimento.

Por objetivos específicos, em prol de se obter a resposta à aporia empregada, propôs-se discriminar a estrutura jurídico-pedagógica vigente no país para o Ensino Médio e a incidência da psicologia cognitiva do desenvolvimento; debater as decisões judiciais proferidas pelo TJTO no período de 2016 a 2018, que deferissem a abreviação do Ensino Médio, categorizando-as por fundamento utilizado para o acolhimento do pedido (*topoi* prevalentes); e examinar os referidos julgados em conjunto a arcabouço teórico-normativo, sob o contexto da psicologia cognitiva do desenvolvimento e as Teorias Social da Aprendizagem de Vygotsky e do Desenvolvimento Cognitivo de Piaget.

Assim, estrutura-se o presente trabalho em quatro capítulos, destinando-se o primeiro, de forma mais detalhada, a explicar o percurso metodológico escolhido, tendo em conta a complexidade do modelo de Viehweg, inclusive apontando os critérios de exclusão utilizados, tendo em vista demanda de considerável repetição na Corte, assim como as razões de delimitação de competência.

No segundo capítulo, tendo em conta o método, cujo cerne é a análise a partir do problema, pecaria por incoerência acaso desenvolvesse qualquer digressão teórica sem perfazer as etapas da análise tópica, quais sejam, em síntese, identificar os *topoi* prevalentes no exercício argumentativo, construir a endoxa e, na construção teórica, realizar o debate dos elementos do discurso tópico. A par do exposto, destina-se o presente capítulo à construção desse catálogo de *topoi* e, principalmente, estabelecer a relação da escolha do método com o fenômeno de ingresso antecipado no Ensino Superior.

Nesses termos, a partir da identificação dos *topoi* prevalentes nas decisões definitivas do Tribunal, na figura de seu Pleno, o capítulo terceiro se volta ao desenvolvimento da Endoxa, a partir da confirmação da natureza interdisciplinar do fenômeno, portanto baseando o debate em todas as dimensões identificadas: normativo-pedagógica e crítica do desenvolvimento.

Por fim, o capítulo quatro consolida todas as facetas da aporia em prol de resolvê-la, conjugando todas as dimensões estudadas com a atuação judicante, inclusive para confirmar ou não qualquer das hipóteses levantadas. Ainda no mesmo capítulo, por resultados, identificando-se a existência de relação consequencial entre as decisões judiciais e as dimensões normativo-pedagógicas e relativas à psicologia do desenvolvimento, fora afastada a hipótese de Ativismo Judicial, confirmando-se um necessário Protagonismo do Judiciário frente a uma omissão estatal.

Conforme se identificou, existem no contexto do avanço de estudos, principalmente no tocante ao Ensino Médio, diversas transformações na realidade fática, que refletem, conforme o tempo, movimentações sociais, como a crescente demanda pela conclusão antecipada do Ensino Médio, fenômeno externo à atuação do Judiciário, cuja ação se dá por inexistir, no âmbito dos sistemas de ensino (legitimado originário), regulação da matéria, já autorizada pelos legisladores constituinte (art. 208, V, CRFB) e infraconstitucional (art. 24, V, c, LDB).

Como proposições a solverem gargalos identificados a partir da aporia, oferta-se ao TJTO projeto de harmonização de sua jurisprudência, que se viu dominante no Tribunal, materializando-a objetivamente na forma de enunciados, cuja relevância, para além da inauguração de repertório sumular no Tribunal, possibilitaria desencorajar ao litígio quem não perfizesse os requisitos do avanço (competências e habilidades).

Ainda, tendo em vista a sua natureza necessariamente interdisciplinar, cujo enfrentamento judicial lhe deve observância, sugeriu-se Termo de Cooperação Técnica, a ser firmado entre TJTO e SEDUC-TO, em prol de NAT com competência psicopedagógica, com fins de subsidiar o julgador nos casos concretos envolvendo judicialização da Educação, considerando, inclusive, a singularidade desses jurisdicionados, ora aprendentes.

Por fim, tendo o estudo apontado uma omissão estatal, que legitima a atuação do Poder Judiciário pelo controle social, e em prol da efetividade do direito, sugere-se pacote de diretrizes regulamentadoras ao CEE-TO, competente para deliberar e normatizar a matéria e, a despeito de se cobrar minuta integralizada, concluiu-se que a construção normativa defendida imprescinde de construção dialógica deste, da família, da escola e da comunidade.

I O NECESSÁRIO PERCURSO METODOLÓGICO: DA ESTEIRA DELIMITADORA À INDUÇÃO

Considerando a opção por estudo não axiomático, mas sim um exercício dialético a partir da problemática insculpida, há de se iniciar o presente diálogo pelo percurso metodológico, vez que é o ponto de partida à construção dos argumentos para uma visão propositiva do fenômeno do ingresso antecipado no Ensino Superior pela abreviação judiciosa da conclusão do Ensino Médio.

Esclarece-se, quando à reiterada menção do objeto deste estudo por fenômeno, que não há apelo fenomenológico, enquanto metodologia e corrente filosófica, apenas a substantivação da ocorrência do ingresso antecipado como propriamente o fato ou o evento cuja descrição e análise se realiza cientificamente, acepção dicionarizada do termo.

1.1 Da Classificação Geral da Pesquisa

Quanto à sua natureza, tem-se uma pesquisa aplicada, já que imperativo de um programa de mestrado profissional, cujo viés propositivo presume a oferta de resultados imediatos na forma de produtos.

Ademais, quanto ao enfoque, oferta-se pesquisa empírica, vez que o presente estudo propõe a compreensão, nos pleitos de ingresso antecipado no Ensino Superior, das relações entre as Decisões do TJTO que deferem tal avanço e as teorias vigotskiana e piagetiana, além da psicologia cognitiva do desenvolvimento, a partir das premissas argumentativas construídas pelos envolvidos no curso da relação processual.

Quanto aos procedimentos técnicos empregados, foram utilizadas a pesquisa documental e a bibliográfica. No tocante à pesquisa documental foram explorados os bancos de dados do repositório jurisprudencial do Tribunal de Justiça do Tocantins, *locus* da pesquisa, entre os anos de 2016 e 2018.

Para a operacionalização dos trabalhos foram catalogados os processos autuados no citado período, cujas Decisões proferidas pelo Pleno do TJTO deferiram a abreviação do Ensino Médio, processos esses à disposição para consulta por meio da ferramenta “<http://jurisprudencia.tjto.jus.br/>”, sendo que o lapso temporal escolhido, além de representar, sob critério estatístico, tendência, tornou o trabalho exequível, tendo em vista o número considerável de enfrentamentos da matéria.

Com a ferramenta, após a utilização do descritor *Ensino Médio*, as decisões foram classificadas de acordo com a respectiva peça processual, integrando, para fins de análise somente processos cujas decisões proferidas enfrentaram o cerne da questão, ou seja, com efetivo enfrentamento meritório, de modo que se possa conhecer o entendimento do Tribunal sobre a matéria.

Para a pesquisa bibliográfica, em prol da construção do alicerce teórico, foram apontados os posicionamentos da doutrina especializada, do arcabouço legislativo-pedagógico sobre a matéria e das teorias fundantes da psicologia cognitiva do desenvolvimento, relacionadas à aprendizagem e seus reflexos na hierarquização do ensino. No tocante à esta pesquisa bibliográfica, deve-se esclarecer sua recepção por endoxa, formada a partir da coleta das premissas argumentativas (*topoi*).

Quanto à abordagem, apresenta-se um estudo quantiquantitativo, no qual, reunidas e devidamente analisadas do ponto de vista quantitativo, os processos foram organizados em categorias temáticas, com base em cada *topoi* encontrado, a fim de se identificar a dinâmica de construção dos fundamentos utilizados para o deferimento dos pleitos de assunção de curso superior sem a regular conclusão do Ensino Médio.

Esclarece-se que, conquanto se oferte no presente estudo a pesquisa jurisprudencial, no sentido aqui de decisões reiteradas, em aparente debate teórico-jurídico da construção do convencimento do Pleno do TJTO sobre a matéria, propõe-se, na verdade, uma abordagem interdisciplinar plural, considerando a construção argumentativa de todos os envolvidos no processo, a tornar relevante o estudo da decisão judicial pela prevalência de determinado(os) *topói*, já que é realizada uma abordagem tópico-problemático.

Conforme ratifica Gabardo e Morettini (2013, p. 151) “a pesquisa quantitativa jurisprudencial, além de permitir a objetivação dos dados da realidade com que o pesquisador trabalha, leva ao desenvolvimento do próprio conhecimento científico jurídico ao aproximá-lo de outras ciências sociais”.

Desta feita, após a identificação desses núcleos/elementos de argumentação, ainda sob análise qualitativa, foram examinados cada *topói* prevalente (Decisões Judiciais), a partir dos arcabouços teóricos, legislativos e principiológicos, com o fim de estabelecer as relações entre estes e as razões de decidir adotadas no inteiro teor dos comandos judiciais estudados, como forma de responder à problemática posta.

1.2 Do Método Tópico-Problemático e sua conjugação com o Método Indutivo

Como ilustra o título da subseção, quanto ao método, optou-se pelo tópico-problemático no procedimento de análise processual no âmbito do TJTO, atribuindo-se para a conclusão o método indutivo, vez que, apesar da orientação voltada ao problema do método de Viehweg, a indução conserva natureza complementar, pois a partir da “observação de reiteradas incidências de uma determinada regularidade, conclui-se pela sua ocorrência em todos os casos possíveis” (SEVERINO, 2007, p. 104), portanto favorecendo uma contribuição de aplicação imediata a todos os casos análogos de antecipação do ingresso ao nível superior.

A despeito das críticas ao método indutivo, relativas à sua generalidade e foco somente na relevância do sujeito em um ambiente, que, de fato, refletiria sua insuficiência à solução da problemática imposta, o presente estudo o conjuga a uma abordagem tópico-problemática, além da necessária interdisciplinaridade, inclusive sob um enfoque necessariamente plural, considerando as próprias críticas à tópica, vez que, acima de tudo, a pesquisa deve guardar confiabilidade científica.

1.3 Da Sistemática da Pesquisa e os critérios de delimitação quantiquantitativa

Deve-se considerar, em breve síntese, que este estudo segue os quesitos estabelecidos pela tópica, desde a entimema, a despeito de suas funções apenas de efeito teórico, pode servir para a construção de hipóteses, a endoxa, a escolha consensual dos *topoi* e seu debate em torno dos elementos do discurso.

Portanto, nos termos do exposto, tendo em vista a complexidade do percurso metodológico, que ainda se vai detalhar, roteiriza-se o caminho percorrido, desde a respectiva fase postulatória (delimitação do problema) à fixação dos *topoi* e endoxa:

1. Como se viu, o problema a nortear o exercício tópico-problemático, portanto a aporia que se deseja resolver, consta devidamente delimitado: Como as decisões do TJTO, que deferem os pleitos de antecipação do ensino médio por aprovação para ingresso em curso superior, se relacionam com as normativas jurídico-pedagógicas pertinentes e a psicologia cognitiva do desenvolvimento?

2. Após a delimitação quantitativa dos processos no âmbito do TJTO, foram identificadas as premissas argumentativas construídas de forma plural, assim como as prevalentes em cada Decisão do Tribunal Pleno, em prol da construção do catálogo de *topoi*;

3. A par dos *topoi* elencados em conjunto pelas partes e posteriormente prevalentes, fixou-se a endoxa a partir da colação de pesquisa bibliográfica sobre o tema, nos termos do tópico de classificação geral da pesquisa, mas delimitada pelas perspectivas da Teoria Social de Vygotsky, da Teoria do Desenvolvimento de Piaget e da Psicologia Cognitiva;

4. Aplicou-se o método indutivo à conclusão, de forma a confirmar a resposta aproximativa encontrada como aplicável aos casos análogos, assim com a confirmar ou não qualquer das hipóteses elencadas.

Quanto à delimitação quantitativa, realizou-se procedimento de filtragem dia 26/8/2019, utilizando-se do descritor *Ensino Médio*. No total, obteve-se 1.227 ocorrências de processos autuados entre janeiro de 2011 e julho de 2019, nas mais diversas competências: Turmas Cíveis (715), Tribunal Pleno (423), Turmas das Câmaras Criminais (18), Câmaras Cíveis (08), Turmas Recursais (04) e Conselho da Magistratura (01).

Como primeiro critério de delimitação, optou-se por reduzir o lapso temporal para os últimos três anos (2016 a 2018), excluindo-se 2019, pois em curso quando do levantamento. Tal lapso específico se deu, como dito, por já qualificar-se como tendência para fins de aplicação do método indutivo, obtendo-se 597 ocorrências.

Ademais, optou-se por processos autuados apenas na competência do Tribunal Pleno, já que é composto por todos os desembargadores do tribunal (art. 4º do RI), funcionando apenas com a presença da maioria absoluta de seus membros (art. 5º do RI), portanto refletindo o entendimento do próprio tribunal. Com tal delimitação, obteve-se 184 ocorrências, sendo 75 no ano de 2016, 33 no ano de 2017 e 76 no ano de 2018.

Anda por critério delimitador, resumiu-se a pesquisa aos casos de efetivo enfrentamento meritório, excluindo-se repetições de processo (12), impertinências temáticas (40), decisões em embargos de declaração (03), em agravo (36) e extinções sem apreciação do mérito (03), obtendo-se 90 ocorrências.

Por fim, identificou-se pequeno índice de negativas, apenas 04, assim como casos de validação da decisão de primeiro grau por reconhecimento da Teoria do Fato Consumado (08), cujo teor não enfrenta o cerne da questão, razão pela qual foram excluídas, restando por total setenta e sete (77) processos a serem analisados na forma do indicado na presente metodologia.

Quando da efetiva análise processual e extração dos *topoi* construídos pelas partes no

processo, foram identificadas cinco (05) ocorrências processuais¹ não correlatas ao objeto do presente estudo, a citar questões formais, como negativa de certificação de ensino médio por ausência de opção de autoridade certificadora, entre outras, o que reduziria o número de processos, portanto decisões, a serem analisados a setenta e dois (72). Contudo, considerando-se que o método tópico-problemático valoriza a construção do discurso sob posicionamentos divergentes, a fortalecer o exercício retórico, incluíram-se as quatro (4) negativas anteriormente retiradas, razão pela qual foram analisados setenta e seis (76) processos no âmbito do TJTO, entre 2016-2018, cuja listagem consta do Apêndice.

¹ 0020575-46.2016.8.27.0000, 0016139-44.2016.8.27.0000, 0010285-26.2016.8.27.9100, 0009214-32.2016.8.27.0000, 0001574-75.2016.8.27.0000.

II O INGRESSO ANTECIPADO NO ENSINO SUPERIOR: A TÓPICA COMO PARÂMETRO DE ANÁLISE PROCESSUAL

A judicialização do ingresso antecipado no ensino superior, independentemente do resultado de eventual diálogo com as normativas jurídico-pedagógicas e o estudo do desenvolvimento cognitivo, reflete a complexidade das relações sócio-jurídicas, uma vez que, em breve leitura, os fundamentos constitucionais à consecução do direito, ou seja, do acesso aos níveis mais elevados de ensino, se consubstanciarão em cláusula geral, vez que franqueado mediante “a capacidade de cada um”.

Para além desse movimento de busca pela efetividade de direitos, principalmente os direitos sociais citados, cuja natureza de fundamentalidade, que aqui parece óbvia, ainda motiva debates doutrinários acalorados, principalmente no caso do direito à Educação, o estudo do citado fenômeno já perpassou por intensos debates, inclusive acaso se observe tal complexidade sócio-jurídica como fruto de mutações sócio-naturais que suplantariam o arcabouço estritamente normativo.

Nesses termos, não se admitiria, por exemplo, sob a ótica dessa efetividade de direitos, que eventual omissão legislativa em acompanhar tais novas realidades seja óbice a uma aplicação direta dos preceitos constitucionais, o que legitimaria não só a judicialização, como o deferimento ao gozo do direito, uma vez provada verdadeira a hipótese de omissão legislativa.

Desta feita, a proposição de uso da Tópica, como se verá, proporciona o exercício retórico, “parte dos problemas concretos para encontrar as decisões sobre tais e que as normas jurídicas são usadas como elementos justificadores, não como determinantes no processo decisório” (SILVA, 2016, p.78).

Tal exercício, com base nas premissas argumentativas construídas de forma plural, por todas as partes interessadas (autor, réu, magistrado, Ministério Público, entre outros), objetiva que eventual hipótese responda, inclusive de forma propositiva, como se estabelece a relação entre o decidido pelo tribunal tocantinense e tal arcabouço teórico legitimador, em tese, das negativas administrativas (aspectos normativos e psicopedagógicos supostamente contrários à antecipação desejada), confirmando ou não a hipótese levantada.

2.1 O exercício tópico-problemático como percurso indissociável de uma visão plural: seu cabimento aos pleitos de ingresso antecipado no Ensino Superior²

Conforme o exposto, Rodrigues (2013, p. 18) dispõe que houve opção do constitucionalismo democrático pelo afastamento de uma visão orientada ao sistema, ou seja, de que a “Constituição é mera promessa axiológica, endereçada ao legislador na sua função de regulamentação infraconstitucional”.

Nesse sentido, Campilongo (1994, p. 118), identifica verdadeira crise da legalidade como situação brasileira institucionalizada, a ser identificada no momento da judicialização de direitos fundamentais, em geral cláusulas gerais, como o citado art. 208, V, da CRFB. Segundo o autor, nesses casos, a função do julgador “não é meramente técnica. Ao contrário, é social e politicamente determinada”, vivendo o Judiciário “o dilema de adaptar seu repertório a situações inéditas”, não estando submetida sua apreciação à “observância estrita da norma jurídica”.

Nesses termos, não podendo valer-se o julgador da ausência de norma específica para negar apreciação do caso (*non liquet*), propôs Viehweg (2002) o resgate da tópica, que sob origens aristotélicas, objetiva a análise de casos a partir do problema.

Atienza (2016, p.38), que em certos momentos critica a referida forma de pensar, dispõe sobre a retomada da tópica, que se deu historicamente na Europa do pós-guerra no Direito e em diversas outras disciplinas. O autor rememora que “a obra de Viehweg aparece muito pouco depois da irrupção da lógica moderna no mundo do Direito”, cuja contraposição é “uma das ideias centrais da obra de Viehweg e também um dos aspectos mais discutidos com relação à tópica jurídica”.

Com base na presente realidade, encontra-se na tópica de Viehweg um reconhecimento da ambiguidade das teorias jurídicas, vez que presentes elementos de descrição e explicação dos fenômenos do Direito. Assim, conexas à realidade, o autor manifesta-se pelas teorias do Direito como verdadeiras “teorias com função social”, razão pela qual, segundo Ferraz Jr, que prefacia a obra do autor, pensar topicamente remontaria a conservar conceitos, máximas e arranjos principiológicos com um “caráter problemático, na medida em que jamais perdem sua qualidade de tentativa” (VIEHWEG, 2002, p. 3).

Com base no exposto, sendo verdadeira arte de disputa, poder-se-ia dizer que a tópica

² Esta subseção foi publicada, em parte, na forma de artigo junto à revista interdisciplinar TRIVIUM, das Faculdades do Centro do Paraná. (<https://ucpparana.edu.br/revistasucp/trivium/>)

não seria propriamente um método, pois lhe faltaria rígido apego sistemático, mas um estilo, modo de raciocinar a partir do problema e em sua direção. O autor, sob a premissa elencada, indica que a visão do Direito em sua estrutura formal poderia ser entendida pela lógica como verdadeira conexão dedutiva, pois a função da interpretação seria considerada em segundo plano e não como principal, sendo o inverso na Tópica.

Nesses termos, tem-se que o direito se amolda a sistema aberto, já que, conforme Atienza (2016, p. 40), “não pode representar o raciocínio jurídico como meramente dedutivo; apenas o movimento dos conceitos jurídicos é bastante circular”. O positivismo jurídico enxerga o Direito sob um sistema rígido, “deixando em segundo plano as particularidades do caso concreto, e focando na proposição normativa previamente estabelecida” (ALMEIDA, 2012, p. 103).

A tópica, no caso, sendo modo de pensar a partir do problema, suscita a impropriedade da citada perspectiva, depositando mais valia ao decisor, na justiça de seu julgamento. A tópica, então, ainda segundo Almeida (2012, p.103), “não consistiria em um conjunto de princípios capazes de julgar a adequação de justificativas apresentadas, ou hipóteses, mas um modo de pensar que permita a abordagem de problemas de forma a discorrer sobre eles, e para eles propor soluções”, o que se coaduna ao objetivo geral do presente estudo a ofertá-lo propositivo.

Deve-se reiterar que não se trata de casuísmo ou discricionariedade desenfreada, vez que a própria tese de incompatibilidade do positivismo ao Estado Democrático de Direito se dá, segundo Madeira (2014, p. 269), “por jogar toda sua legitimidade no legislador ou no aplicador da lei, com a exclusão argumentativa dos destinatários das normas jurídicas”. Assim, não sendo a tópica propriamente um método, seu encargo na análise de casos difíceis, assim como desse “pós-positivismo”, “é construir um discurso jurídico capaz de legitimar o ativismo judicial garantidor da efetividade deste direito” (RODRIGUES, 2013, p. 19).

Deve-se esclarecer, a título didático que, não obstante Rodrigues (2013) trate o Ativismo Judicial por ação judicial legítima, o presente estudo, no decorrer do diálogo, conceituará tal viés positivo por protagonismo judicial, revelando por Ativismo a ação excessiva do Judiciário, inclusive por ser esta a abordagem utilizada pelo TJTO em suas decisões em diversos votos divergentes, a serem analisados.

A tópica, portanto, se baseia inicialmente nos chamados *topoi*, lugares-comuns

utilizados como ponto de partida na construção de uma disputa argumentativa. Segundo o próprio Viehweg (2014, p. 198) “são justamente adequados para iluminar esta situação de discurso que, de outra forma, dificilmente é aclarável”, concluindo-se que a tópica se volta, prioritariamente, como alternativa ao sistema, aos casos ditos difíceis.

Constitui-se pela ausência de substrato do sistema normativo, pois tal caso concreto (problema) não se amolda, a princípio, a qualquer norma previamente entabulada, embora presente o direito, mesmo que por meio de cláusulas gerais. Nesse caso, propõe a orientação de análise voltada à referida problemática, pelo “confronto dos argumentos que lhe são opostos com os que lhe são benéficos” (RODRIGUES, 2013, p.62).

Tal qual se observou, a base argumentativa predominante nos casos analisados, relativos ao ingresso antecipado no Ensino Superior, se voltam a elemento que bem se amolda ao conceito de cláusula geral, qual seja a verificação da “capacidade de cada um”, trazido à baila pelas disposições tanto constitucionais (art. 208), como infraconstitucionais (art. 4º, art. 24, art. 47, §2º, entre outros da LDB), no caso de se argumentar a natureza programática do direito, o que demonstra a adequação do exercício tópico-problemático à análise do fenômeno, ou seja, com base nos *topoi*.

Tal seleção, como completa Rodrigues (2013, p. 62) é guiada por estes pontos de vista, ou *topoi*, cujos resultados podem ou não responder ao problema. Como resume Viehweg (2014, p. 201) “a tópica tenta dar uma resposta a esse respeito. Aspira, pode-se dizer, a uma criatividade controlável”, ou *ars inveniende*.

Como se viu, a Tópica, embora de origens na teoria do discurso aristotélico, com posteriores contribuições de Vico e Cícero, como se verá, apresenta-se como “proposta contemporânea de retomada dos discursos retórico e dialético e diminuição da influência do discurso apodítico e sistemático na Ciência Jurídica” (MADEIRA, 2014, p. 275). Nesses termos, conforme conceitua Viehweg (2002), a dialética serviria por conjunto de opiniões opostas, cujo confronto sob processo crítico instala uma disputa. Tais opiniões, ou argumentos concluídos por meio de certas premissas, são o cerne da tópica.

Portanto, pode-se dizer que surge a Tópica do chamado “campo da invenção, da obtenção de argumentos”, o que para Cícero, quando citado por Atienza (2016, p.42), consiste “uma razão que serve para convencer de uma coisa duvidosa”, “contidos nos lugares ou *loci* – os *topoi* gregos – que são, portanto, sedes ou depósitos de argumentos”. Em contexto atual, e mesmo

autor dispõe que, como contraponto de um modo de pensar sistemático-dedutivo, a “formação do juízo, pelo contrário, consistiria na passagem das premissas para a conclusão”.

Então, este sistema dedutivo, segundo Viehweg (2014, p. 125), somente poderia ser conservado acaso se pudesse rejeitar todos os casos a ele não enquadráveis, ou seja, devendo ser possível o *non liquet*. Contudo, tendo em vista que uma decisão sempre é necessária, “o jurista deve continuamente alterar seu sistema, em maior ou menor medida, de acordo com as interpretações necessárias”.

Com base na constatação acima, pode-se dizer que a tópica trouxe para a Jurisprudência, que para Viehweg possui significação de Ciência Jurídica, o que Rodrigues (2015, p. 257) afirma por “flexibilidade naquilo que concerne às reflexões sobre o Direito, o Estado e a Constituição frente à metodologia contemporânea do direito”. No tocante ao objeto do presente estudo, significa a possibilidade de enfrentamento meritório a uma solução satisfativa.

Mas como de fato se exerce a tópica? A despeito das críticas recebidas de que por si só poderia provocar casuísmos em excesso, inclusive por parte de Madeira (2014), também reconhece o autor que, para o exercício do pensamento tópico, deve-se basear na endoxa, conjunto de opiniões aceitas por todos, ou como dispõe Viehweg (2002), pelos mais sábios e ilustres. “Objetiva a persuasão, exige um compromisso ético entre os interlocutores assim como necessita de um consenso prévio em torno das premissas que serão utilizadas”, o que traduziu o citado autor pelo alinhavo de Viehweg, em visão moderna, “compromisso ético com os deveres de lealdade processual e ônus da prova” (2014, p. 279).

Assim, de forma simples, como elementos da Tópica, pode-se citar a endoxa, a escolha consensual dos *topoi*, além do debate em torno dos elementos do discurso tópico. Ainda, levando-se em conta a técnica do pensamento problemático, fato que se torna central é a noção de *topoi*, vez que a tópica consiste na busca e exame de premissas, caracterizando-se, como já dito, como “modo de pensar no qual a ênfase recai nas premissas, e não nas conclusões” (ATIENZA, 2016, p. 43).

“Trata-se de fórmulas, variáveis no tempo e no espaço, de reconhecida força persuasiva, e que usamos, com frequência, mesmo nas argumentações não técnicas das discussões cotidianas”. (VIEHWEG, 2002, p. 4). Conforme cita o autor, poder-se-ia exemplificar *topoi* por noções gerais como interesse, autonomia da vontade, boa-fé, direitos individuais, legalidade, interesse público e legitimidade, cuja consideração isolada classifica por tópica de

primeiro grau. Organizando-os, o que chama catálogo de *topoi*, tem-se a tópica de segundo grau. Contudo, Madeira (2014) alerta que os *topoi*, na prática judiciária, não podem ser escolhidos unilateralmente, mas em conjunto e consensualmente, de forma plural.

Quanto à adequação do exercício tópico-problemático ao fenômeno do ingresso antecipado do Ensino Superior, tal assertiva justifica a proposição de uma análise processual e construção teórica (endoxa) a partir das premissas preponderantes a citar a capacidade de cada um, excesso do Judiciário, maturidade, proficiência, preparo emocional, formação pessoal, grau de cognição, entre outras noções gerais que apareceram na construção do catálogo de *topoi* pelas partes no curso de cada processo analisado.

Ademais, Viehweg (2002, p.5) dispõe que o “raciocínio tópico, que se vale dos repertórios de *topoi*, vale, portanto, em certos limites e toda vez que se tenta dar-lhes alcance maior, percebemos, de imediato, que ele se vê envolvido por contradições lógicas”, o que reforça a necessidade de se analisar o caso a partir do problema, em especial casos em que não se encontra solução exclusiva na base do sistema. A tópica, então, estaria na “base da prudência”, entendido por Almeida (2012, p. 102) como “o uso apropriado da capacidade de discernimento do decisor”.

Quanto à sua precípua distinção, a Tópica entrega a busca pela correção e equilíbrio aos rigores da lei, o que Fernandes (2015, p. 252) chama de “equidade tópica”. Sua edificação por zona de problemas, segundo o autor, construiria “raciocínios que gravitam em torno dos mesmos. Tais movimentos circulares impedem em demasia a vinculação lógica ao problema, pois admitem apenas conjuntos de deduções de curto alcance”.

Inobstante as críticas de insuficiência da tópica como método, o que o próprio Viehweg reconhece, pois a conceitua inicialmente por estilo, o autor subsidia sua tese com a conclusão de Vico, citado por Viehweg (2002), ao sugerir a intercalação do antigo método com o novo, pois nenhum se efetivaria sem o outro.

Nesses termos, vale ressaltar que, segundo Fernandes (2015, p.255) o Direito não tem logrado êxito em atender às demandas apresentadas, a citar aqueles provenientes dos complexos “conflitos supraindividuais”. Nesses termos, Madeira (2014, p. 281) dispõe que “a tópica de Viehweg se debruça sobre os problemas jurídicos, liga-se à práxis”, o que Fernandes (2015) resume pela necessária aproximação da atividade jurídica do caso concreto, uma verdadeira “práxis da argumentação”, como nomeou Cícero (Viehweg, 2002, p. 31).

De fato, seja sob a ótica Aristotélica, que Viehweg interpretava por ênfase nas causas, enquanto a ótica de Cícero enfatizava os resultados, Viehweg constata a Tópica como integrante de uma das primeiras três artes da *trivium* (gramática, retórica, dialética, aritmética, geometria, música e astronomia), sendo na contemporaneidade, segundo o autor, “técnica do pensamento”, portanto um exercício de retórica.

Como técnica, visa combater o que Viehweg (2002, p.33-34) designa por aporias, “uma questão que é estimulante e iniludível, designa a «falta de um caminho», a situação problemática que não é possível eliminar”, fornecendo caminhos de comportamento. Nesse caso, “o problema, através de uma reformulação adequada, é trazido para dentro de um conjunto de deduções, previamente dado, mais ou menos explícito e mais ou menos abrangente, a partir do qual se infere uma resposta”, razão pela qual a ênfase se dá no problema, pois se operaria uma seleção de sistemas, e não o contrário.

Segundo Freitas, (2016, p. 56), a ênfase da Tópica no problema se dá pela busca da solução mais justa e adequada, não havendo, para isso, rigidez na escolha dos pontos de vista. Nos casos difíceis, ou seja, uma aporia, “o intérprete dará maior relevo ao problema e partirá dele em busca do melhor sistema de solução, deixando de enfatizar o sistema, sem, contudo, abandonar arbitrariamente o conjunto de regras e princípios integrantes do ordenamento jurídico”.

Sobre essa forma de pensar, sendo a Tópica “um procedimento de busca de premissas” (VIEHWEG, 2002, p. 39), Madeira apresenta óbices à técnica vez que haveria nela “uma falta de previsão normativa e uma obscuridade sobre como tal técnica argumentativa pode ser utilizada sem ferir o princípio da reserva legal e o princípio da supremacia da Constituição”, sob pena de se ter uma “subjetividade metajurídica” (2014, p. 433).

Acerca do posicionamento crítico, o próprio autor, ao citar Perelman e sua teoria da argumentação jurídica, dispõe que “a tópica não conduz o juiz à arbitrariedade, mas lhe outorga uma liberdade para julgar segundo critérios de razoabilidade, aceitabilidade e equidade” (2014, p. 286). Além disso, a falta de normatividade é, a princípio, intrínseca à técnica que pretende sanar aporias, ou seja, situações problemáticas em que não há previsão normativa específica, seja pela existência de cláusula geral, antinomia ou eventual mutação que suplante a norma existente. Ao que parece ao presente estudo, a crítica do autor desconsidera, mais do que o citado, a própria vedação ao *non liquet*, sem ofertar solução imediata, além de sugerir construção de uma Teoria de Argumentação.

Viehweg, como já debatido, reconhece o risco de arbitrariedades, ratificando que tal análise a partir do problema abarca deduções de curto alcance. “É preciso que haja a possibilidade de os interromper a qualquer momento à vista do problema. O modo de pensar problemático é esquivo às vinculações. [...] Porém o domínio do problema exige flexibilidade e capacidade de alargamento” (2002, p. 41), sendo a interpretação parte integrante da tópica.

Conforme o disposto até o presente, identifica-se que a tópica, como técnica, se faz em duas fases, quais sejam a postulatória, em que se delimita o problema e aquela destinada à fixação de endoxa e seleção dos *topoi*, que não podem se dar apenas ao final, como já exposto, espinha dorsal do exercício tópico.

Acerca da endoxa, vale mencionar que modernamente se referem ao arcabouço doutrinário, já que Viehweg (2002, p.42) a justifica por ser “menos inquietante se se tem em conta que os que disputam dispõem de um saber que já experimentou prévia comprovação, seja ela qual for, e que entre pessoas razoáveis só pode contar com aceitação se tiver um determinado peso específico”.

Madeira (2014, p. 493), por sua vez, mesmo ávido crítico da tópica como teoria de argumentação, identifica que “a justificação de argumentos por meio da citação de juristas considerados mais sábios e ilustres é vista como uma obrigatoriedade no ambiente acadêmico-científico e usado, largamente, como técnica retórica de persuasão”, aditando-se aqui a necessária interdisciplinaridade, vez que o fenômeno proposto existe pela precípua sinergia entre Direito, Pedagogia e Psicologia.

Desta feita, pode-se considerar que delimitado o problema, a endoxa pode ser construída a partir dos posicionamentos doutrinários a favor ou contra o objeto de análise, selecionando-se os lugares-comuns, a formar-se um catálogo de *topoi* em busca da solução mais justa possível.

Conforme visto, durante o pensamento tópico, Viehweg não propõe um afastamento absoluto do sistema, vez que afirma ser possível “fazer conjecturas a propósito de onde está o trânsito efetivo do modo de pensar tópico para o sistemático dedutivo”. Fernandes (2015, p. 258), por sua vez, afirma que a “tópica não deve ser percebida como um rompimento radical ao positivismo jurídico, mas a abertura através de uma visão concretista do direito, de forma a torná-lo menos radical, possibilitando alterações e a participação do direito na realidade e vice-versa” e Freitas (2016, p. 55) conclui que “a incompatibilidade da tópica não é necessariamente com a

noção de sistema, mas, sim, com a compreensão de um sistema jurídico fechado, completo, axiomático e lógico-dedutivo”.

Ainda, Viehweg estipula que o casuísmo negativo ocorre quando se “busca lançar luz sob um sistema”, já que se tem por adequado o pensamento a partir do problema (2002, p. 48). Madeira exemplifica a postura tópica assente às chamadas cláusulas gerais, que dariam margem à interpretação, tornando maleável o sistema jurídico. Segundo o autor, “isso permitiria ao interprete, até mesmo, afastar a aplicação de uma lei se se considerasse que a mesma iria contra o interesse público” (2014, p. 285), ou no caso concreto analisado, vez que em determinadas decisões, o TJTO afasta o art. 44, II, da LDB, que exige a conclusão do Ensino Médio e aprovação em seleção vestibular, em virtude de interpretação da cláusula geral “capacidade intelectual” ou “capacidade de cada um”.

De fato, entende-se que a Tópica, como técnica, possui a capacidade de apoiar o julgador na apreciação das chamadas cláusulas gerais, dos casos difíceis, inclusive, como se observa, reconhecer a superação normativa. Viehweg admite que sua teoria, sob ótica contemporânea, é técnica de pensar por problemas, desenvolvida pela retórica, não propriamente um método, já que neste a rigidez de fluxo legitima seus resultados.

Portanto, há, de certo, insuficiência da tópica em prol de se legitimar as conclusões do intérprete/julgador. Por conseguinte, sendo a interpretação o plano principal da tópica, assim como apropriada às “mudanças de situação”, como mesmo exemplificou Viehweg (2002, p. 22), encontra-se nela o preenchimento da referida lacuna.

Sob o exposto até o presente, no sentido de se ter na interpretação o recurso necessário à Tópica como técnica, deve-se reconhecer que, das teorias de interpretação, tendo em vista a necessária intimidade do processo de pensar aporias com a realidade, a teoria pluralista de Harbele se mostra adequada à legitimação do processo tópico-problemático de Viehweg, em especial no contexto dos casos difíceis, ou melhor, da existência de cláusulas gerais, antinomias ou as já citadas mutações de realidade.

Conforme dispõe o ministro Gilmar Mendes, que prefaciou a obra do autor, “não existe norma jurídica, senão norma jurídica interpretada. Interpretar um ato normativo nada mais é do que colocá-lo no tempo ou integrá-lo na realidade pública” (2002, p. 9). Nesses termos, conforme o disposto, o exercício da interpretação envolve, inclusive, a sistemática normativa preestabelecida, quiçá cláusulas gerais ou omissões legislativas, cujo exercício interpretativo se

faz a partir dos preceitos constitucionais.

Para Harbele, há necessidade, na interpretação, de certas questões essenciais, quais sejam os objetivos da interpretação, seus métodos e seus participantes, sendo necessário integrar a própria realidade constitucional ao processo, além do imperativo de inserção das Ciências Sociais, portanto, de uma interdisciplinaridade, como se propõe na presente proposição.

Desta feita, quanto aos participantes do processo de interpretação, Harbele (2002, p. 13) ressalta que “estão potencialmente vinculados todos os órgãos estatais, todas as potências públicas, todos os cidadãos e grupos, não sendo possível estabelecer-se em elenco cerrado ou fixado com números *clausus* de intérpretes da Constituição”, sendo este o cerne de sua teoria.

Rodrigues (2013, p. 21), inclusive ao tratar da Tópica de Viehweg, reitera que, no tocante à construção do argumento corretivo, a exemplo de uma superação normativa pela realidade, como visto, “não se atrela tão somente à interpretação dada pelo magistrado ao texto positivado pelo legislador democrático, mas vai muito além, atingindo a esfera do controle intersubjetivo feito pela comunidade aberta”.

Como dito, sobre a Tópica, tem-se o afastamento do positivismo dogmático, cuja solução de arbitrariedades invoca um legitimador dos argumentos sobressalentes no processo retórico de endoxa e identificação dos *topoi*, em prol de solucionar o caso concreto apresentado. Nesse sentido, conclui-se, de certo, que a atividade do intérprete, nesse caso, demonstra “que o direito deve ser criado e recriado no momento de sua aplicação ao caso concreto, a partir de argumentos racionalmente fundamentados” (FREITAS, 2016, p. 44).

Acerca disso, Harbele, ao citar Hesse, indica por interpretação “a atividade que, de forma consciente e intencional, dirige-se à explicação de sentido de uma norma” (2002, p. 14). Desta feita, com base nesse conceito, Santos (2014, p.43) interpreta que a intenção de Harbele é de esclarecer que a interpretação autêntica deve ser plural, ou seja, “em que todos os personagens sociais contribuem e fazem parte do processo hermenêutico (sobretudo em se falando de interpretação constitucional)”, conclusão correta, vez que Harbele expressamente reconhece que “como não são apenas os intérpretes jurídicos da Constituição que vivem a norma, não detêm eles o monopólio da interpretação da Constituição” (2002, p. 15).

Nesses termos, pode-se questionar a tese do presente estudo de que o pluralismo de Harbele legitima as conclusões obtidas a partir da tópica-problemática de Viehweg, cujo conjunto proporcionaria verdadeiro substrato metodológico à sua análise. Inclusive, Harbele (2002, p. 19)

indica por necessária a utilização de técnica de pensamento retórico por parte do julgador, inclusive no processo interpretativo, vez que se deveria questionar “que interpretação foi adotada, a forma ou maneira como ela se desenvolveu e que contribuição da ciência influenciou decisivamente o juiz constitucional no seu afazer hermenêutico”.

Rodrigues (2013, p.69), por sua vez, em prol de se ratificar a sinergia entre os posicionamentos dos autores selecionados por plano de fundo desta pesquisa (Harbele e Viehweg), dispõe que “a tópica deve ser aplicada na resolução das questões surgidas no mundo da Ciência Jurídica, em especial no que se refere à interpretação”.

Conforme a matéria, Harbele observa a prática legislativa, cuja omissão ou observância ineficiente das mudanças da realidade pública, traz consigo a necessidade ainda maior de um processo interpretativo de preceitos constitucionais, geralmente cláusulas gerais, e construção argumentativa.

No campo educacional, tais transformações se configuram por objetivo do próprio sistema de ensino. “A sociedade atual se caracteriza pela dinamicidade, pela mudança, não pela tradição, pela rigidez”. (MOREIRA, 1999, p. 143).

Ainda, Harbele reconhece a relevância das decisões que se conformam aos próprios termos da Constituição, pois geradora, em certo tempo, de “novos desenvolvimentos da realidade”. “Muitas vezes, essas concretizações passam a integrar o próprio conteúdo da Constituição” (2002, p. 27). Tais assertivas reconhecem o fenômeno da Mutação e, ainda, a chamada Força Normativa dos Fatos.

Jellinek, em sua Teoria Geral, reconhece a precedência das relações reais às normas, que “a consideração da força normativa dos fatos não apenas nos permite entender exatamente as origens da lei, mas também a existência de status legal; porque o real geralmente tem uma tendência psicológica para se transformar em uma obrigação” (2000, p. 338).

Assim, conclui-se que o conceito de casos difíceis, de certo, conglomeram complexo exercício retórico e interpretativo, englobando em sua caracterização, as situações de superação da norma pela realidade. Madeira (2014, p.491) reconhece, ao tratar de Teoria da Argumentação, por exemplo, que “o trabalho dos legisladores não consegue acompanhar as mudanças da sociedade”. Almeida (2012, p. 105) complementa que “a eficiência do estilo tópico também faz-se presente no fato de que quando mudanças de situações são produzidas, é preciso encontrar novos dados para tentar resolver os problemas”.

Portanto, sendo certo que a tópica é o meio retórico necessário à solução de casos que reclamam mais que o mero ordenamento jurídico, Harbele (2002, p. 30) ressalta o pluralismo para o mesmo fim, pois afirma que “a ampliação do círculo dos intérpretes aqui sustentada é apenas a consequência da necessidade, por todos defendida, de integração da realidade no processo de interpretação”. Viehweg, no mesmo sentido, exclama: “Sem interpretação não há jurisprudência!” (2002, p. 63).

Reconhecida a invariável conjunção entre os dois posicionamentos, Elian (2012, p. 40) chega a conclusão semelhante, embora elegendo por ponto conector o debate, elemento nuclear de ambos, vez que “na Tópica é reconhecido como instância de controle, fazendo com que a discussão de problemas permaneça na esfera da dialeticidade”.

Acerca do debate, Harbele inclui que a interpretação plural não se amolda apenas aos afetados diretos pelo objeto de análise, pois “quanto mais ampla for, do ponto de vista objetivo e metodológico, a interpretação constitucional, mais amplo há de ser o círculo dos que delas devam participar” (2002, p. 32), razão pela qual aplicável às complexas relações jurídicas, a citar o reconhecimento de direitos supraindividuais, além de se dizer que na Constituição, a tópica teria seu “campo ideal” (ALMEIDA, 2012, p. 114).

Novamente, sobre a crítica aos riscos de casuísmos, arbitrariedades e a interminável mutação constitucional (Coelho, 2017), em virtude da suposta abertura interpretativa dada ao julgador, deve-se citar Popper, presente na obra de Harbele, ao afirmar que, sendo a Carta Maior “um espelho da publicidade e da realidade”, “a objetividade científica não é produto da imparcialidade do cientista, mas o resultado do caráter social e público do método científico” (2002, p. 34).

Conforme se observa, o referido método, conjugado a uma ideia de pluralismo, por isso a reengenharia neste trabalho da eleição dos *topoi* no processo de análise de cada caso concreto estudado, contempla todas as hipóteses elencadas como passíveis de responder a aporia eleita, não havendo se falar em inapropriação específica.

Da mesma forma, Coelho (2017, p. 12) reitera que da estrutura aberta, indeterminada, além de fragmentária das normas constitucionais “decorre que a sua efetivação exige, necessariamente, o protagonismo dos aplicadores, o que transforma a leitura constitucional num processo aberto de argumentação”. Tal protagonismo, segundo Santos (2014, p. 45), se dá pela polissemia de determinados elementos normativos, tornando “necessário se readequar o arsenal

metodológico-interpretativo, a fim de evitar um esvaziamento funcional do direito (baixa efetividade)”, o que Viehweg indica por elemento da tópica na condição de “linguagem natural”.

Por fim, tendo-se reconhecido os termos em que Harbele apresenta sua Sociedade Aberta dos Intérpretes da Constituição, o autor ainda sugere, tendo em vista os fenômenos gerados pela insuficiência do sistema normativo dogmático, que a “Teoria Constitucional enquanto teoria de legislação deveria pesquisar – o que até então não foi feito – as peculiaridades da interpretação constitucional levada a efeito pelo legislador” (2002, p. 54).

Em complemento, Viehweg (2002, p. 81), em perfeita harmonia com o acima indicado, dispõe que “basta constatar que a tópica se infiltra no sistema jurídico através da mencionada interpretação, exigida pelo estado efetivo do direito. O pensamento interpretativo tem de mover-se dentro do estilo da tópica”, razão pela qual “até que a legislação intervenha é preciso encontrar e evidentemente também aceitar pontos de vista ajustados às novas situações e que, não obstante, apareçam como concordes com os antigos”. (VIEHWEG, 2002, p. 52).

Nos termos do exposto, do ponto de vista do que se propõe no presente estudo, deve-se admitir que, de igual forma, também existem casos cuja subsunção à lei seja realizada por mero silogismo, o que encontra coerência com a constatação de não afastamento absoluto da sistemática normativa.

Os casos difíceis, conforme Freitas (2016), conceituam-se pela ausência de resposta a ser extraída do ordenamento jurídico somente com o uso da dedução, razão pela qual Viehweg (2002, p. 52) dispõe que “frente a problemas novos torna-se necessário anular, ao menos em parte, a perda de flexibilidade mediante uma interpretação adequada”.

No contexto das cláusulas gerais, em que se pode enquadrar os termos do art. 208, V, da Constituição Federal, ou mesmo o art. 24, V, “c”, da LDB, inseridas em uma noção *lato sensu* de caso difícil, segundo Madeira (2014, p. 283), representariam “afrouxamentos planejados da vinculação legal, de forma a permitir um ajuste entre decisão e as circunstâncias concretas do caso narrado em juízo. [...] Tais cláusulas conferem ao julgador uma pretensa maleabilidade na interpretação e aplicação da lei”.

Conquanto as críticas já tratadas pelo autor acima, dispostas no presente estudo, observa-se coerência entre o conceito de cláusulas gerais e o uso da tópica-problemática, aqui elencada sob a ideia de substrato metodológico, demonstrando que deve ser aplicada, de fato, apenas a determinados episódios (SANTOS, 2014), a citar o do presente estudo. Atienza, em

resumo, atesta que “a tópica deve servir para resolver aporias ou problemas impossíveis de afastar” (2016, p. 43).

Nesse sentido, Almeida (2012, p. 112) dá à tópica natureza “situacional”, “levando em conta as particularidades concretas do caso, e destacando-se pela atenção dada ao fator pragmático da linguagem normativa, a ser utilizado como eficiente meio de correção de imprecisões”, não havendo se falar em afastamento do ordenamento para sua concretização ou inobservância à norma que se amolda ao caso concreto.

Encontra-se na ideia central de Viehweg, na verdade, a visão de indispensabilidade da lógica também para o direito. “Porém, no momento decisivo, a lógica tem de conformar-se em ficar em um segundo plano. O primeiro cabe à *ars inveniendi*, como pensava Cícero, quando dizia que a tópica precede a lógica” (2002, p. 83).

Ademais, segundo o autor alemão, o reconhecimento da Ciência jurídica como método, o que significaria um afastamento total da tópica, não é possível, vez que necessitaria da proibição de se interpretar dentro do sistema, de não se vedar o *non liquet*, por maior revelador desta impossibilidade, de se “conseguir uma ininterrupta intervenção de um legislador, que trabalhe com uma exatidão sistemática (ou calculadora) para tornar solúveis os novos casos que surgem como insolúveis, sem perturbar a perfeição lógica do sistema (ou cálculo)” (2002, p. 84).

Desta feita, tendo por base o citado pragmatismo do modelo tópico-problemático, Canotilho (2003, p. 1211) manifesta-se sobre a tópica de Viehweg, elencando por premissas do que ele já nomeia por método “o caráter prático da interpretação constitucional”, já que voltada a problemas concretos, e o “caráter aberto, fragmentário ou indeterminado da lei constitucional”.

Mesmo com as observações de Canotilho, também quanto ao risco de arbitrariedades, há, de fato, evidências concretas de que há substrato metodológico adequado à resolução dos casos difíceis por parte da tópica e a interpretação aberta de Harbele. No mesmo sentido, embora Madeira (2014, p. 416) conclua em seu estudo pela incompatibilidade da tópica ao discurso processual, este se baseia em presunção negativa acerca do desejo de colaboração entre as partes para a eleição de *topoi* e a construção da endoxa, inclusive quanto ao “compromisso ético de abrir mão de seus interesses e compreensões pessoais em prol de um bem comum”.

Contudo, deve-se levar em conta que o estudo do autor se deu em 2014, portanto em momento anterior ao advento do Novo Código de Processo Civil, em cujo arcabouço principiológico consta expressa menção ao dever de cooperação, do qual não se nega por simples

ausência de vontade.

Segundo Freitas (2016, p. 58) a maior constatação do uso da tópica na processualística brasileira se dá por sua utilização pelo próprio STF, pois “conquanto não o reconheça explicitamente e o faça muitas vezes de forma acrítica, vem adotando a tópica, sistematicamente, quando da resolução dos casos complexos”. Tais casos complexos, conforme Atienza (2016, p. 84) “são aqueles com relação aos quais a opinião pública (esclarecida ou não) está dividida de maneira tal que não é possível tomar uma decisão capaz de satisfazer a uns e a outros”, conceito que se amolda ao objeto do presente estudo.

2.2 O TJTO e a judicialização da conclusão do Ensino Médio: uma fotografia do fenômeno

A par dos meandros desta engenharia reversa, como se menciona, quanto à construção de um catálogo de *topoi*, com o qual se estabelecerá o diálogo proposto, mister detalhar o perfil das demandas levadas à apreciação do Judiciário Tocantinense, no tocante à panorâmica dos processos de ingresso antecipado analisados.

Inicialmente, a Resolução nº 104/2018, que dispõe sobre o Regimento Interno do Tribunal de Justiça do Estado do Tocantins, em seu art. 3º, elenca por órgãos colegiados do TJTO o Tribunal Pleno, o Conselho da Magistratura, a Primeira Câmara Cível, a Segunda Câmara Cível, a Primeira Câmara Criminal, a Segunda Câmara Criminal e as Comissões Permanentes.

Quanto ao Tribunal Pleno do TJTO, além de ser o órgão colegiado cuja composição perfaz a totalidade de seus desembargadores (art. 4º), dispõe o art. 7º do RI, que a ele compete processar e julgar, originariamente:

- a) a ação direta de inconstitucionalidade de lei ou ato normativo estadual ou municipal em face da Constituição do Estado;
- b) a representação visando à intervenção do Estado em Município, para assegurar a observância dos princípios enunciados nas Constituições Federal e Estadual ou para promover a execução de lei, ordem ou decisão judicial;
- c) o vice-governador, os deputados estaduais e os prefeitos, nos crimes comuns;
- d) os secretários de Estado, nos crimes comuns e nos de responsabilidade não conexos com os do governador;
- e) os juízes de primeira instância e os membros do Ministério Público, nos crimes comuns e nos de responsabilidade, bem como a ação para perda do cargo de magistrado (art. 189 deste Regimento);
- f) o habeas corpus e a representação ou requerimento de prisão preventiva ou temporária, sendo paciente, ou representado, qualquer das pessoas referidas nas alíneas anteriores;
- g) o mandado de segurança e o habeas data contra atos do Tribunal, do seu presidente e demais membros, do governador do Estado, da Mesa da Assembleia Legislativa, bem como de seu presidente, do Tribunal de Contas do Estado, dos secretários de Estado, do procurador-geral do Estado, do comandante-geral da Polícia Militar, do titular da

- Defensoria Pública e do procurador-geral de Justiça;
- h) a ação rescisória dos seus julgados e a revisão criminal;
 - i) a reclamação para preservar a competência do Tribunal ou garantir a autoridade de suas decisões;
 - j) o mandado de injunção, quando a elaboração da norma for atribuição do governador do Estado, da Assembleia Legislativa ou de sua Mesa diretiva, do Tribunal de Contas ou do próprio Tribunal de Justiça;
 - k) o conflito de jurisdição entre os órgãos do próprio Tribunal;
 - l) a exceção oposta aos desembargadores, até mesmo ao presidente, bem assim ao procurador-geral de Justiça e a juízes de primeira instância de jurisdição;
 - m) as proposições de enunciados de Súmulas, o Incidente de Assunção de Competência, o Incidente de Resolução de Demandas Repetitivas e a revisão da tese jurídica firmada no seu julgamento;
 - n) o feito ou recurso que, por lei, exceda a competência das Câmaras (LOMAN, art. 101, § 1º);
 - o) os embargos de declaração opostos aos seus acórdãos;
 - p) o agravo interno e o agravo legal interposto da decisão do presidente ou do relator em processo da sua competência;
 - q) questão incidente, em processo da sua competência;
 - r) os embargos opostos à execução do seu acórdão, no feito de competência originária, pelo mesmo Relator;
 - s) o processo de crime contra a honra em que for querelante qualquer pessoa sujeita pela Constituição à jurisdição do Tribunal de Justiça, quando oposta e admitida a exceção da verdade;
 - t) a arguição incidental de inconstitucionalidade de lei ou de atos do Poder Público em todos os processos sujeitos ao conhecimento dos órgãos julgadores do Tribunal;

Apesar do extenso rol de competências, todos os processos aqui analisados são provenientes de Mandados de Segurança impetrados, quando não unicamente, em face do(a) Secretário(a) Estadual de Educação, seja por força da então Portaria do INEP nº 144/2012, que em seu art. 5º atribuía às Secretarias estaduais de Educação e Institutos Federais a certificação do Ensino Médio pelo ENEM, seja por força de entendimento entabulado pelo próprio Tribunal de que “a responsabilidade pela emissão do certificado de conclusão do Ensino Médio é da Secretaria Estadual de Educação – SEDUC”³, embora a autoridade coatora se diga responsável apenas pelo seu registro.

Tal informação se mostra relevante a explicar as possíveis razões de uma expressiva diminuição do número de casos submetidos ao Pleno durante o curso do período estudado, já que tal observação, desprovida dos presentes dados, poderia gerar falsa conclusão por um arrefecimento natural da judicialização da conclusão do Ensino Médio, em prol de ingresso antecipado no Ensino Superior. Do total de 76 processos analisados, autuados entre 2016 e 2018

³ Posicionamento presente em todas as decisões ora em debate, ao afastarem a recorrente preliminar de ilegitimidade passiva.

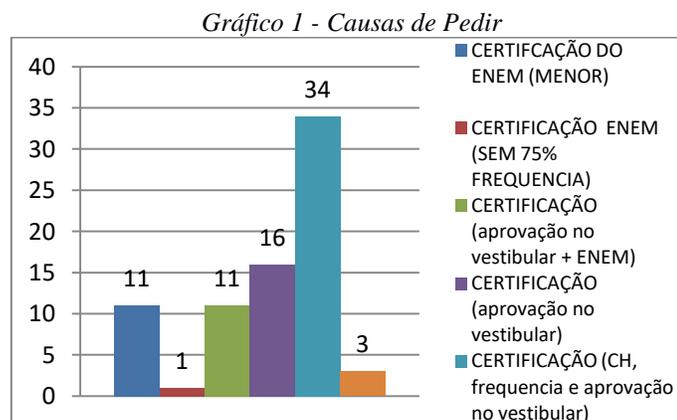
na referida competência, cinquenta e dois (52) o foram apenas em 2016, enquanto dezessete (17) em 2017 e sete (7) em 2018.

Ocorre que, durante o período, puderam ser identificados dois marcos normativos importantes: a cessação do ENEM como instrumento certificador do Ensino Médio, com validade já a partir do ENEM 2017⁴, causa de pedir das mais frequentes entre os impetrantes; e o advento da Lei nº 10.417/2017, conhecida por Reforma do Ensino Médio, que deu nova redação ao art. 9º da LDB, tornando expressa na referida norma a competência das “instituições de ensino” para a emissão de “certificado com validade nacional, que habilitará o concluinte do ensino médio ao prosseguimento dos estudos em nível superior”.

Tais ocorrências podem ter gerado deslocamento das referidas demandas à primeira instância, inclusive também em decorrência do aparente e gradativo enrijecimento do tribunal quanto à flexibilização da norma em prol do entendimento do que seria prova da “capacidade de cada um”, com o aparecimento frequente, justamente a partir de meados de 2017, de votos divergentes a posicionamentos até então aprovados por unanimidade.

No tocante à causa de pedir, o estudo demonstrou que, a despeito de todos os impetrantes terem obtido êxito em processo seletivo, apenas 34 processos sustentavam o direito à certificação unicamente por aprovação em exame vestibular, enquanto os demais reiteravam o suposto direito em virtude de aprovação no ENEM, inclusive negativas exclusivamente baseadas na condição etária (menor de 18 anos), ou ainda a consecução do mínimo necessário em Carga Horária e percentual de frequência, nos supostos termos da LDB (art. 24, I e VI).

A seguir histograma ilustrativo:



Fonte: BOLWERK e LIMA

⁴ <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/418-enem-946573306/47501-exame-nao-sera-mais-utilizado-para-certificar-o-ensino-medio>

Ainda sobre a necessária entrega de um panorama de judicialização do ingresso antecipado no ensino superior, principalmente quanto a eventual diálogo entre qualidade e ensino público e privado, ou mesmo no tocante às finalidades do processo de seleção frente à autonomia universitária, todos sob a forma de um eventual desdobramento da presente pesquisa, há de se apresentar o perfil das instituições de origem e destino dos impetrantes.

No caso em estudo, apenas trinta e três (33) impetrantes frequentavam escolas públicas, oportunidade em que dois destes cursavam o 2º ano do Ensino Médio e os demais o 3º ano. Deste total, mister citar que apenas sete (7) foram aprovados em instituições públicas de ensino superior, todos para cursos tradicionais como Direito, Engenharia e Computação.

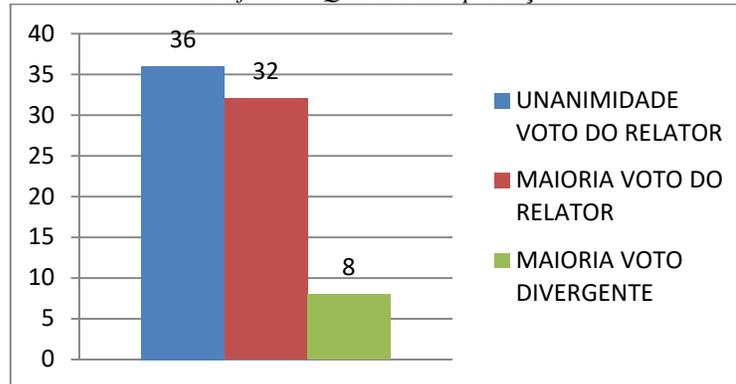
Ainda sobre o panorama a ser explorado, tendo em vista que há, na organização do ensino básico, um viés etário, como se observa do art. 4º, I, da LDB, deve-se mencionar que todos os impetrantes, quando da aprovação em exame vestibular, contavam com menos de 18 anos, inclusive, dentro da faixa etária dita ideal ao curso do Ensino Médio (15 a 17 anos), embora possam ter eventualmente integralizado a maioridade no curso do processo.

Ainda por dado interessante, inclusive em prol de se analisar a real necessidade-utilidade da integralização do Ensino Médio para fins de ingresso no Ensino Superior, obteve-se que cinco (5) dos setenta e seis (76) processos analisados traziam informação de decisão em 1ª instância (4) ou liminar concedida por Relatoria (1) para fins de curso concomitante do Ensino Médio e Ensino Superior. Ressalta-se, entretanto, que em decisão final, todos os cinco impetrantes obtiveram a certificação integral, embora tenha constado em três (3) processos voto divergente para denegação da segurança, que serão analisados em prol da construção do Catálogo de *topoi*.

Quanto às divergências, apenas a título numérico, e com base no exposto em linhas anteriores, vinte e nove (29) votos divergentes, de um total de quarenta (40), foram proferidos no sentido de denegação de segurança. Do remanescente, ao inverso, quando qualquer dos divergentes assumia a relatoria, oito (8) votos de divergência pela concessão da segurança prevaleceram por voto da maioria.

Portanto, no contexto da força dos posicionamentos frente ao quorum de aprovação, tem-se o seguinte cenário:

Gráfico 2 - Quorum de Aprovação



Fonte: BOLWERK e LIMA

Observa-se que tal descoberta constitui relevante dado em prol de se observar os *topoi* que eventualmente prevaleçam em construção plural e que, sob força unificadora, constituiu, em sua específica interpretação (exercício retórico), unanimidade entre o colegiado. Ressalta-se que apenas em um processo a parte impetrada interpôs recurso em face da decisão do Pleno, especificamente um REsp, inadmitido sob o fundamento da Súmula nº 216 do STJ⁵, o que, por si só, revela indícios de legítima atuação quanto à intensidade da flexibilização normativa.

Assim, após uma leitura dinâmica do perfil analisado neste estudo, assim como suas primeiras conclusões, ainda que pautadas em percepções extra endoxa, já que uma fotografia do fenômeno, há de se identificar os *topoi* eleitos pelas partes em cada feito, em prol da construção, em verdadeira tópica de segundo grau, de catálogo e, por fim, a realização de debate em torno destes elementos, ou melhor, do discurso tópico.

2.3 A análise do fenômeno a partir de premissas argumentativas: a construção do catálogo de Topói

Para fins da construção de um catálogo de *topoi*, e especificamente quanto às decisões judiciais, Viehweg aponta justamente ao raciocínio tópico-problemático como relacionado à justificação do provimento judicial.

Nesse sentido, deve-se esclarecer, nada obstante Silva (2016, p. 6), afirme que “o que os magistrados fazem, desta forma, é utilizar as normas jurídicas para justificar as decisões tomadas, mesmo que outros fatores tenham sido preponderantes para a escolha feita”, não se

⁵ É inadmissível recurso especial, quando o acórdão recorrido assenta em fundamentos constitucional e infraconstitucional, qualquer deles suficiente, por si só, para mantê-lo, e a parte vencida não manifesta recurso extraordinário.

utilizará o discurso da teoria da decisão judicial, já que o ponto de partida do presente estudo são as premissas argumentativas, ou elementos tópicos preponderantes no curso do processo.

Assim, em prol de se atingir tal intento, inclusive considerando que ainda não se formou a endoxa, os substratos teórico-normativos a consignar cada *topoi* advieram do discurso de cada parte, referenciados no presente texto pelo número do processo paradigma, considerando que em diversos feitos, em que a representação do impetrante, por exemplo, se fez pelo mesmo causídico ou o parecer expedido pelo mesmo procurador, tais fundamentos se mostraram idênticos, assim como em Decisões advindas de uma mesma relatoria.

Logo, de tais fundamentos foram extraídos cada *topoi*, categorizados pela parte emitente, sendo selecionados a comporem o catálogo aqueles prevalentes quando da Decisão definitiva de mérito.

Pela natureza do remédio constitucional ofertado como única peça inicial em todos os processos analisados, inclusive considerando as competências do Tribunal Pleno, tem-se por partes o impetrante, a autoridade coatora, o Ministério Público, o Relator e, por fim, o Colegiado, acompanhando o voto do então relator ou voto divergente, por unanimidade ou maioria.

No caso das premissas argumentativas trazidas pelos impetrantes, independentemente da causa de pedir se motivar por simples aprovação em exame vestibular ou ratificação pelo ENEM, ou suposta integralização de requisitos legais mínimos (carga horária e frequência), a centralidade dos fundamentos indica que “bastaria provar capacidade intelectual e cognitiva para o avanço”⁶, chegando a indicar, por fundamento de citada assertiva, enunciado sumular de corte estadual diversa, a exemplo da Súmula 284 do TJRJ, para os casos de negativa administrativa por ausência de maior idade para Certificação do ENEM⁷, pois dispõe que “o estudante menor de 18 anos, aprovado nos exames de acesso à Universidade, pode matricular-se no curso supletivo para conclusão do ensino médio”.

Considerando-se que a endoxa é, de igual maneira, construída de forma consensual e plural, inclusive considerando a perspectiva teórica basilar deste estudo, a citar a teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget, a parte impetrante sustentou frente ao Judiciário que o mecanismo de adaptação cunhado por Piaget, como elemento do desenvolvimento cognitivo, se

⁶ 0000070-34.2016.8.27.0000

⁷ Art. 1º A certificação de conclusão do ensino médio e a declaração parcial de proficiência com base no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) destinam-se aos maiores de 18 (dezoito) anos que não concluíram o ensino médio em idade apropriada, inclusive às pessoas privadas de liberdade. (Portaria Inep nº 144/2012)

daria a partir de estímulos provenientes também de seu meio, dando a entender uma possibilidade de alcance de tal nível ideal de desenvolvimento em momento anterior àquele definido por ideal na norma, o que lhe garantiria, após aprovação em exame vestibular, direito ao avanço:

A inteligência para Piaget é o mecanismo de adaptação do organismo a uma situação nova e, como tal, implica a construção contínua de novas estruturas. Esta adaptação refere-se ao mundo exterior, como toda adaptação biológica. Desta forma, os indivíduos se desenvolvem intelectualmente a partir de exercícios e estímulos oferecidos pelo meio que os cercam. O que vale também dizer que a inteligência humana pode ser exercitada, buscando um aperfeiçoamento de potencialidades. [...] Ao cumprir a carga horária mínima e obter aprovação em processo seletivo de Instituição de Ensino Superior, o aluno demonstra, de modo cabal, que desenvolveu tais habilidades e competências. Nessas circunstâncias, o aluno ostenta inegável mérito educacional, o que torna irrelevante que o cumprimento da carga horária exigida legalmente tenha se dado ao longo de dois anos e meio (2,5 anos), e não em três anos completos (3 anos). (0008534-47.2016.8.27.0000)

Além disso, quanto ao limite etário para a Certificação do ENEM e ingresso no ensino superior, apresenta também no curso do processo argumentativo dos impetrantes o questionamento à igual legitimidade e força cogente de outras normas que reconhecem a possibilidade de conclusão do ensino superior antes dos 18 (dezoitos) anos, quiçá mero ingresso no referido nível. Tal previsão é encontrada no art. 5º, parágrafo único, IV, do Código Civil, ao dispor que, embora a menoridade cesse aos 18 anos, são considerados capazes os menores “pela colação de grau em curso de ensino superior”.

Não se diga que o ENEM é a única exceção. Ao menos não é o que se depura desses dispositivos legais. Isso coaduna com o que dispõe o art. 5º, IV, do Código Civil. Não fosse assim, como seria possível alguém legitimar-se para todos os atos da vida civil com colação de grau em ensino superior antes dos 18 anos? E não se diga que haveria violação da legalidade estrita (caput do art. 37 da CF/88). A capacidade intelectual demonstrada com a aprovação é o que a regra preconiza como necessária para o avanço escolar. A razoabilidade e a proporcionalidade estariam presentes, não se podendo cogitar de ofensa à estrita legalidade. (0017175-87.2017.8.27.0000)

Em diversas oportunidades, entretanto, o argumento se pautou, de forma prevalente, apenas na principiologia constitucional cunhada no art. 206 da CRFB, a exemplo da “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”⁸, sustentando ainda a desproporcionalidade de exigência etária à conclusão do ensino médio ou à sua Certificação pela via do ENEM, vez que “o cerne da razão de ser de tal antecipação é a capacidade intelectual e não a idade. Ademais, a idade não pode ser, por si só, obstáculo de aquisição de Direitos”⁹.

⁸ 0008657-45.2016.8.27.0000

⁹ 0008914-70.2016.8.27.0000

Em situações idênticas, a defesa é justamente por uma preponderação de princípios constitucionais, a citar o direito à educação e a progressão educacional, o que garantiria a emissão do referido certificado para a matrícula no Ensino Superior, “mesmo que não preenchidos os requisitos legais subjetivos, nos termos dos artigos 205 e 208, V, da Constituição Federal”¹⁰.

Ainda em relação à suposta desproporcionalidade no tocante ao quesito etário, há substrato argumentativo consubstanciado em contradição sugerida entre o movimento de redução da maioria penal e a negativa ao ingresso antecipado, o que de fato traz interessante embate retórico, embora a verificação de suas verdades conjugadas não seja o objeto deste estudo:

Num País onde se discute a redução de idade dos adolescentes para fins de punibilidade mais severa, para garanti-lhes vagas no sistema penitenciário, matriculando-os na escola do aperfeiçoamento do crime, revela-se contraditório não estimular ou mesmo assegurar o avanço escolar aos que, nessa mesma quadra da vida, revelam-se mais disciplinados, e com um maior grau de inclinação para os estudos. (0016364-64.2016.8.27.0000)

Interessante notar que embora todos sustentem a existência de capacidade para assunção do nível superior antecipadamente, em algumas iniciais, poucas (2), constavam pedidos alternativos para autorização de curso concomitante dos dois níveis de ensino. Há, de fato, uma aparente contradição entre a premissa eleita e o argumento de fundo apresentado, já que a ideia de último recurso faria mais sentido acaso o pedido fosse subsidiário.

Entretanto, a despeito do exposto, a vasta maioria, em tentativa de exercício interpretativo da LDB, trouxe leituras alternativas quanto a uma intenção do legislador infraconstitucional de não limitação cronológica (curso no prazo mínimo três anos), mas sim conteudística, baseada no necessário cumprimento de uma carga horária mínima, um verdadeiro embate entre o disposto nos arts. 35, caput, e 24, I da LDB:

No uso da hermenêutica por meios de seus métodos, em uma análise lógica e sistêmica, é possível se observar que a intenção do legislador quando da criação da norma, era a de garantir aos estudantes meios para que seu desenvolvimento não fosse obstado por amarras burocráticas, impeditivas da continuidade do ensino, frente à capacidade individual de cada ser. [...] Contudo, se a exigência da carga horária mínima de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas/aula se mostra razoável, diante dos objetivos constitucionais que persegue, o mesmo não se pode dizer quanto à imposição de que esta carga horária seja cumprida, inflexivelmente, ao longo de três anos letivos. Isto porque esta imposição de que a carga horária total seja cumprida inflexivelmente ao longo de três anos não se afigura como uma medida que é apta a fomentar o objetivo constitucional de efetivação do dever do Estado para com a educação. Isto porque o fator temporal relevante, no que diz com o sucesso das atividades pedagógicas, é o cumprimento de uma determinada carga horária, distribuída em períodos letivos que proporcionem um aprendizado paulatino, de acordo com as limitações cognoscitivas do aluno médio. Porém, exigir que essa carga horária mínima seja, inflexivelmente,

¹⁰ 0010303-90.2016.8.27.0000

desenvolvida ao longo de 3 (três) anos letivos integrais não constitui, em si mesma, uma medida apta à promoção de uma educação de qualidade. (0009117-32.2016.8.27.0000)

Não há dúvidas, apenas sobre esta breve exposição, de que há quase uníssona eleição da premissa meritória, da capacidade, como *topoi* pelos impetrantes, mesmo sob embate exclusivamente pautado nos estritos termos da lei de regência da educação brasileira. Nos casos, há afastamento expresso, no processo argumentativo autoral, de eventual violação à estrita legalidade (art. 37 da CRFB), na qual se baseia a Fazenda Pública para negar pleitos dessa natureza, sob o argumento de que deve “haver aplicação da proporcionalidade e da lógica do razoável pelo Estado, uma vez que o que interessa é a capacidade intelectual”¹¹, além de se dever evitar “formalismos eventualmente inibidores e desestimuladores do potencial científico daí decorrente”¹².

No tocante à menção a uma flexibilização normativa, no caso de atuação do Judiciário em eventuais casos concretos, sob o prisma de determinadas transformações sociais, foram trazidas à construção das disputas, sob o argumento de necessária conjugação da norma e a capacidade de cada um:

A proposição acima, não se imagine uma sutileza que visa a quebra das regras das diretrizes gerais da educação nacional e nem mesmo tentativa de privilegiar uns em detrimento dos outros; é, ao contrário, a busca da harmonização da norma com os fatos sociais. O certo é que não se pode deixar de perceber o que se passa no mundo, o que está ocorrendo hodiernamente, fomentado por razões das mais variadas ordens, uma antecipação nas faixas etárias, a habilitar o indivíduo ao exercício de certas tarefas e alcançar certos patamares de desenvolvimento cognitivo e cultural, inimagináveis até algum tempo atrás. Daí a necessidade de buscar-se conjugar esses dois fenômenos: a norma e a capacidade de cada um, para se obter e dar uma solução justa para o caso concreto, encontrando-se, assim, uma resposta efetiva aos princípios adrede mencionados. (0016128-15.2016.8.27.0000)

Ademais, sendo o presente estudo um exercício tópico-problemático, da análise a partir do problema, ou de individualização da situação concreta, o argumento de uma necessária verificação de potencialidades individuais, como medida em prol da verificação desta “capacidade de cada um”, pode se mostrar relevante e mesmo definitivo para a solução da aporia, o que resultaria, quanto a um debate processual, na possível declaração de não cabimento do remédio escolhido, vez que impescinde de prova pré-constituída.

[...] a impetrante não pode ser prejudicada pelo fato de possuir capacidade intelectual

¹¹ 0012661-28.2016.8.27.0000

¹² 0013574-10.2016.8.27.0000

diferenciada e sensivelmente superior à média dos demais candidatos; e o Estado garante ao cidadão o direito à consideração de suas peculiaridades no acesso aos diversos níveis de educação, sendo possível analisar o potencial de cada um individualmente.

De qualquer sorte, há construção argumentativa no presente sentido, inclusive tendo sido identificados pleitos alternativos para submissão do impetrante a banca examinadora¹³ de tal capacidade, indicando por bases normativas diversos dispositivos da LDB, a citar os arts. 24, II, c, V, c, 47, §2º, entre outros; o que reforça o indício de aparente impropriedade do *writ* para a judicialização do fenômeno.

Desta feita, por elementos dotados de “noções gerais”, extraídos de construção argumentativa trazida nos processos analisados, inclusive acaso observada a premissa prevalente de que “bastaria provar capacidade intelectual e cognitiva para o avanço”, pôde-se identificar os seguintes *topoi*:

Tabela 1 - Topoi Impetrantes

<i>Topoi</i>	Incidência
Aptidão, Capacitação e Conhecimento	01
Capacidade de cada um	47
Capacidade e Habilidade	01
Capacidade Intelectual	22
Capacidade Intelectual e Cognitiva	02
Cumprimento dos requisitos legais	01
Grau de cognição e o nível de conhecimento	01
Maturidade Intelectual	01
Total	76

Fonte: BOLWERK e LIMA.

Quanto à construção argumentativa do impetrado, em sentido contrário, por óbvio, à tese de comprovação de capacidade por aprovação em exame vestibular e/ou cumprimento de quesito mínimo à referida conclusão, desatrelada da precedência de determinada faixa etária, a autoridade coatora defende a impossibilidade de Certificação por uma ausência de “maturidade e preparo emocional e psicológico” a encarar a vida universitária, além de uma necessária observância de um “direito à vivência escolar”¹⁴.

Observa-se que a pauta “capacidade” continua, mas a despeito de um argumento

¹³ 0020581-53.2016.8.27.0000, 0020582-38.2016.8.27.0000, 0021005-95.2016.8.27.0000, 0021006-80.2016.8.27.0000, 0023318-92.2017.8.27.0000

¹⁴ 0000348-35.2016.8.27.0000

autoral voltado a um viés normativo-pedagógico, agora se apresentam premissas ligadas, de forma preponderante, ao desenvolvimento cognitivo. A referida manifestação ainda atribui inadequação à atuação do Judiciário, tendo em vista uma abordagem multidisciplinar necessária:

Não cabe, portanto, ao julgador, profissional do Direito, máxime possua, via de regra, considerável conhecimento em muitas áreas, suplantando o conhecimento multidisciplinar especializado utilizado quando da implantação do critério de idade (vide, inclusive, ser a portaria norma recente, datada de 2010). O ordenamento jurídico pátrio deve ser interpretado, portanto, de maneira multidisciplinar no caso em tela, pois o ingresso antecipado, fora dos requisitos legais, além de causar a severa exposição da Impetrante a valores que ainda estão fora de sua aptidão segundo a legislação civil, pode gerar expectativa ao adolescente a ponto de causar-lhe até mesmo danos psicológicos. (0000070-34.2016.8.27.0000)

Ainda no tocante à atuação do julgador, a parte impetrada reitera a ausência de formação pessoal, sustentando verdadeiro excesso do Judiciário quanto ao controle judicial das políticas educacionais, sustentando a competência deste apenas para o controle de legalidade, nunca de mérito:

[...] a intervenção judicial nos atos administrativos deve se resumir à legalidade formal, NÃO PODENDO ADENTRAR NO SEU ÂMAGO OU MÉRITO, que compete exclusivamente à Administração Pública, sob pena de ofensa ao art. 2º da CRFB/88. Ainda, ao condicionar, de regra, a aplicabilidade dos direitos sociais à lei, a Constituição atribui ao Legislativo a decisão acerca do melhor momento para concretizá-los. Assim é que o modo e a oportunidade de concretizar os direitos sociais através da oferta de serviços públicos não podem ser objeto de decisão judicial. (0001282-90.2016.8.27.0000)

Outro aspecto interessante do fenômeno, trazido à baila pela autoridade coatora em sua manifestação diz respeito à figura do “treineiro”. Embora o objeto do presente estudo, considerando o método entabulado, parta de problema distinto de eventual preclusão administrativa quando da inscrição específica à condição de “treineiro”, parte da tese argumentativa sustenta que tal condição “não autoriza a efetivação da matrícula em curso superior, haja vista que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9493/96) exige que o candidato à vaga tenha concluído o ensino médio¹⁵”.

Há, contudo, quanto à possibilidade de uma verificação do aprendizado, uma concordância da parte contrária na relação processual ao afirmar que, de fato, existe autorização legal para tal, inclusive sob uma noção de “capacidade de cada um”. Contudo, em aparente contradição, informa que mesmo que assim o fosse, deixar-se-ia de cumprir os três anos previstos no art. 35 da LDB:

¹⁵ 0008657-45.2016.8.27.0000

[...] embora exista um espírito inovador na Lei Diretrizes, que possibilita, em tese, acelerar e aproveitar estudos, em nítida valorização daqueles que possuem maior dedicação ao aprendizado, sabe-se que mesmo assim, no caso concreto, a Impetrante deixaria de cumprir com o requisito mínimo estabelecido no artigo 35, caput, do mesmo diploma. (0008802-04.2016.8.27.0000)

Nesses termos, mesmo ainda não construída uma endoxa, não restaria possível interpretar da hermenêutica trazida pela parte uma antinomia, mesmo que principiológica?¹⁶ De qualquer sorte, a parte impetrada conclui por uma vedação legal essencial, vez que ligada às finalidades intrínsecas do Ensino Médio, a qual não poderia ser afastada pela Administração Pública, sob pena de ofensa ao art. 37, caput, da CRFB:

[...] a Administração Pública não pode conferir certificação de conclusão do ensino médio em circunstância que trata do ensino regular, quando não preenchidos os requisitos necessários. Isso seria desprezar o Princípio da Legalidade estabelecido no art. 37, caput, da Constituição Federal de 1988 [...] o ensino médio visa embasar o alicerce de conhecimentos gerais, de vivências cotidianas e formação também pessoal, que irá subsidiar as decisões interdisciplinares tomadas por esse futuro profissional. Não se trata somente de medir a capacidade de absorção de conteúdo e aplicação do mesmo quando da resolução de exames. (0009113-92.2016.8.27.0000)

Quanto aos pedidos alternativos de submissão à banca examinadora, com base em suposta previsão normativa, embora se eleja no embate o *topoi* de vedação legal, a autoridade impetrada reconhece, como já dito, a figura da proficiência, voltada à confirmação de uma “capacidade que supera as expectativas do ensino médio”, inclusive reconhecendo, neste caso, o afastamento do quesito etário.

Há, ainda, a chamada prova de proficiência. Nessa hipótese, o aluno realiza testes devidamente fornecidos pelo Poder Público para aferição de seu conhecimento e capacidade. Assim, caso o mesmo demonstre efetivamente ter capacidade que supera as expectativas do ensino médio, nada mais justo que aufera a certificação necessária para prosseguir em seus estudos. Nessa hipótese, também não cogita a regra de barreira da idade, uma vez que a Constituição Federal garante, dada a capacidade de cada um, sua ascensão em termos de estudo. (0009280-12.2016.8.27.0000)

Entretanto, infelizmente, não há maiores digressões sobre a assertiva. Acredita-se pelo fato de inexistir, nesse feito específico, pedido alternativo de submissão à referida banca,

¹⁶ A antinomia imprópria principiológica se verifica toda vez que os princípios jurídicos entram em colisão, sinalizando soluções diversas para o intérprete/aplicador do direito, como sucede com o conflito entre os princípios constitucionais da liberdade de informação e da vida privada das autoridades públicas. [...] Diante da ocorrência de antinomias jurídicas, deverão ser utilizados os critérios de solução, hierárquico, cronológico e da especialidade. De todos estes critérios, o mais importante é o hierárquico, prevalecendo, inclusive, sobre todos os demais. [...] Para a solução das antinomias principiológicas, recorrer-se-á ao uso da ponderação. (SOARES, 2019, p. 134).

havendo apenas a construção argumentativa a afastar o reconhecimento do direito ao impetrante, que desejava sua ascensão ao nível superior apenas pela aprovação em vestibular.

Igualmente, outro viés argumentativo apresentado se dá em virtude de uma suposta especificidade regional dos exames vestibulares, ou seja, por uma “ausência de avaliação macro de conhecimento”, vez que eventual aprovação representaria aptidão e capacidade apenas para assunção no específico curso e instituição promovente.

Quando se trata de aprovações em vestibular de instituições de ensino superior, sabe-se que o aluno/candidato demonstra possuir conhecimentos suficientes, de acordo com os critérios estabelecidos tão somente por aquela própria instituição, além do mais, não se trata de uma avaliação de conhecimentos aceita em âmbito nacional, capaz de lhe conferir certificação para conclusão do ensino médio. (0011824-70.2016.8.27.0000)

No tocante ao requisito etário para Certificação do Ensino Médio de forma abreviada, há construção de argumento no sentido de uma presunção de que o estabelecimento de critério da presente natureza não constituiria escolha arbitrária do legislador, em prol de limitar o exercício de ingresso na universidade. Segundo a parte promovida, “resultados de estudos profissionais das mais variadas áreas de conhecimento convergiram para a formação do comando legislativo”¹⁷, sem, contudo, apresentar tais estudos ou desenvolvê-los no discurso.

Reitera-se apenas que:

Prudência, portanto, é necessário para a elaboração da decisão definitiva, de forma a considerar o ser humano e seus ciclos de desenvolvimento, dar-lhe tempo de amadurecimento entre a semeadura e a colheita, ao invés de compactuar com as pressões ocidentais para produção imediata de renda, que alimenta o sistema capitalista e pretere o ser humano, fazendo-o frequentemente sofrer no corpo e na alma as consequências. (0015780-94.2016.8.27.0000)

Ainda, desenvolve-se, a respeito da opção deste estudo em trazer à baila a Teoria Social de Vygotsky, uma interdependência entre desenvolvimento e aprendizagem, a ponto de gerar interessante perspectiva acerca da citada relação, quanto à precedência, constituindo-se relevante à construção da endoxa.

[...] são prejudicados também os alunos, pois, via de regra, vão levar consigo ao longo do curso a lacuna de aprendizado, que muitas vezes se torna cumulativo, chegando ao final do curso com um nível de conhecimento insuficiente para exercer com qualidade a profissão para a qual se diplomou. É prejudicada, por fim, a sociedade que vai receber um profissional com preparo insuficiente e dele ser vítima. (0017077-68.2018.8.27.0000)

Em sintonia à sistemática de eleições dos *topoi* prevalentes, com base em todo o

¹⁷ 0012661-28.2016.8.27.0000

exposto, seguem as ocorrências identificadas quanto à construção argumentativa da parte impetrada:

Tabela 2 - Topoi Impetrado

<i>Topoi</i>	<i>Incidência</i>
Ausência de Avaliação Macro de Conhecimento	04
Ausente Interesse Processual¹⁸	01
Excesso do Judiciário (Controle Judicial)	07
Incompetência¹⁹	02
Ausência de maturidade e preparo emocional e psicológico	48
Vedação Legal	14
Total	76

Fonte: BOLWERK e LIMA.

Nos pareceres do Ministério Público – MP, permaneceu o debate limitado à perspectiva normativa, não havendo manifestações quanto às teses do desenvolvimento ofertadas pela autoridade pública coatora. Em termos de mérito, o MP ofertou pareceres pela concessão da segurança, basicamente sob interpretação ligada à necessidade de aprovação em exame vestibular conjugada à demonstração do cumprimento de carga horária mínima (2400h) e frequência (75%), em prol de se evidenciar a capacidade para a conclusão do ensino médio e consequente ingresso no Ensino Superior, trazendo à baila, como reforço argumentativo, o também já mencionado disposto no art. 5º, parágrafo único, IV, do CC.

Ainda nesse sentido, deve-se deixar claro que, sob o mesmo fundamento, o MP também sinalizou por denegação:

[...] não cumpriu corretamente com as regras previstas no artigo 24, inciso V e parágrafo único, da citada Lei, visto que não anexou aos autos o histórico escolar dela, tornando-se inviável aferir se nos dois primeiros anos do Ensino Médio, a adolescente alcançou êxito no aproveitamento dos estudos, obtendo notas positivas em todas as áreas de conhecimento, e se cursou adequadamente a carga horária estipulada pela Instituição de Ensino. (0008400-20.2016.8.27.0000)

A emissão de certificado de conclusão do ensino médio, sem que o itinerário formativo do aluno seja integralmente realizado em termos de dias letivos e CH, não satisfaz plenamente às exigências da LDB, conforme estabelece o artigo 44, incisos I e II. A Lei

¹⁸ Certificação deferida em Decisão Liminar do Relator.

¹⁹ Seriam competentes para a Certificação as unidades de ensino.

Federal nº 9.394/96, é que estabelece as diretrizes e bases da educação, e a possibilidade do aluno ter acesso a níveis mais elevados do ensino, acelerando os estudos segundo a capacidade de cada um, de onde se constata o incentivo ao amadurecimento e crescimento pessoal daqueles que se dedicam ao aprendizado de modo mais célere que outros (art. 4º, incs. V e VII). (0009121-69.2016.8.27.0000)

Todavia a prevalência de uma abordagem normativa, o MP externalizou, mais de uma vez, a finalidade da educação na construção da personalidade, inclusive a fundamentalidade do direito de acesso a todos os níveis de ensino, assim como sua natureza meritória, portanto, cunhada na “capacidade de cada um”.

[...] a educação possibilita o desenvolvimento da personalidade humana e constitui requisito indispensável à concretização da própria cidadania, de forma que o acesso ao ensino em todos os seus níveis constitui direito fundamental de todo cidadão, não devendo ser obstado por interpretações estritamente literais do texto legal. [...] o critério cronológico deve ser mitigado em observância aos ditames da Constituição Federal e da Declaração Universal dos Direitos Humanos que autoriza a instrução superior pautada no mérito individual. (0001282-90.2016.8.27.0000)

No tocante aos casos de obtenção de coeficiente mínimo à Certificação do ENEM, reconhece desarrazoado o critério etário entabulado na norma administrativa, “já que demonstrou proficiência pela aprovação no Enem e vestibular”²⁰, reforçando ainda, em diversos dos feitos, que a “progressão educacional se baseia no mérito do estudante, consoante preceituam os artigos 205 e 208, inciso V, da Constituição Federal”²¹.

O impedimento do estudante ao acesso a estágio superior de ensino não se coaduna com o sentido das normas protetivas do direito à educação, além de contrariar os princípios constitucionais erigidos como norteadores do sistema nacional de ensino, frustrando a realização do direito e o desempenho concreto de sua função social. (0002188-80.2016.8.27.0000)

no tocante ao preceito normativo do artigo 38, §1º, inciso II, da Lei nº 9.394/1996, qual seja, idade mínima de 18 anos para conclusão do Ensino Médio, faz-se necessário interpretá-lo em harmonia com a Constituição Federal, a qual assegura direito à educação (artigo 205) e ainda estabelece que o Estado deverá efetivar o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (artigo 208, inciso V). (0008534-47.2016.8.27.0000)

Ao MP, inclusive, nos casos em análise, não há critério vinculante entre capacidade intelectual e faixa etária, a ponto da ausência deste obstaculizar o avanço nos estudos, já que, segundo o *parquet*, “se torna perfeitamente possível avaliar os conhecimentos dela por outros

²⁰ 0000348-35.2016.8.27.0000

²¹ 0001194-52.2016.8.27.0000

critérios”²².

Ademais, recordando-se do discurso da parte impetrante quanto à essência nuclear de interpretação do art. 35 da LDB, quanto à necessidade de um Ensino Médio de duração mínima de três anos, o MP manifesta que, “no caso em apreço, a mitigação desta condição, posto que a alínea “c”, do inciso V, do art. 24 possibilita o avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado”²³, parecendo a realizar a vinculação do referido dispositivo à figura do exame vestibular ou ENEM.

De mesma forma, interpreta que “a progressão educacional se baseia no aspecto meritocrático, esculpido nos artigos 205 e 208 da Constituição Federal e §2º do art. 47 da Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional”²⁴, embora o referido dispositivo se destine aparentemente ao Ensino Superior, mas já em curso.

Conforme o exposto, elenca-se os *topoi* eleitos pelo MP:

Tabela 3 - Topoi MP

<i>Topoi</i>	Incidência
Capacidade Intelectual/Capacidade de cada um	58
Ausente Interesse de Agir	01
Maturidade, Habilidade, Qualificação Acadêmica	10
Inexiste Ilegalidade	02
Vedação Legal	03
Ausente Prova Pré-constituída ²⁵	01
Total	76 ²⁶

Fonte: BOLWERK e LIMA.

Finalmente, a par dos *topoi* eleitos pelas partes, há de se observar a dinâmica das decisões do Tribunal Pleno, em prol de eleição dos *topoi* prevalentes na disputa, a conferirem solução aos casos concretos submetidos à Corte no lapso de 2016-2018.

Como organização didática da referida exposição, optou-se por iniciá-la a partir das trinta e seis (36) Decisões cujo voto do relator foi unanimemente acatado pelo Colegiado à época,

²² 0016111-76.2016.8.27.0000

²³ 0019357-80.2016.8.27.0000

²⁴ 0020922-79.2016.8.27.0000

²⁵ Não apresentou documento que comprove cumprimento de Carga Horária e Frequência

²⁶ O MP em um processo não ofertou parecer meritório, vez que quando da apreciação de um Agravo Regimental o Colegiado resolveu julgar o mérito. Houve manifestação posterior.

já que desnecessária a exposição de voto divergente.

No contexto, observa-se similitude dos posicionamentos exarados, ou *topoi* eleitos, pela Corte estadual com aqueles ofertados pelo MP, em construção argumentativa baseada, em maioria, em um conceito de capacidade intelectual. De fato, a despeito de realizar certas digressões sobre aprendizagem e maturidade, limita-se a uma abordagem eminentemente normativa, em exercício hermenêutico-jurídico da norma infraconstitucional de regência e disposições constitucionais, sem, contudo, suscitar eventual inconstitucionalidade de quaisquer dos dispositivos das diretrizes e bases da educação nacional.

Em específico, no tocante ao pleito de Certificação do ENEM, o tribunal entendeu por necessária preponderância de princípios constitucionais, como os do direito à educação e progressão de estudos, vez que amparada a prova de capacidade intelectual pelo disposto no art. 47, §2º da LDB, assim como nos arts. 205 e 208, V, da CRFB²⁷.

O requisito de idade mínima de dezoito anos não é exigido para ingresso nas universidades brasileiras, em clara congruência à regra constitucional. O requisito “idade mínima” exigido pela Portaria Normativa nº179/2014²⁸ destoia do contexto constitucional da garantia à educação. Entendimento em sentido contrário frustraria o sentido das normas protetivas do direito à educação, além de contrariar os princípios constitucionais norteadores do sistema nacional de ensino. O critério de idade biológica para fornecimento do certificado de conclusão do ensino médio ou de proficiência é desproporcional. (0000348-35.2016.8.27.0000)

A limitação à idade, além de ferir o princípio da razoabilidade, vai contra a garantia a acesso aos níveis mais elevados do ensino, prevista no artigo 208 da Constituição Federal. [...] a aprovação nestes tipos de processos seletivos rigorosos indica que há mérito da pessoa para a progressão nos estudos. (0001282-90.2016.8.27.0000)

Ainda no tocante ao quesito etário como única razão de indeferimento da certificação, o TJTO elege o argumento inicialmente trazido pela parte impetrante, ao criar paralelo com a interpretação do art. 5º do CC:

A Lei nº 9.394/96 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, prevendo o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um. Ainda que a idade mínima de 18 anos seja a exigida pelo art. 38 § 1º da Lei 9394/96 para a concessão do certificado de conclusão de ensino médio, não se pode olvidar que não há impedimento para que antes disso o certificado de conclusão do curso supletivo seja expedido, eis que o Código Civil admite a colação de grau em

²⁷ 0000070-34.2016.8.27.0000

²⁸ Dispõe sobre o processo de certificação, as competências das Instituições Certificadoras e do INEP e os requisitos necessários à obtenção de certificado de conclusão do Ensino Médio e declaração parcial de proficiência com a utilização dos resultados de desempenho obtidos no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

curso de ensino superior para menores de 18 anos. 3. Impedir que determinado aluno, prestes a concluir o ensino médio, ingresse em curso universitário para o qual concorreu adequadamente, pautado exclusivamente no critério idade e naquilo que a lei não desejou, é o mesmo que negar o direito ao acesso à educação, como um todo [...] (0008570-89.2016.8.27.0000)

Com base na construção dos posicionamentos do Pleno, conclui-se que há pacífico entendimento quanto a uma suposta desproporção em se negar a Certificação do Ensino Médio por via do ENEM unicamente em virtude de ser o interessado menor de 18 anos, inclusive tendo em vista a abrangência nacional do exame, o que legitimaria a conclusão de que se provou a capacidade intelectual.

[...] o Ministério da Educação, em escala nacional, define pontuações mínimas em cada disciplina que, se atingidas, garantem a certificação do aluno (atendidas os demais requisitos legais). Trata-se de uma avaliação de conhecimentos aceita em âmbito nacional, capaz de lhe conferir certificação para tanto. Desta forma, estamos diante de um mecanismo de política nacional de ensino, que atesta a capacidade do indivíduo para todas as repercussões de possuir uma certificação de conclusão do ensino médio. (0013488-39.2016.8.27.0000)

Contudo, no caso de pleitos de ingresso antecipado em nível superior, ou seja, Certificação do Ensino Médio, apenas em virtude de aprovação no vestibular, duas relatorias construíram entendimento de que tal leitura representaria Ativismo Judicial, em uma abordagem negativa, já que extrapolaria a razoabilidade, além de ignorar a previsão normativa, embora a maioria do Colegiado no período entendesse que “deve ser prestigiada a situação do aluno que, antes de concluído o ensino médio, logra aprovação no vestibular, o que denota, sem sombra de dúvida, a capacidade intelectual para o ingresso na universidade”²⁹.

Esse posicionamento (certificação pela aprovação no vestibular) encerra ativismo judicial que extrapola os limites da razoabilidade, na medida em que ignora frontalmente a lei de regência da matéria, lei esta editada de acordo com uma política educacional pensada para o país. Entender que o único objetivo do ensino médio é a viabilização do ingresso do aluno na educação superior, a meu sentir, acaba por ignorar a própria formação humana do aluno, estabelecendo como único objetivo da educação uma formação técnica, o que, com as devidas vênias, não corresponde aos anseios educacionais propagados desde à Revolução Francesa. O fato de cada faculdade ter seu próprio exame vestibular impede uma uniformização na aferição da meritocracia, o que torna discutível, na minha opinião, afirmar que um estudante tem direito à antecipação do certificado de conclusão do ensino médio pelo mérito de ter sido aprovado em exame vestibular, independente de qual vestibular se trate. (0008802-04.2016.8.27.0000)

No feito em específico, embora a relatoria tenha apresentado tais fundamentos em seu voto para construir seu argumento, concluiu pela validação do *topoi* “capacidade de cada um”, já

²⁹ 0020695-89.2016.8.27.0000

que o impetrante havia obtido resultados positivos no ENEM. Não obstante o posicionamento, a mesma relatoria, no mesmo feito, reconheceu que “a Constituição não permite limitações ao acesso à educação (art. 206, inciso I, CR/88), sendo proporcional e razoável a relativização dos requisitos para sua inserção no ensino superior, já que não vislumbro prejuízos à sua formação moral, psicológica e educacional”.

Ademais, há uma flexibilização do teor do art. 35 da LDB, cuja disposição estabelece o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica, “com duração mínima de três anos”, pois admite como prova da devida proficiência o compute de carga horária mínima (art. 24, I, LDB).

Quanto ao *topoi* “excesso do Judiciário”, eleito pela parte promovida, a despeito do posicionamento sobre o suposto Ativismo Judicial, entende o TJTO que sua atuação é legítima, pois há prerrogativa do Judiciário ao confronto do Executivo com a legislação vigente e a Constituição Federal, inclusive nos casos de omissão.

[...] configurada a inércia da administração pública, incumbe ao Poder Judiciário, quando provocado, assegurar o implemento do direito à educação constitucionalmente previsto. Desta feita, não há qualquer violação ao princípio da separação dos poderes do Estado na presente decisão, já que, ainda que o Judiciário não possa substituir o Executivo na aferição da oportunidade e conveniência de seus atos, pode confrontá-los com a legislação vigente e, principalmente, com a Constituição Federal, para que estas tenham prevalência. (0000633-91.2017.8.27.0000)

Entretanto, a despeito da aparente unicidade de entendimentos, como já exposto, quarenta (40) processos analisados apresentaram os chamados Votos Divergentes, provenientes, quanto a propostas de mudança em manifestações anteriores do Pleno, de duas relatorias específicas (29).

Ora, conforme posto alhures, extrai-se que até então o tribunal havia estabelecido três hipóteses bastante claras para a Certificação do Ensino Médio em circunstâncias de aprovação para ingresso no ensino superior: com base em resultado do ENEM (Portaria INEP nº 179/2014) ou negativa baseada exclusivamente no critério etário; mediante cumprimento do disposto no art. 24, I, LDB³⁰; e, sob o *topoi* capacidade de cada um, por mera aprovação em exame vestibular.

Entretanto, como mencionado, diversos votos de divergência vieram a propor o estabelecimento de certas limitações à flexibilização normativa, notadamente ligadas a uma suposta necessidade de avaliação macro, em âmbito nacional, com fins de se atestar a capacidade necessária à ascensão nos estudos.

³⁰ 0008534-47.2016.8.27.0000

De um lado, temos as situações atinentes ao Exame Nacional de Ensino Médio (não sendo esta a hipótese dos autos). O ENEM nada mais é do que um exame elaborado em âmbito nacional, que aferi o conhecimento dos candidatos, servindo sua nota de base a diversos programas de acesso ao ensino superior. Desta forma, estamos diante de um mecanismo de política nacional de ensino, que atesta a capacidade do indivíduo para todas as repercussões de possuir uma certificação de conclusão do ensino médio. De igual modo, possuímos a chamada prova de proficiência. Nesta hipótese, o aluno realiza testes devidamente fornecidos pelo Poder Público para aferição de seu conhecimento e capacidade. Assim, caso o mesmo demonstre efetivamente ter capacidade que supera as expectativas do ensino médio, nada mais justo que afixar a certificação necessária para prosseguir em seus estudos. Nesta hipótese, também não cogita a regra de barreira da idade, uma vez que a Constituição Federal garante, dada a capacidade de cada um, sua ascensão em termos de estudo. Contudo, a problemática surge nas aprovações de vestibular de instituições de ensino superior. Nesta situação, pelo vestibular convencional e local, o aluno demonstrou capacidade para figurar nos quadros tão somente daquela instituição, pois demonstrou conhecimentos suficientes, de acordo com a prova que se submeteu, para aquele curso, naquela faculdade ou universidade. (0008534-47.2016.8.27.0000)

Ainda sobre a certificação pelo ENEM, como já mencionado, um dos marcos normativos relevantes à compreensão da dinâmica na eleição dos *topoi* prevalentes fora o cancelamento do ENEM como instrumento certificador do Ensino Médio, o qual fora substituído pelo ENCCEJA, que até então apenas certificava a conclusão do Ensino Fundamental. Segundo o MEC, a razão da referida mudança pautara-se nos resultados de 2016, vez que dos 1.033.761 inscritos que solicitaram a certificação do ensino médio, apenas 7,7% conseguiram³¹, informação capaz de motivar interessante diálogo sobre a relação da necessária qualidade do ensino e a suposta necessidade de integralização do ensino médio.

Nesse sentido, mesmo sob o marco normativo exposto, o TJTO permaneceu estabelecendo a possibilidade de utilização do ENCCEJA, de igual abrangência nacional, para finalização antecipada do nível de ensino:

[...] não se tratando o caso em tela de ENCCEJA ou exame de proficiência, não há como mitigar o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, pois se torna temerária, em sede mandamental, afirmar a capacidade e maturidade do indivíduo, por simples aprovação em vestibular local, sem qualquer aferição nacional. (0017175-87.2017.8.27.0000)

Como se observa, e a par de posicionamentos anteriores, de que não há violação do princípio da legalidade no caso de aluno já aprovado em curso superior, pois “a aprovação nestes tipos de processos seletivos rigorosos indica que há mérito da pessoa para a progressão nos

³¹ <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/418-enem-946573306/47501-exame-nao-sera-mais-utilizado-para-certificar-o-ensino-medio>

estudos”, o aparente enrijecimento identificado resvala, prioritariamente, em casos de deferimento com único fundamento em aprovação em exame vestibular.

[...] a posição que se firmou nesta Corte, pela concessão da ordem nos casos em que a impetrante tenha logrado aprovação em exame vestibular e tendo cumprido 75% da carga horária do ensino médio, decorre de criação eminentemente jurisprudencial, lastreada no princípio constitucional da razoabilidade e na meritocracia que informaria o sistema de educação nacional. Todavia, a meu sentir, a questão não deve ser solucionada sem o respaldo das normas que regem a matéria, sob pena de o Poder Judiciário, sem o conhecimento técnico necessário, tomar para si as rédeas do sistema educacional brasileiro, ignorando os ditames legais e se pautando num evento único da vida do estudante, o vestibular [...] é sabido que se admite, também, que a aprovação do estudante no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) substitua o exame supletivo na busca pelo certificado de conclusão do ensino médio, como se depreende do art. 2º, II, da Portaria nº 807/2010 c/c o art. 1º da Portaria Normativa nº 16/2011, ambas do MEC (Ministério da Educação). [...] o salto de etapas no processo educacional deve ser visto com muita cautela, devendo ser reservado a casos excepcionais, em que o estudante demonstre nível de aprendizado realmente extraordinário, o que não pode ser aferido, de forma isolada, pela simples aprovação em exame vestibular. [...] o estudante, mesmo menor de 18 anos, realize exame supletivo para fins de conclusão do ensino médio quando logra aprovação no vestibular antes de terminar o terceiro ano do ensino médio. Isso evidencia, mais uma vez, que a mera aprovação no vestibular não autoriza a emissão antecipada do diploma do ensino médio. O que se autoriza é a relativização da regra etária para fins de realização do exame supletivo, como forma de suprir a não conclusão formal do terceiro ano do ensino médio (0008657-45.2016.8.27.0000)

Sobre as reiteradas divergências, mister ressaltar que dos quarenta processos em que se obteve apenas maioria, embora sejam apenas quatro as denegações do total analisado, quando a relatoria divergira do posicionamento até então predominante, todos os votos divergentes prevalentes foram aqueles mantenedores de uma posição consagrada:

Se a própria norma regente permite tal avanço escolar *per saltum*, a partir da aptidão demonstrada pelo aluno, não se afigura razoável impor obstáculos ao educando que demonstra capacidade e maturidade intelectuais, através da aprovação em exame vestibular, sob o frágil argumento de que não foi aprovado em avaliação de conhecimentos aceita em âmbito nacional, como o ENEM, ou em prova de proficiência, aplicada pelo Poder Público. Registro, por oportuno, que não cabe ao Judiciário estabelecer juízo de valor acerca da qualidade dos exames vestibulares aplicados pelas faculdades/universidades, para fins de concessão de Certificado de Conclusão de Ensino Médio, afinal, se a instituição encontra-se credenciada no Ministério da Educação (MEC), pressupõe-se que se encontra dentro dos parâmetros educacionais fixados para o ensino superior, em âmbito nacional. (0009280-12.2016.8.27.0000)

Embora não haja no presente estudo intenção por análise em Direito Comparado, consta de determinado feito, presente na construção argumentativa do *topoi* “ativismo judicial”, embora não enfrentada pela Corte, pois a respectiva segurança fora denegada por incompetência quanto à autoridade coatora, em virtude de marco normativo já mencionado (Lei nº 13.415/2017). Tal substrato deve ser aqui transcrito, vez que da endoxa se propõe abordagem interdisciplinar e,

a despeito comprovar-se análise eminentemente normativa por parte da Corte Estadual, a menção do aprendizado como resultado de elementos distintos do processo educativo, que não apenas do ensino formal, traz importante perspectiva quanto a um enrijecimento e/ou amadurecimento (?) do Tribunal.

Embora nossa política educacional seja passível de severas críticas, entendo que o Poder Judiciário não pode tomar para si a condução desse sistema educacional, notadamente no que tange à progressão na vida educacional do aluno, definindo, para tanto, o que vem a ser o “mérito” a viabilizar a conclusão de etapas ao arripio da lei. [...] o desvirtuamento dos objetivos da educação, passando de uma educação humanística, baseada na formação do indivíduo para o desempenho de suas funções dentro da sociedade – funções não apenas profissionais –, para uma educação meramente técnica, contribui para a perda de parâmetros capazes de indicar onde reside o mérito do estudante. Galgar, paulatinamente, todas as séries dos ensinos básico [sic], compreendido pelo infantil, fundamental e médio, também encerra mérito, que, a meu sentir, apresenta-se mais completo que o simples atestado de aprovação num exame vestibular, o qual, conforme anotei quando da análise da liminar, corresponde a um evento único na vida do estudante. Não bastasse, o fato de cada faculdade ter seu próprio exame vestibular impede uma uniformização na aferição da meritocracia, o que torna discutível, a meu sentir, afirmar que um estudante tem direito à antecipação do certificado de conclusão do ensino médio pelo mérito de ter sido aprovado em exame vestibular, independente de qual vestibular se trate. Na China, por exemplo, existe o denominado “Gão Kǎo”, um rigoroso exame nacional de admissão universitária, realizado após doze anos de estudo e cujo desempenho determinará a universidade em que o aluno poderá ser aceito. Lá, o cumprimento das etapas da educação é rigorosamente respeitado, premiando, pelo mérito e ao final, os alunos que se destacam em exame de caráter nacional. Também na França há um exame de caráter nacional para fins de admissão no ensino superior, o chamado Baccalauréat, que, todavia, não substitui as fases anteriores, mas, sim, pressupõe a conclusão delas, sendo aplicado no último ano do curso nos liceus. Também nos Estados Unidos, o mérito do aluno não é aferido num momento isolado de sua carreira educacional. Embora haja um exame correspondente ao ENEM, qual seja o SAT – Scholastic Aptitude Test –, considera-se com singular destaque, para fins de admissão universitária, o histórico escolar do aluno, no qual devem estar inclusas as notas do aluno (grade) e a média ponderada (grade point average) retirada de seu desempenho acadêmico. Como bem destacou Paulo Rodrigues, diretor do escritório da University of Southern California (USC) no Brasil, em matéria publicada no sítio eletrônico do projeto “Estudar Fora” da Fundação Estudar, “a educação americana privilegia a vivência do aprendizado. Desde o início, o aluno é levado a refletir sobre como aquilo que está aprendendo influenciará em sua vida. Já aqui, há preocupação em cumprir um currículo e se preparar para passar no vestibular”. Deve-se reformular a forma de ensino na educação básica, através de um amplo debate – que sempre é lembrado em épocas de eleição, mas que nunca é levado a efeito – e conseqüente reformas normativas capazes de direcionar a educação brasileira. Nós brasileiros, tanto governantes quanto governados, tanto eleitores quanto candidatos, propomo-nos, quando muito, a discutir o ensino superior, mas nunca se aprofunda o debate da educação básica. Talvez isso explique muito de nosso atraso educacional, de nosso déficit de instrução. E, mesmo para aqueles que se importam apenas com a formação técnica do aluno, esse fato talvez explique nosso déficit de capacitação para o mercado de trabalho. (0013837-71.2018.8.27.0000)

No tocante aos pleitos denegados, excluindo-se o mencionado acima, todos o foram por ausência de comprovação ou cumprimento de Carga Horária necessária a observar os termos

do art. 24, I, da LDB (2400h).

Nesse contexto, extraíram-se os seguintes *topoi* prevalentes, a compor o Catálogo basilar da endoxa:

Tabela 4 - Topoi Prevalentes

<i>Topoi</i>	Incidência
Ativismo Judicial	05
Capacidade de Cada um/Capacidade Intelectual	56
Maturidade	06
Avaliação Macro/Nacional	05
Vedação Legal	01
Preponderância de Princípios Constitucionais	03
Total	76

Fonte: BOLWERK e LIMA.

A formação do presente catálogo de *topoi*, em reengenharia da ação argumentativa realizada ao longo dos processos analisados, baseou-se na essência de cada noção geral prevalente em sede de Decisão Definitiva por parte do Tribunal Pleno do TJTO, envolvendo o fenômeno da busca pelo ingresso antecipado no nível superior.

Com isso, observa-se um alinhamento dos *topoi* à aporia proposta, visto a flagrante necessidade, reitera-se, de uma endoxa alicerçada em debate interdisciplinar, já que se identificam duas dimensões distintas a interesse do problema: uma normativo-pedagógica e uma cognitiva, ligada à psicologia do desenvolvimento.

Observa-se que ao se tentar responder, com base nos citados *topoi*, como se processa a relação entre as Decisões do TJTO e as citadas dimensões, obtém-se a comprovação ou não da hipótese levantada, se de causa ou consequência. Assim, parte-se, com base na construção da endoxa, à última fase do exercício tópico-problemático: o debate em torno dos elementos do discurso.

III O FENÔMENO SOB VISÃO INTERDISCIPLINAR IMPERATIVA E O DEBATE EM TORNO DOS ELEMENTOS: UM CONFRONTO DIALÉTICO

Inicialmente, deve-se justificar que a natureza interdisciplinar do presente discurso não se dá por mero percurso metodológico, embora tal abordagem se amolde ao exercício tópico-problemático, mas em virtude da própria complexidade da aporia, assim como por base no Catálogo de *topoi*.

De fato, a interdisciplinaridade engloba uma ideia de sinergia, vez que não há mera transmissão de conceitos, pontos de vista ou problemas entre as disciplinas envolvidas, mas sim uma reunião de diversos saberes ou dimensões do conhecimento científico, o que a doutrina chama “totalidade harmônica” (CESCO, MOREIRA, LIMA, 2014, p. 61).

No contexto de uma análise a partir do problema, utiliza-se a definição de Bicudo ao dispor que interdisciplinaridade “faz corresponder resultados, diante de um objeto investigado, mescla métodos e, ao avançar, termina por identificar outros objetos de estudo, acabando, muitas vezes, por tornar-se uma nova disciplina, voltando ao modelo disciplinar” (2008, p.141).

Com base no exposto, tendo em conta que, mesmo realizadas no curso processual análises predominantemente jurídicas, a extração dos elementos argumentativos demonstrou a complexidade do fenômeno no tocante às variáveis envolvidas, a indicar indissociável aprofundamento para sua compreensão. Segundo Pombo, a interdisciplinaridade está ligada a estes problemas, cuja compreensão envolve grande número de variáveis. Nas palavras da autora, “assistimos hoje à proliferação de novas práticas de investigação interdisciplinar e mesmo à constituição de novos problemas” (2004, p.12).

Portanto, a utilização da interdisciplinaridade como instrumento de estudo representa, quando da perseguição de um objeto específico, a compreensão de suas diversas facetas. Observa-se, do disposto por Cesco, Moreira e Lima, que a própria Capes, ao conceituá-la, dispõe ser “a convergência de duas ou mais áreas do conhecimento, em que métodos de uma são transferidos para a outra, gerando novos saberes e uma nova metodologia” (2014, p. 69).

No tocante à Ciência Jurídica, ao se observar um discurso voltado a direitos sociais, principalmente o da Educação, reconhece-se, mesmo sob uma visão empírica, sua insuficiência a explicar na integralidade como se efetiva, levando, para tanto, o patamar do discurso a uma análise interdisciplinar:

O Direito, frequentemente, encoberta os óbvios, pelo fenômeno da naturalização, sendo certo que explicitá-los, a meu ver, nesse contexto, parece bastante relevante. O viés

antropológico permitiu-me enxergar além dos muros da dogmática, facilitando uma visão macro, ou interdisciplinar, do nosso sistema judiciário. A tradição do ensino jurídico, dogmático, fecha as perspectivas do conhecimento. O Direito é por demais hermético, daí a dificuldade de reconhecer e legitimar outros campos do conhecimento, mesmo sendo cediço o fato de se tratar, o Direito, de uma disciplina que não pode se compreender a partir de sua própria estrutura, lógica e sistemática interna. (BAPTISTA, 2007, p. 1009)

Assim, após as considerações quanto ao enfoque interdisciplinar imperativo da pesquisa, além de sua relação imprescindível à ciência jurídica para análise da Educação enquanto direito, deve-se consubstanciá-lo a partir de seu aporte constitucional e estabilidade no sistema.

Nesse contexto, a doutrina defende para o texto constitucional uma necessidade de estrutura não imutável, pelo menos não integralmente, visto as transformações sociais, ou seja, mudanças de realidade que lhe atribuiriam, se assim o fosse, verdadeira inadequação com o passar do tempo.

Não se fala em mudança da essência constitucional, mas uma possibilidade de alteração “com a finalidade de regenerá-la, conservá-la na sua essência” (Basílio, 2009, p.89). O debate em torno desta possibilidade não se revela, em si, objeto do presente estudo, mas apenas um *insight* interpretativo quanto à necessidade de que o texto constitucional, segundo as citadas teorias, conserve-se compatível à realidade, atemporal, inclusive tendo em vista a probabilidade de um reconhecimento de mutação pelo próprio hermeneuta constitucional.

No tocante aos direitos sociais, cunhados no art. 6º da Carta Maior, talvez dos direitos que mais se atrelem a uma possibilidade de modificações de sentido conforme as transformações históricas, de realidade social, observam-se debates quanto à sua natureza e eficácia, já que, genericamente, seriam aqueles cuja eficácia dependeria de um conjunto de ações baseadas no comando constitucional (aplicação de uma norma).

Quanto à sua eficácia social, medida extraída dos resultados ora obtidos a partir do proposto por tal norma regulamentadora, constitui a base para a efetividade do próprio direito, cuja declaração revelaria sua verdadeira natureza. Portanto, a natureza de fundamentalidade material, na qual se acredita estarem os direitos sociais, em especial o da Educação, é revelada por uma noção de eficácia direta e aplicabilidade imediata, uma vez observada sua força normativa, que se verifica quando ele independe da referida norma externa para se fazer valer.

[...] os direitos sociais são formalmente fundamentais (estão previstos no texto constitucional como direitos fundamentais) e materialmente fundamentais. Segundo Ana

Carolina Lopes Olsen, “a fundamentalidade material está relacionada à correspondência havida entre os direitos fundamentais e o núcleo de valores que informa a Constituição [...] dentre os quais vale destacar a dignidade da pessoa humana”. Nesse sentido, concordam com a fundamentalidade dos direitos sociais autores como José Joaquim Gomes Canotilho, Jorge Miranda, Vital Moreira, Ricardo Maurício Freire Soares, dentre outros. (MARTINS, 2019, p. 1251)

Nos termos das transformações sociais, a par da preservação dos valores constitucionais quando certos aspectos se encontram inscritos sob cláusulas abertas, por exemplo, como é o caso da educação no tocante à noção geral de acesso aos níveis mais elevados de ensino com base na “capacidade de cada um”, a norma infraconstitucional possui por objeto o seu detalhamento, devendo-se evitar, entretanto, limitações incompatíveis aos citados valores e princípios constitucionais, principalmente por ser direito público subjetivo.

Araújo e Ximenes, ao trazerem posicionamento de Eros Grau sobre a natureza, eficácia e aplicabilidade do direito à educação, ratificam seu entendimento por ser direito de eficácia plena e aplicabilidade imediata, cujos efeitos, enquanto direito público subjetivo, “é mais do que um direito social de segunda dimensão, é um direito fundamental de suma importância para que o ser humano possa atingir a sua plenitude terrena, no plano material e espiritual” (2016, p.68). Tal posição doutrinária, como se observa, baseia-se na chamada alta densidade normativa concedida pela Constituição, já que seu caráter fundamental estaria expressamente estabelecido em seu texto (art. 5º, §1º), inclusive ligado à dignidade da pessoa humana, portanto mínimo existencial.

[...] a educação básica, universal, gratuita e de qualidade é inequivocamente um mínimo existencial dos direitos sociais, à luz da teoria rawlsiana. [...] considerando que um pressuposto essencial da teoria rawlsiana é a dignidade, pode-se depreender que, para uma vida digna, não basta garantir à pessoa o mínimo para subsistência; é imperioso garantir-lhe meios para participar da sociedade política como cidadã, para que compreenda e usufrua de seus direitos e liberdades básicos e para que saiba manejar instrumentos legais e políticos para exigir melhorias na sociedade. (MARTINS, 2019, p. 1310)

Nesses termos, observando a Educação por imperativo instrumento da construção do indivíduo como Pessoa Humana Digna, apta a atuar socialmente, assim como compreender seus direitos e limitações no tocante à vida em coletividade, pode-se dizer que a Educação também é um instrumento de emancipação, cujo enfoque é justamente uma “racionalidade ética e comunitária”. (AMBROSINI, 2012, p.49).

A título legitimador da referida premissa, do direito à educação com mínimo existencial voltado à emancipação, cita-se entendimento exarado pelo STJ, ao dispor que, no

Brasil, este “não é uma garantia qualquer que esteja em pé de igualdade com outros direitos individuais ou sociais. [...] a violação do direito à educação de crianças e adolescentes mostra-se, em nosso sistema, tão grave e inadmissível como negar-lhes a vida e a saúde”³².

Como abordagem da educação, ainda em sentido emancipador, Ambrosini ressalta a necessidade de se “resgatar uma concepção de educação que ultrapasse o simples ensino de competências” (2012, p. 40), vez que é uma ferramenta de acesso do indivíduo a outros direitos fundamentais, por isso atribuído a ela valor de mínimo existencial, “uma vez que proporciona qualificação para o exercício de trabalho digno, a emancipação da pobreza e da marginalização, bem como a preparação da pessoa para o exercício da cidadania em um Estado Democrático” (Viecelli, 2012, p. 264).

O STF, na apreciação da ADPF nº 461/2017, reconhece o direito à educação emancipadora, cujo propósito, segundo o Voto do Ministro Roberto Barroso, “é o de habilitar a pessoa para os mais diversos âmbitos da vida, como ser humano, como cidadão e como profissional”.

Theodor Adorno (1995), em sua obra *Educação e Emancipação*, identifica dois elementos integrantes da prática educativa, chamados adaptação e resistência. O autor julga o elemento resistência bem mais relevante, pois o sujeito já nasceria adaptado ao mundo, cuja ideologia lhe dominaria, não sendo a escola necessária à adaptação do indivíduo na sociedade, mas, nesse caso, deve servir por condução a resistência à alienação, sendo necessário “romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receiptuário para a eficiência” (1995, p. 26). No mesmo sentido, Bittar reforça que “deve-se recobrar o sentido das práticas educacionais, reforçadas em sua base, para construção de condições favoráveis à implementação de uma ética da resistência” (2014, p.252).

Nesse contexto, há consonância entre as mais diversas vertentes, de que a Educação, sob prescrição constitucional, traz substrato suficiente para que o direito se efetive, e mais, revelando a norma infraconstitucional regulamentadora por ferramenta de detalhamento, devendo observar, contudo, a redução do nível do referido direito, o que se consolida por verdadeira proibição ao retrocesso.

Além disso, considerando o processo interpretativo das citadas cláusulas gerais, a

³² STJ - AREsp: 562699 MG 2014/0202030-8, Relator: Ministra ASSUSETE MAGALHÃES, Data de Publicação: DJ 09/03/2015

identificar a intenção do legislador constituinte, Gotti (2012) ratifica o dever de observância ao chamado princípio do *in dubio pro jutitia socialis*, voltado a garantir interpretação mais benéfica à justiça social. Tal princípio, de utilidade processual, volta-se a situações jurídicas cujo embate envolvendo direitos sociais deve assegurar o entendimento que melhor os efetive.

Segundo a autora, o referido princípio hermenêutico, “ao lado dos princípios de observância do núcleo essencial dos direitos sociais, da utilização do máximo de recursos disponíveis, da implementação progressiva e da proibição do retrocesso social, integra o que se pode chamar de regime jurídico dos direitos sociais” (2012, p.45).

No caso do presente estudo, pode se revelar de extrema importância, vez que conforme se observou da análise dos processos de ingresso antecipado no ensino superior, os *topoi* eleitos pelas partes envolvidas demonstram verdadeiro embate no âmbito do direito social à educação, além de se considerar o *status* constitucional do princípio, conforme disposto no art. 5º, §2º, vista a intenção do legislador constituinte pela convivência de direitos em prol da justiça social.

3.1 Da Dimensão normativo-pedagógica e crítica do desenvolvimento

Assim, após o cumprimento do debate das decisões judiciais, no sentido de categorizar o fundamento ou noção geral adotada ao acolhimento do pedido, passa-se à descrição da estrutura jurídico-pedagógica vigente no país, em âmbito internacional, para o ensino médio e a incidência da psicologia cognitiva do desenvolvimento, conforme objetivos adotados ao fim deste trabalho.

Por fim, verdadeiro exame das Decisões Judiciais com o arcabouço teórico-normativo aplicável ao fenômeno, sob o contexto teórico entre Vygotsky e Piaget, a partir da conjugação do método tópico-problemático e indutivo.

O presente diálogo, então, pretende discutir as dimensões didaticamente categorizadoras dos *topoi* prevalentes no exercício judicante, como forma de propiciar, ao fim deste enfrentamento, suas relações com o provimento judicial identificado.

3.1.1 A educação na visão internacional: as prescrições do direito ao acesso aos níveis mais elevados de ensino

Os Direitos Humanos, como ramo da ciência jurídica, constituem-se na materialização da dignidade humana, que, representa a garantia ao mínimo existencial retratado

em todos os âmbitos: pessoal, relacional e estrutural, ou seja, verdadeiros direitos fundamentais. (BARRETO, 2013).

Não obstante ser discutida em âmbito doutrinário a intrínseca diferença entre direitos humanos e direitos fundamentais, distintos estes últimos por presentes na ordem interna, o fato é que por vezes se confundem, já que os direitos fundamentais, insculpidos na ordem constitucional interna, não poucas as vezes, possuem abarco internacional, a exemplo da educação, da saúde, do trabalho, do lazer, da segurança, dentre outros (FERREIRA & SANTOS, 2016).

No caso, a educação pode ser classificada como verdadeiro direito humano fundamental, pois encontra retrato tanto na órbita internacional, quanto na ordem interna brasileira. Sua observância em instrumentos internacionais, antes de tudo, consiste na construção de um entendimento sobre sua representação frente à soberania normativa do Estado, ou seja, uma análise quanto à sua aplicabilidade e cogência.

Nesses termos, deve-se dispor sobre a significação jurídica dos tratados internacionais em relação aos Estados que os ratificam, portanto obrigatórios e vinculantes nesse contexto. Tal assunção de responsabilidade representa livre exercício da soberania, uma presunção de boa-fé, de forma que eventual descumprimento sujeita o Estado a responsabilização internacional.

No tocante aos efeitos do referido tratado, notadamente os de direitos humanos, quando em âmbito interno, há construção doutrinária em três hipóteses:

No que concerne ao impacto jurídico dos tratados internacionais de direitos humanos no direito brasileiro, e considerando a sua hierarquia constitucional, o direito enunciado no tratado internacional poderá: a) coincidir com o direito assegurado pela Constituição, reforçando o valor jurídico dos direitos constitucionalmente assegurados; b) integrar, complementar e ampliar o universo de direitos constitucionalmente previstos; ou, c) contrariar preceito de direito interno, hipótese em que deverá ser adotado o princípio da prevalência ou primazia da norma mais protetiva dos direitos humanos. (DUARTE, GOTTI, 2017, p. 223)

A partir do cenário explicitado, conclui-se que, invariavelmente, os referidos impactos representam obrigações assumidas pelos Estados-partes, cujos reflexos, no caso da judicialização do direito, atingiriam o potencial de sua exigibilidade, pois, segundo Ramos (2019, p.529), são direitos “tendencialmente completos, ou seja, aptos a serem invocados desde logo pelo jurisdicionado”, posicionamento adotado pelo Supremo Tribunal Federal, quando da análise do EXT 986, de 15.8.2007, por exemplo.

No tocante ao “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”, uma das garantias constitucionais para a efetividade

do direito à educação, prevista no art. 208, V, CRFB, além de topoi prevalente na imensa maioria das Decisões do TJTO (56), observa-se correspondência em todos os instrumentos internacionais ratificados pelo Brasil e voltados ao referido direito, fazendo concluir, no tocante às hipóteses de impacto, por reforço do valor jurídico do direito assegurado constitucionalmente.

Nesse sentido, conforme art. 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos - DUDH, assinada em 10.12.1948 por cinquenta e oito Estados, inclusive o Brasil, todos possuem direito à instrução, “gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito”.

Embora no caso da DUDH não se possa falar em obrigatoriedade jurídica aos Estados, visto não possuir natureza de tratado, Garcia (2008, p.7) afirma ser incontestável “o papel por ela desempenhado na sedimentação do imperativo respeito aos valores que aglutina e, porque não, perpetua”, portanto sua assinatura representa justamente a adoção dos princípios de proteção ao referido direito, assim como dos princípios nela entabulados, a citar a base meritória necessária ao acesso ao nível superior.

Da mesma forma, no caso do art. 7º da Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem, aprovada na 9ª Conferência Internacional Americana, em Bogotá, em 1948:

Toda pessoa tem direito à educação, que deve inspirar-se nos princípios de liberdade, moralidade e solidariedade humana. Tem, outrossim, direito a que, por meio dessa educação, lhe seja proporcionado o preparo para subsistir de uma maneira digna, para melhorar o seu nível de vida e para poder ser útil à sociedade. **O direito à educação compreende o de igualdade de oportunidade em todos os casos, de acordo com os dons naturais, os méritos e o desejo de aproveitar os recursos que possam proporcionar a coletividade e o Estado.** Toda pessoa tem o direito de que lhe seja ministrada gratuitamente, pelo menos, a instrução primária. (g.n)

Desta feita, no contexto dos direitos humanos como representativos de valores e princípios adotados coletivamente por Estados soberanos, Ramos adota a visão pluralista de Harbele, ao afirmar que tais direitos não encerram “corpo dogmático fechado em si”, mas produto “de um processo de conciliação de interesses que se desenvolve para promover a dignidade humana em determinado contexto histórico e social” (2019, p.112).

No contexto de força normativa, consta do art. 4º da Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino, promulgada no país pelo Decreto nº 63.223/1968, que:

Os Estados Partes na presente Convenção **comprometem-se além do mais a formular, desenvolver e aplicar uma política nacional que vise a promover**, por métodos adaptados às circunstâncias e usos nacionais, a igualdade de oportunidades e tratamento

em matéria de ensino, e principalmente: a) tornar obrigatório e gratuito o ensino primário; generalizar e tornar acessível a todos o ensino secundário sob suas diversas formas; **tornar igualmente acessível a todos o ensino superior em função das capacidades individuais**; assegurar a execução por todos da obrigação escolar prescrita em lei;[...] (g.n)

No mesmo sentido, o art. 28 da Convenção sobre os Direitos da Criança, ratificada pelo Brasil em 24.9.1990, prevê o reconhecimento do direito da criança à educação, devendo os Estados Partes, para o exercício progressivo e igualitário do direito, entre outros, “tornar o ensino superior acessível a todos, com base em capacidade, e por todos os meios adequados”.

Acerca da referida Convenção, deve-se citar o Comentário Geral nº 01, expedido pelo Comitê relativo aos direitos da criança, no qual disserta sobre os objetivos da educação, entabulando-se justamente a noção personalidade, construção extraeducação formal, noção que se enquadra ao *topoi* maturidade/cognição, igualmente prevalente no exercício argumentativo do tribunal tocantinense:

O objectivo [sic] é capacitar a criança, desenvolvendo as suas competências, capacidade de aprendizagem e outras capacidades, dignidade humana, auto-estima e auto-confiança. **“Educação”, neste contexto, ultrapassa largamente a aprendizagem num contexto escolar formal, abrangendo uma ampla gama de experiências de vida e processos de aprendizagem** que permitem às crianças, individual e colectivamente [sic], **desenvolver as suas personalidades, talentos e capacidades e fruírem de uma vida plenamente satisfatória em sociedade.** (2009, p. 211) (g.n)

Nesses termos, na perspectiva da educação secundária, internamente denominada ensino médio, como instrumento de formação da personalidade humana, assim como da educação superior como aquela baseada na capacidade de cada um, o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, promulgado no Brasil pelo Decreto nº 591/1992, em seu art. 13, apresenta a educação também como ferramenta para a emancipação, o que, em uma perspectiva internacional, reforça o fortalecimento da principiologia constitucional brasileira.

1. Os Estados Partes do presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam em que **a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana** e do sentido de sua dignidade e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam ainda em que **a educação deverá capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.**

2. Os Estados Partes do presente Pacto reconhecem que, com o objetivo de assegurar o pleno exercício desse direito: [...] c) **A educação de nível superior deverá igualmente torna-se acessível a todos, com base na capacidade de cada um**, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito[...] (g.n)

A confluência entre os cenários internacional e constitucional brasileiro ratificam a educação como prerrogativa à aquisição de conhecimentos múltiplos, que extrapolam o ensino formal, igualmente fomentando o desenvolvimento de todas as aptidões à vida social. No caso, a título de enriquecimento do presente trabalho, ressalta-se que o chamado Protocolo de San Salvador, adicional à então Convenção Americana sobre Direitos Humanos em matéria de direitos econômicos, sociais e culturais, transcreve quase que integralmente os termos do Pacto acima citado, o que reforça sobremaneira o compromisso do Estado Brasileiro na manutenção dos referidos desdobramentos e visão de Educação. Nesse sentido, e em um contexto doutrinário, Bittar dispõe que a Educação é, em essência, “incitação à formulação de experiência, em prol de diferenciação, da recriação, do colorido da diversidade criativa” (2014, p.249).

Quanto a eventuais parâmetros objetivos para a averiguação do progresso dos subscritores dos citados diplomas internacionais, no tocante à implementação do direito, o Conselho de Direitos Humanos da ONU elaborou metodologia de verificação empírica das obrigações assumidas sob quatro critérios: *availability*, *accessibility*, *acceptability*, *adaptability*, traduzindo, disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade.

Os três primeiros, ligados a recursos disponíveis (disponibilidade), acessibilidade física, econômica, não discriminação (acessibilidade), e voltada a ensinamentos adequados culturalmente e de qualidade (aceitabilidade), relacionam-se, quase que essencialmente, às políticas públicas e reserva do possível, elementos que, nessa perspectiva, não abrangem o objeto deste estudo, já que o *topoi* “excesso do judiciário” somente desenvolve premissa argumentativa, como se viu, quanto ao embate entre mérito e legalidade.

Entretanto, a referida metodologia é relevante, pois, no contexto da adaptabilidade, dispõe que “a educação tem de ter a flexibilidade necessária para adaptar-se às necessidades da sociedade e comunidades em transformação e responder às necessidades dos alunos em contextos culturais e sociais diversos”, conceito previsto no Comentário Geral nº 13 do Comitê relativo ao Pacto internacional sobre os direitos econômicos, sociais e culturais (2009, p.137), verdadeira condição para uma escola aprendente, como se verá.

O mesmo Comentário Geral (2009, p.139) já dispõe o ensino secundário, ou ensino médio no caso do Brasil, como etapa final da educação básica, assim como oportunidade para “consolidação dos fundamentos do desenvolvimento humano e da aprendizagem ao longo de toda a vida. Prepara os estudantes para o ensino superior e profissional”, além do dever de ser flexível

a depender do contexto social ou cultural do aprendente, encorajando expressamente “programas educativos “alternativos” em paralelo com os sistemas das escolas secundárias regulares”.

No tocante ao nível superior sustenta:

[...] enquanto o ensino secundário “deve ser generalizado e tornado acessível a todos”, o **ensino superior “deve ser tornado acessível a todos em plena igualdade, em função das capacidades de cada um”**. [...] o ensino superior não “deve ser generalizado”, mas apenas disponível “em função das capacidades de cada um”. **As “capacidades” dos indivíduos devem ser avaliadas com referência a todas as suas competências e experiências relevantes.** (2009, p.139) (g.n)

Observa-se que o referido texto extrapola a mera transcrição de noções gerais e efetivamente oferta o modo como as citadas “capacidades” devem ser apuradas, ou seja, especifica que sua verificação já considere, para o ingresso no nível mais elevado, as competências, e o que chamou de “experiências relevantes”, reiterando a expressa menção à valoração do mundo extraescola, assim como a flexibilização do processo formativo.

Somente com base na análise dos diplomas internacionais pode-se concluir que, de fato, assim como dispõe Ranieri ao debater os 4A's³³ da ONU, principalmente no tocante ao quesito de adaptabilidade, que há “pouca margem deixada ao legislador ordinário no trato com o direito à educação” (2018, p.43), já que, com base no fenômeno, e conforme se desenvolveu, sua função é por detalhar o usufruto de direitos insculpidos nas cláusulas gerais do texto constitucional. De fato, são os direitos fundamentais espelhos dos direitos humanos.

Assim, no tocante ao âmbito interno, pode-se dizer que a LDB, como instrumento de detalhamento dessas cláusulas abertas, visa integrar os níveis de ensino previstos já na Constituição como Educação Básica (infantil, fundamental e médio), seguindo a principiologia constitucional, como se pode ver de seu art. 4º, em prol da formação dos então aprendentes, “considerados a partir de sua dimensão humana de sujeitos concretos, integrados ao meio ambiente físico e ao contexto histórico e cultural da sociedade, com suas condições corporais, emocionais e intelectuais” (MARCHELLI, 2014, p. 1505), além de promover os critérios de verificação para ingresso na Educação Superior, dessa “capacidade de cada um”.

3.1.2 A educação na visão interna: as disposições normativas e o ingresso antecipado

Destarte, com base na abrangência do direito à educação em âmbito internacional, considerando seu enquadramento por mínimo existencial, ratifica a posição de fundamentalidade

³³ *Availability, Accessibility, Acceptability, Adaptability.*

do direito, principalmente por sua conexão a princípios fundamentais, a citar a dignidade da pessoa humana.

Quanto à natureza dita programática dos direitos sociais, nos quais se insere a Educação, pelo menos geograficamente na CRFB, que aqui se entende por direito fundamental, José Afonso da Silva, em entrevista ao Conjur³⁴ em 13.10.2013, dispôs que mesmo tal entendimento guarda equívoco, já que o dever do Estado previsto expressamente, a ponto de responsabilização, não constituiria mero programa, revelando uma visão, ao ver do jurista mais adequada, de “normas de direitos de realização progressiva”.

A norma programática não é mera intenção, mera crença. Ela tem eficácia. Na concepção que eu sustentei, ela indica os fins do Estado para buscar realizar o bem comum da população. Essa Constituição mudou muito isso. Era uma concepção de uma Constituição que não tinha um tratamento de direitos sociais como a atual, que indica os dispositivos para realizá-los. Se está previsto que o poder público tem de criar essas condições não é mero programa. Eu falo isso porque os conservadores têm uma concepção de chamar de programáticas todas as normas incômodas, que são as que produzem alguma coisa em favor do pobre. Por isso eu tenho usado muito pouco, ou quase não uso mais, a expressão “normas programáticas”. Hoje prefere-se falar em normas dirigentes ou normas de direitos de realização progressiva. (SILVA, 2013, *online*)

Nesses termos, para mais da discussão acerca da natureza dos direitos sociais, no tocante à sua índole programática ou de direito fundamental, entende-se que as regras em educação, como defende Souza, “são normas de conformação do sistema: seu *status* constitucional dita o conteúdo de toda normatização infraconstitucional” (2010, p.37).

Na mesma linha, no tocante à judicialização para conclusão do ensino médio, de cuja possibilidade se extrai um obrigação estatal, válido recordar que, nos termos da redação original do art. 208, I, CF88, a garantia de ensino gratuito e obrigatório somente abarcava o ensino fundamental, realidade transformada pela recente Emenda Constitucional nº 59/2009, que ampliou a obrigatoriedade a toda Educação Básica, determinando sua implementação progressiva até 2016 (art. 6º).

Nesse cenário, pode-se observar, inobstante a demora do constituinte reformador, que o referido *status* da Educação como direito público subjetivo não se encontra conjugada à natureza obrigatória do ensino, mas ao sistema educacional em si. Conforme se extrai do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, disposto ainda em 1990, pela Lei nº 8.069, em seu art. 54, II, texto original, consta por dever do Estado a “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio”, ocorrência que revela, nesse especial, que as transformações sociais

³⁴ <https://www.conjur.com.br/2013-out-13/entrevista-jose-afonso-silva-jurista-doutrinador-constitucionalista>

ou mutações da realidade caminhariam em descompasso à atuação do legislador, em ambas as frentes, o que não pode, sob este relevo, impedir eventual judicialização.

Portanto, pelo menos naturalmente, conforme reforça Raniere, a Carta constitucional dispõe ao legislador “restrições, limites, diretrizes, critérios e princípios gerais, além dos meios a serem adotados e de limitações negativas e positivas, a serem estritamente observados, sob pena de inconstitucionalidade” (2018, p.44).

No tocante ao fenômeno de estudo, como observado, inexistente declaração incidental de inconstitucionalidade de qualquer dos dispositivos da LDB, inclusive pelo fato de inexistirem, na construção do discurso autoral, insujeição à norma diretiva educacional, mas sim a sustentação de presença autorizativa constitucional, ratificada pela lei, em exercício argumentativo elevado, no máximo, a uma alegação indireta de antinomia.

Inclusive, ainda sobre o fenômeno do ingresso antecipado no ensino superior, o mesmo ECA, em seu art. 54, V, dispõe ainda por dever do Estado assegurar o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”, em expressa reprodução da previsão constitucional. Logo, tem-se que, além de “essencialmente prestacional”, razão pela qual exigível judicialmente, o direito à educação, na integralidade, é verdadeiro direito social híbrido, uma vez que, conforme posto alhures, enquadra-se, em suas vertentes, como originário e derivado:

Os direitos sociais originários são aqueles que advêm do texto constitucional ou mesmo de um tratado de direitos humanos sem necessidade de posterior implementação legislativa ou administrativa. [...] Já o direito social derivado é aquele que possui alguma regulamentação legal ou administrativa e que pode ser, então, objeto de apreciação judicial sob dois prismas: o prisma da igualdade [...] e ainda o prisma da segurança e confiança no Estado, impedindo que haja inconstância na prestação e proibindo-se o retrocesso. (RAMOS, 2019, p. 67)

Entretanto, embora pareça clara a posição de uma norma diretiva educacional no sistema, ou a partir do sistema constitucional, as disposições normativas do país em Educação são, nos termos de Carneiro, “heterogêneas e nem sempre harmônicas e congruentes”. A referida afirmação, ainda conforme o autor, se dá sob uma visão de que a lei da Educação deve revelar posição de certeza quanto ao exercício do direito, “deve ser mediadora entre as imposições da estabilidade e as exigências da evolução social” (2018, p.27).

Esta assertiva revela, pelo menos nesse contexto doutrinário, que a Educação, parâmetro de alcance da dignidade humana, portanto mínimo existencial, deve se pautar pela flexibilização, evitar um enrijecimento em prol de se permitir verdadeiro exercício científico-

espiritual, já que a realidade fática, já reconhecidas as complexas relações sócio-jurídicas, não é estanque.

Nesse contexto, tal como dispõe Martins (2019, p. 1311), a educação deve ser tratada, no tocante ao mínimo existencial, como verdadeiro “mínimo dos mínimos”, sob pena de se lhe atribuir, quando de eventual sobreposição de outros direitos sociais, alcunha de benesse, “risco de se confundir os direitos sociais com caridade”. A educação constitui direito social, mas fundamental, insculpido na ordem jurídica brasileira a partir da previsão constitucional de garantia pelo Estado a seu amplo acesso, cujo substrato principiológico compõe também o acervo constitucional, a citar o princípio do amplo acesso aos seus níveis mais elevados.

Ainda, advindo da teoria constitucional alemã, idealizado por Rudolf Smend, o método integrativo, ou científico-espiritual acima posto, nos termos de Canotilho, quando citado por Martins, dispõe sobre a extração da axiologia constitucional última, da interpretação constitucional não como apenas via para acepção de conceitos, mas fundamento e compreensão do “sentido e realidade de uma lei constitucional, conduz à articulação desta lei com a integração espiritual real da comunidade (com os seus valores, com a realidade existencial do Estado)” (2019, p.506).

Assim, levando-se em conta a necessária consideração de que, de fato, existirão mutações na realidade, em dado momento histórico e na vigência da norma, como o caso da LDB, de 1996, há de serem ampliadas as perspectivas de quem venha a exercer o direito, principalmente no caso da previsão constitucional de acesso aos níveis mais elevados, cuja análise da “capacidade de cada um” presume que tais possibilidades serão construídas sob o espectro individual de cada aprendente, ou seja, “hão que ser interpretadas em função daquela declaração e no sentido de sua plena e efetiva realização”. (SILVA, 2005, p. 313)

De fato, existem mandamentos constitucionais ligados ao direito à educação cuja índole é principiológica, a citar a premissa tópica “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” (art. 206, II), chamada pela doutrina “mandamento de otimização” dependente de regulamentação, além de suscitada em juízo, nos processos analisados, como proposição autorizadora do ingresso antecipado. Contudo, existiriam regras, ou “mandamentos de definição” (NOVELINO, 2018, p. 908), autoaplicáveis e independentes de detalhamento, a citar a própria natureza de direito público subjetivo da Educação (art. 208, §1º).

Há na afirmação do autor, sob o elenco do art. 208, §1º como mandamento de

definição, aparente incongruência, já que, como se viu, a eficácia plena e aplicabilidade imediata do direito à educação, principalmente quanto às disposições relativas à Educação Básica, se dão justamente por sua elevação a direito público subjetivo.

Como veremos nos outros incisos e parágrafos deste artigo, por ter sido elevada à categoria de direito público subjetivo, a educação básica tem eficácia plena e aplicabilidade imediata, podendo ser exigida de plano das autoridades competentes. A progressiva universalização de que trata este inciso está relacionada ao dever do Estado de, por meio de ações positivas, possibilitar que os educandos adolescentes tenham acesso ao ensino médio gratuito. (ABRÃO, 2018, p. 1079)

Para além das percepções da força normativa das disposições constitucionais, tal qual afirmou Carneiro em relação às normas infraconstitucionais, observa-se da leitura estrutural impressa na Carta Maior certo desalinhamento conceitual, a citar o tratamento de educação e ensino por sinônimos, quando a primeira possui sentido mais aberto³⁵.

Ademais, a despeito do dever estatal perpassar todos os entes federativos, em seus respectivos sistemas, há na CRFB repartição de competências não absoluta, inclusive pela utilização de termos inconclusivos como “preferencialmente”, destinando à União o sistema federal de ensino, além de função redistributiva e supletiva na seara educacional, a fim de garantir, entre outros, o padrão mínimo de qualidade do ensino; aos Estados e Municípios, respectivamente, determina que atuarão preferencialmente no Ensino Médio e Educação Infantil e ambos no ensino fundamental.

Quanto ao direito de acesso aos níveis mais elevados, especialmente sob a ótica dos provimentos judiciais analisados, tem-se uma dicotomia, já que a causa de pedir se apresenta em dois sentidos, embora conexos: certificação do Ensino Médio e acesso à Educação Superior.

Nesse caso, tratar-se-ia de um pleito de conclusão antecipada do Ensino Médio ou de Ingresso antecipado na Educação Superior? A opção deste estudo pela segunda possibilidade se dá pela essência do pleito autoral: a aprovação em exame vestibular. Assim, de fato, embora a causa de pedir remota traga em si os fatos atinentes à negativa de Certificação do ensino médio, e não de matrícula em universidade/faculdade, a causa de pedir próxima, em todos os pleitos estudados, trazem fundamentos de um suposto direito de acesso aos níveis mais elevados, da capacidade de cada um.

³⁵ **Ensinar:** Instruir sobre: ensinar matemática. Doutrinar: ensinar crianças. Educar. Mostrar, apontar: ensinar o caminho. Escarmentar, castigar: ensinar um atrevido; **Educar:** Desenvolver as faculdades físicas, morais e intelectuais de. Instruir. Domesticar, adestrar. Aclimar; (<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/jogo/index.htm>)

Entretanto, importa ressaltar que o constituinte não prescreveu obrigações estatais quanto ao ensino superior. Portanto, não cabe aos sujeitos anteriormente referidos o direito público subjetivo à educação, não podendo, desse modo, exigir do Estado o seu imediato cumprimento sob pena de responsabilidade. [...] tal direito só será conferido àqueles que demonstrarem capacidade de acordo com os mecanismos de aferição que lhes forem impostos. (ABRÃO, 2018, p. 1081)

A digressão realizada é relevante justamente pelo suposto intento do legislador constitucional, ao se conjugar o art. 208, I e §1º, da CRFB, ao definir por direito público e subjetivo o “acesso ao ensino obrigatório e gratuito”, mas determinar por dever do Estado garantir apenas a Educação Básica obrigatória e gratuita.

No caso do estudo, antes de se concluir por uma impossibilidade de judicialização, mister esclarecer que a garantia de acesso aos níveis mais elevados também é dever estatal (art. 208, V) e, embora o §2º do mesmo dispositivo expressamente implique responsabilidade à autoridade no caso de “não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular”, há de se realizar uma interpretação tópica.

A partir da noção da Constituição como sistema aberto, defende Coelho (2017) que a Carta Maior é mais problemática que sistêmica, razão pela qual quaisquer outros métodos de enfrentamento “não resolvem as aporias emergentes da interpretação concretizadora desse modelo constitucional e que [...] o método tópico-problemático representa, se não o único, pelo menos o mais adequado dos caminhos de que se dispõe para chegar à Constituição”. Como enfrentado pelo judiciário tocantinense, a judicialização do ensino superior se dá, em essência, por uma prevalência de princípios e garantias constitucionais, como esta aporia que se ilustra.

Ainda no tocante ao acesso aos níveis mais elevados de ensino, Novelino reconhece que no dispositivo resta “implícito o critério republicano do mérito (as pessoas devem ser recompensadas de acordo com o seu esforço e aperfeiçoamento)” (2018, p. 909).

Em relação à regulamentação suplementar, ou detalhamento, tendo em vista a natureza aberta da cláusula, ou melhor, de *topoi*, entende a doutrina pela competência dos próprios sistemas de ensino, verdadeira “faca de dois gumes”, tendo em vista a natureza inconclusiva das atribuições de cada ente:

A normatização suplementar, por sua vez, ocorre nos casos em que os Estados e Municípios tomam para si uma competência de responsabilidade da União, mas que por ela não foi executada ou deixou de abranger algum ponto de seu interesse. Neste caso, podem ser editadas por estes entes, e têm sua eficácia suspensa quando norma da União sobrevier. O critério utilizado pela Constituição foi o da conveniência política e administrativa da edição de normas educacionais [...] O monopólio legislativo da União sobre as normas gerais e as diretrizes e bases, que muitas vezes acabam por tratar de

especificidades e particularidades de âmbito regional ou local, acabam invadindo competências dos Estados e Municípios, aumentando consideravelmente seu espectro de atuação no campo educacional. (LUTAIF, 2018, p. 409)

A par desta pequena digressão teórico-constitucional, a alimentar uma exigência metodológica de enfrentamento dos *topoi* prevalentes, a citar a vedação legal, passa-se a um aprofundamento normativo necessário, sob os termos da própria LDB, em embate às disposições interpretativas dos competentes originários relacionadas ao fenômeno, a citar o inteiro teor da Base Curricular Comum Nacional - BCCN, Resoluções e Pareceres consultivos, expedidos tanto pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, quanto pelo Conselho tocantinense – CEE TO.

Em um contexto histórico, cunhado sob a análise das Leis Educacionais que precederam a Lei nº 9.394/1996, além do próprio processo de construção desta em vigor, pode-se dizer que retratam indubitável iniciativa pautada em intensas transformações sociais e políticas.

A primeira LDB, Lei nº 4.024/1961, em síntese, tornou flexível a estrutura de ensino, possibilitando acesso aos níveis elevados, a independer de curso anterior, vez que à época o ensino básico ou era profissionalizante ou destinado ao nível superior. Como inovações para a época, instituiu colégios universitários voltados à preparação de egressos do ensino médio (colegial de três anos), que se voltavam aos cursos superiores (art. 46, §2º), inclusive autorizando as universidades a instalá-los (art. 79, §3º). Ademais, quanto aos exames supletivos, que aqui se menciona por recorrência da menoridade como razão de indeferimento administrativo de ingresso antecipado, previu os chamados “exames de madureza”, autorizados apenas aos maiores de dezenove anos (art.99).

No tocante à segunda LDB, mister ressaltar que duas normas alteraram significativamente a Educação Brasileira, voltadas, respectivamente, a uma reforma no ensino superior (Lei nº 5.540/1968, que fixava “normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média) e no ensino básico (Lei nº 5.692/1971, fixando “Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus”).

Por inovações relevantes a este estudo, ressalta-se que a lei nº 5.540/1968 preocupou-se em regular a aplicação de vestibulares, exigindo que os conteúdos cobrados nos exames não superassem a complexidade do currículo de 2º grau, além de autorizar a figura dos exames unificados (art. 21). No tocante à lei de 1971, tendo em vista o período histórico de asfixia de liberdades civis, Souza a apresenta como uma verdadeira “incompatibilidade entre a lei e a realidade do sistema em plena evolução” (2011, p. 68).

Em seu texto, a lei fundiu os ciclos ginasial e colegial, estabelecendo entre as finalidades do 1º e 2º graus a “formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania” (art. 1º); instituiu para o currículo a chamada parte diversificada, sob critério da instituição de ensino, e elevou a idade mínima para a realização de exames supletivos, no caso do 2º grau, para vinte e um anos (art. 26, §1º, b).

Considerando-se o alinhamento deste estudo à antecipação do ingresso no ensino superior, a Lei nº 5.692/1971 ainda dispôs sobre a possibilidade de avanço nos estudos, acaso verificadas as condições para tal pelos sistemas de ensino, por meio da “conjugação dos elementos de idade e aproveitamento” (art. 14).

Tal disposição de avanço de estudos, atrelado ao fator etário, pode esclarecer o estabelecimento da estruturação do ensino sob semelhante critério no atual contexto, conforme se vê do art. 4º, I, da LDB em vigor. Deve-se considerar que o ideário desta nova LDB, atual Lei nº 9.394/1996, de fato, antecedeu a própria Constituição Federal, já que aprovada somente após oito anos de proposta.

Na realidade, a atual LDB, fruto da relatoria de Darcy Ribeiro, nascera de um substitutivo cunhado sob três diferentes realidades políticas nacionais, cada uma com uma leitura distinta acerca da efetivação do direito à Educação, então previsto nas Constituições em cada momento histórico (1967 e 1988).

Não se pode deixar de reconhecer que pelas entrelinhas de todas as LDBs poreja uma indisfarçável dose de autoritarismo, o que não é de se estranhar nestes Brasis, que funcionam no formato federativo, mas que guardam heranças bem palpáveis de uma vocação unitária e centralista que vem da condição de colônia e, depois, de império, par indevidamente sobreviver na república. [...] não conseguiram assegurar de fato a educação brasileira melhores padrões de desempenho. De 1961 para cá, período em que se assistia à massificação de matrículas em todos os graus e modalidades de ensino formal, notadamente o superior, o que mais se viu foi o descompasso gritante entre o que pensaram os legisladores e o que praticaram os educadores (SOUZA, 2011, p. 74).

No tocante ao descompasso entre lei e realidade apontado pelo autor, observa-se um sentido inverso. Não há crítica a uma obsolescência legislativa, mas a uma omissão em aplicá-la nos níveis mais elementares da cadeia dos sistemas de ensino. No caso do fenômeno analisado, a despeito de não se ter ainda aprofundado os termos da atual LDB, nasce dúvida contundente à hipótese levantada nesta pesquisa: estar-se-ia, no caso da judicialização para o ingresso antecipado no ensino superior, a vislumbrar fruto de um descompasso entre lei e realidade? Em

que sentido? Carneiro dispõe: “a lei é uma só, mas o país é múltiplo” (2018, p. 26).

Quanto ao próprio sentido de uma lei voltada a estabelecer diretrizes e bases à educação nacional, o mesmo autor conceitua as bases por sustentáculo, elemento basilar, fundamento. As diretrizes, por sua vez, denotariam um alinhamento de procedimentos. Assim, “aplicados os conceitos à norma educativa, infere-se que as bases remetam à função substantiva da educação organizada” (2018, p. 34), ou como dispõe Lutaif, “a Lei de Diretrizes e Bases apresenta caráter diretivo e basilar, com conteúdo principiológico” (2018, p.408).

O que se tem, por conclusão dos estudiosos da LDB, é de que ela “é insuficiente exatamente porque sofre o impacto dos limites históricos e políticos [...] **O nosso grande e permanente desafio é redescobrir, continuamente, as formas e as rotas de potencializar sua materialização**”. (CARNEIRO, 2018, p. 42) (g.n)

Nesses termos, consta do art. 2º da LDB que “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Extrai-se do dispositivo uma ideia de ontologia, vez que prevê a nuance fundamental da Educação, além de engajar sua relevância social às políticas educacionais a serem desenhadas pelos sistemas de ensino.

Conforme Ramos (2019, p. 835) a educação “consiste em todas as formas de ensino, transmissão, reflexão e desenvolvimento do conhecimento voltadas ao desenvolvimento físico, intelectual e moral do ser humano”. Do referido conceito, alinhado ao disposto inicial da LDB, identifica-se a tríade finalística da Educação: o pleno desenvolvimento, ligado à cognição, à maturidade; o preparo para a cidadania e a qualificação para o trabalho, ambos conexos à ideia de competência, a formarem a noção de capacidade.

Com base no disposto em linhas anteriores, a LDB, em seu art. 3º, transcreveu a principiologia do art. 206 da CRFB, de observância obrigatória em todo o processo educacional. Nesses termos, o inciso II do referido artigo, ao prever a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”, dá maior relevo em âmbito interno àquilo já ratificado em instrumentos internacionais e internalizado na Constituição Federal. Como se diz, “o conhecimento se hospeda no currículo, que não existe para prender o aluno, **mas para desprendê-lo em suas potencialidades e oferecer vias múltiplas, assim que possa evoluir, encontrar-se e desenvolver-se como identidade**” (CARNEIRO, 2018, p. 62) (g.n).

A referida disposição constitucional, reproduzida pela norma regente possui interessante desdobramento, aqui trazido por Moreira:

Implica confiar na potencialidade do aluno para aprender, em criar condições favoráveis para o crescimento e autorrealização do aluno, em deixá-lo livre para aprender, manifestar seus sentimentos, escolher suas direções, formular seus próprios problemas, decidir sobre seu próprio curso de ação, viver as consequências de suas escolhas. (MOREIRA, 1999, p. 146).

Outro princípio valoroso no complexo emaranhado situacional em que se insere o direito aos níveis mais elevados de ensino, consiste na “garantia de padrão de qualidade” (art. 3º, IX). Observa-se que a própria análise do direito de ingresso no ensino superior parte de um conceito de qualidade do ensino médio, integrante do imperativo constitucional da educação básica. Tal qualidade é aferida, em tese, pelos exames nacionais e processos de seleção para ingresso no ensino superior, vez que antes mesmo da constituição cidadã, pretendiam “recompor a qualidade do ensino pela exclusão dos candidatos julgados menos capazes de estudos superiores, por não disporem dos conhecimentos prévios supostos como o mínimo necessário” (CUNHA, 1982, p. 7).

Assim, nesse pequeno exame de premissas, tendo a Carta Constitucional estabelecido por dever do Estado a garantia de acesso aos níveis mais elevados mediante a aferição da “capacidade de cada um” (art. 208, V), assim como havendo aplicabilidade imediata ao se garantir direito a um padrão de qualidade (art. 206, VII), não seria o processo de seleção a conclusão de verificação da referida competência?

[...] é no currículo, na eleição das disciplinas, na integração dos conteúdos, na aprendizagem no cotidiano da sala de aula que se reflete, de fato, o chamado padrão de qualidade [...] quando o uso deste material é feito mediante uma prática pedagógica avaliada permanentemente. [...] O currículo foca os conteúdos e esta prática pedagógica avaliada foca o aluno nas suas diferenças individuais e, portanto, nas suas apropriações diferenciadas de trabalhar e de assimilar cada disciplina, sob o enfoque da interdisciplinaridade e da contextualização. **Cada sistema de ensino deve normatizar os requisitos que, no conjunto, formam o quadro de referência do padrão de qualidade de suas escolas.** [...] A maneira de realizar esses compromissos condiciona a construção das linhas de conexão adequada entre educação e ensino. [...] **Na aprendizagem, interferem fatores externos à escola e, também, fatores internos.** [...] **Os estabelecimentos de ensino não são fabricas para produzir autômatos, para montar robôs nem para reproduzir seres iguais. Na escola aprende-se a desenvolver qualidade, como se faz com os produtos industriais.** (CARNEIRO, 2018, p. 77).

Observa-se que embora se atribua o currículo como o refletor deste padrão de qualidade, remanesce o questionamento, pois com base no pequeno aparato histórico ofertado sobre as LDBs, os exames vestibulares refletiriam, ou pelo menos deveriam refletir, as competências e habilidades necessárias apreendidas no Ensino Médio, restando saber se tal

previsão, na atual LDB, se limita a exames de natureza unificada, como sustentam as divergências analisadas no âmbito dos julgados do Tribunal Pleno.

Nesse sentido, Mota alerta, quando do debate sobre a intensa judicialização da educação, que, “a ausência do saber o que fazer educacionalmente é preenchida pela edição de normas, sem perceber que as normas não só não induzem qualidade como, ocasionalmente, a prejudicam sobremaneira” (2010, p. 38).

De mesma forma entende Alves (2018, p.140):

[...] os próprios entes federativos, no exercício de suas autonomias voltadas à colaboração poderão, sem receio, se posicionar e se articular favoravelmente quanto ao reconhecimento da importância da qualidade da educação, independentemente da criação de leis e diretivas nacionais específicas, já que o princípio da dignidade humana é norma de aplicabilidade imediata. [...] acerca do perigo da superprodução legislativa, bem assim seu quadro interpretativo meramente positivista, hipótese em se enquadram as mazelas do cenário de desarticulação do federalismo brasileiro em matéria educacional: quando o volume de pronunciamentos estatais pela via legislativa é exacerbado, além da dificuldade de sua interpretação, o que aumenta e muito o seu grau de indeterminação e hipóteses de contrariedade, dá-se de imediato o prejuízo acerca da percepção do cidadão sobre a legitimidade do sistema jurídico, reduzindo, destarte, o acesso dele a esse sistema.

Com a finalidade de provocar reflexão, dispõem Andrade e Dachs (2006, p. 2) ao realizarem estudo de análise da PNAD³⁶ 2003, que “apenas a metade dos jovens qualificados formalmente para acesso ao Ensino Superior atinge este nível de educação, em que pese o fato de que, do ponto de vista substantivo, há que se discutir o conteúdo de aprendizado dominado por estes jovens”, ou seja, a mera conclusão do ensino médio nos termos da LDB pode não configurar o padrão de qualidade exigido no art. 206 da Constituição Federal, ou o respeito ao espírito geral da própria norma.

A título exemplificativo, no tocante ao apontamento dos sistemas de ensino a normatizarem os limites atribuíveis ao chamado padrão de qualidade, e assumindo que o ingresso no ensino superior esteja atrelado a uma ideia de integralização de um ensino médio de qualidade, o CNE, através da Câmara de Educação Básica do MEC, emitiu o Parecer nº 29/2003, relativo ao impasse na matrícula em Universidade de alunos que não concluíram o ensino médio, devido à greve de professores, oportunidade em que dispôs caber “aos sistemas de ensino e aos estabelecimentos de ensino proverem solução cabível”.

Deve-se ressaltar, quanto à competência do CNE para tais atribuições, que a LDB, em

³⁶ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio

seu art. 9º, §1º, estabelece que “na estrutura educacional, haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente”. Ainda, por óbvio, tendo em vista ser a Educação, nas respectivas medidas, competência de todos os entes federativos, há constituição destes Conselhos nos diversos âmbitos, sob as mesmas limitações de competência.

Logo, além de se concluir por uma possibilidade de resolução individualizada, relativa ao estado regional, assim como a situação concreta envolvida, tem-se que a noção de qualidade da educação se firma em valor axiológico, distante de uma interpretação meramente positivista.

Há, inclusive, abordagem da educação de qualidade como verdadeiro direito humano, em que Alves concorda tratar-se de elemento que impõe, “para além da firmação de instrumentos legais específicos, a construção de sentidos valorativos para a superação do campo de disputa conceitual que ainda o permeia” (2018, p.142), e como sustenta Carneiro, “supõe a precedência de respeito à situação concreta do aluno” (2018, p. 78).

Esse necessário respeito à situação concreta do aluno, expresso no texto normativo em seu art. 3º, X, presume a “valorização da experiência extraescolar”, essência extraída principalmente da diferença entre educação e ensino. A propriedade intelectual do aprendente no contexto externo à sala de aula deve compor, por força de lei, a tradição pedagógica, razão pela qual se estaria destinando desproporcional relevância ao conhecimento formal, mas importante em igual medida. “O extraescolar é o território banalizado da aprendizagem significativa” (CARNEIRO, 2018, p. 80).

Ainda sobre essa percepção de aprendizagem significativa, o CNE, por meio de Parecer Técnico nº 5/2011 já reconheceu este dever de observância e valoração do mundo extraescola:

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), ao entender que a qualidade da educação é também uma questão de direitos humanos, defende conceito semelhante (2008). Para além da eficácia e da eficiência, advoga que a educação de qualidade, como um direito fundamental, deve ser antes de tudo relevante, pertinente e equitativa. A relevância reporta-se à **promoção de aprendizagens significativas do ponto de vista das exigências sociais e de desenvolvimento pessoal**. A pertinência refere-se à **possibilidade de atender às necessidades e às características dos estudantes de diversos contextos sociais e culturais e com diferentes capacidades e interesses**. (CNE, 2011, p. 151)

Nesse sentido, quanto à estruturação do ensino médio como etapa final da Educação

Básica, há de se interpretá-lo como preparatório para a própria vida adulta, cujo objeto não seria, quanto a essa aprendizagem significativa, a apreensão de técnica, mas a internalização dessa vivência, espinha dorsal do processo de conhecimento. Nesse sentido, recordam-se os pilares da educação elencados pela UNESCO (2010), relacionados à formação integral do aprendente, sob os diversos aspectos da vida:

Aprender a conhecer, combinando uma cultura geral, suficientemente ampla, com a possibilidade de estudar, em profundidade, um número reduzido de assuntos, ou seja: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida. **Aprender a fazer**, a fim de adquirir não só uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais abrangente, a competência que torna a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Além disso, aprender a fazer no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho, oferecidas aos jovens e adolescentes, seja espontaneamente na sequência do contexto local ou nacional, seja formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho. **Aprender a conviver**, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerenciar conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz. **Aprender a ser**, para desenvolver, o melhor possível, a personalidade e estar em condições de agir com uma capacidade cada vez maior de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal. Com essa finalidade, a educação deve levar em consideração todas as potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se. (UNESCO, 2010, p. 31) (g.n)

Embora tal aporte imponha aparente certeza, há quem questione a real finalidade do ensino médio, a despeito de previsão expressa no texto legal, já que, sob uma suposta cultura nacional, visaria em essência o acesso à universidade. Na verdade, os fins do Ensino Médio dependem, como se viu, de cada circunstância individual desse aprendente, podendo voltar-se à progressão de estudos, ao trabalho, ou a ambos, mas sob a construção do indivíduo enquanto pessoa.

Desta feita, a quem visa a progressão dos estudos, ao ver de suas peculiaridades, e com base estritamente no disposto até o presente, parece não haver óbice à visão de seu aporte técnico por preparação à universidade, cabendo, no caso de uma formação à vida adulta, aos sistemas de ensino e à família sua identificação.

Quanto a essas finalidades, pauta-se a LDB, para os fins subjetivos descritos, na chamada Base Nacional Comum Curricular, instituída pela Lei de reforma do ensino médio (lei nº 13.415/2017) e homologada pela Portaria nº 1.570 do mesmo ano, cuja vigência já se iniciou no início de 2020³⁷, substituindo as antigas Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN.

³⁷ Os currículos deverão estar estruturados até junho de 2019. Entre julho e setembro, haverá consultas públicas regionais nos estados. Os novos documentos deverão ser analisados e aprovados pelos conselhos estaduais de

A BNCC é documento de valor normativo que define o “conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento”.

Para fins dessas aprendizagens essenciais, a BNCC prevê dez competências gerais a serem observadas em âmbito pedagógico, ligadas, por definição do próprio documento, aos conhecimentos de natureza técnico formal, além dos procedimentos à sua aquisição. Interessante que há uma divisão conceitual na BNCC em prol de identificação dos aspectos objetivos e subjetivos do processo educativo, quais sejam as competências e as chamadas habilidades, cujo sentido destas se voltam aos aspectos cognitivos e socioemocionais, ou seja, “atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (p. 8), embora ambas sejam elencadas no rol de “competências gerais”.

Desta feita, citam-se as dez competências gerais à integralização da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio):

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social e cultural para entender e explicar a realidade (fatos, informações, fenômenos e processos linguísticos, culturais, sociais, econômicos, científicos, tecnológicos e naturais), colaborando para a construção de uma sociedade solidária.

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e inventar soluções com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

Desenvolver o senso estético para reconhecer, valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também para participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

Utilizar conhecimentos das linguagens verbal (oral e escrita) e/ ou verbo-visual (como Libras), corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital para expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e, com eles, produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

Utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano (incluindo as escolares) ao se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas.

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao seu projeto de vida pessoal, profissional e social, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas e com a pressão do grupo.

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer.

Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões, com base nos conhecimentos construídos na escola, segundo princípios éticos democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (p. 9-10)

Em resumo, embora se vá analisar de forma detida a BNCC quanto às suas prescrições ao Ensino Médio, extrai-se de cada competência os seguintes núcleos a partir dos quais, pelo menos no contexto normativo exposto, o aprendente estaria pronto a alçar os níveis mais elevados, a ingressar no mundo do trabalho, à vivência adulta:

1. Conhecimento;
2. Pensamento científico, crítico e criativo;
3. Repertório cultural;
4. Comunicação;
5. Cultura digital;
6. Trabalho e projeto de vida;
7. Argumentação;
8. Autoconhecimento e autocuidado;
9. Empatia e cooperação; e
10. Responsabilidade e cidadania.

Assim, a par das competências gerais eleitas por necessário ao acesso a níveis mais elevados, prevista por garantia no art. 4º, V, da LDB, há de se reconhecer a intenção do legislador por uma interlocução entre Educação Básica e Educação Superior, independentemente da escolha pessoal do aprendente, já que a lógica constitucional é a da progressão dos estudos.

Entretanto, são diversas as visões doutrinárias a conceituar “capacidade” na pretensa percepção do legislador constituinte. Há quem lhe atribuía valor de dubiedade, já que o aporte capacidade poderia representar uma visão de educação não inclusiva, uma vez que a suposta valorização de um mérito pessoal representaria mero exercício de oportunidade, já que acabaria por excluir quem não possuía acesso à Educação nas mesmas circunstâncias.

Ainda, por isso a necessidade de um enfrentamento da dimensão cognitiva, há posicionamento de que a natureza do desenvolvimento e da aprendizagem se conserva na interação, não lhes sendo suficiente apenas a capacidade do aprendente, mas também do ambiente em que se pretende construí-lo como pessoa.

[...] o termo capacidade tem um campo semântico ambíguo. [...] Piaget (1988), Vygotsk

(2009a) [...] deixaram claro que todos são capazes de aprender e de avançar na aprendizagem escolar [...] acesso aos níveis mais elevados de escolaridade e conhecimento segundo a capacidade de cada um é adotar ressalva que se opõe aos avanços da neurociência que, longe de enxergarem a inteligência, como uma característica inata, veem-na como um feixe de características adquiridas. Nesse sentido, o fator ambiental é mais influente do que o fator genético. (CARNEIRO, 2018, p. 136)

De fato, a despeito do viés sociológico não constar das dimensões aqui estudadas, há a percepção de que o disposto pelo constituinte reflete uma noção de capacidade *lato sensu*, assim como trouxe o legislador infraconstitucional, englobando competências e habilidades, além de representar um retrato da realidade da atual situação do ensino superior no Brasil: a inexistência de vagas para todos.

Quanto à suposta desigualdade na avaliação do desenvolvimento e aprendizagem, constatou-se até o presente, após uma interpretação conjugada aos princípios e valores constitucionais, que tal verificação do aprendizado e do desenvolvimento deve ser feita a partir de uma flexibilidade, levando-se em conta justamente essa vivência extraescola.

A referida atribuição, como se viu, é de competência dos respectivos sistemas de ensino. No caso dos estados, cuja competência abrange, preferencialmente, o Ensino Médio, a LDB prevê que lhe cabe, entre outros, “elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios” (art. 10, III).

A fim de operacionalizar a referida incumbência, e por paralelismo, instituem os Conselhos Estaduais de Educação, de igual atribuição normativa e deliberativa:

[...] é imperativa sua regulamentação como desdobramento na legislação dos vários sistemas, assegurada sempre coerência, congruência e consistência técnica-conceitual na organização, na gestão, nos processos de avaliação e no alcance efetivo das “políticas e planos educacionais, o que somente ocorrerá com a integração e a coordenação das ações estados/municípios”. [...] é fundamental e estratégico o papel dos Conselhos Estaduais de Educação [...] atribuições normativas, deliberativas e de diretrizes pedagógicas [...] Precisam ser mais propositivos, indicativos, criativos, inovadores e respeitados em suas atribuições funcionais! (CARNEIRO, 2018, p. 240)

A crítica alinhada acima pelo autor se fundamenta na coerência que se deve estabelecer entre a dinâmica da Política Nacional de Educação, cuja articulação com os demais níveis de ensino e coordenação cabe à União, com funções normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias (art. 8º, §1º, da LDB), e a atuação dos conselhos estaduais e municipais de educação no tocante à sua competência normativa, que tem de se dar de forma idêntica, e não sob situação de sujeição, como defende Lima (2006).

Nesses termos, a LDB também atribui aos estados a prerrogativa de “baixar normas complementares para o seu sistema de ensino” (art. 10, V), a fim justamente de “assegurar permeabilidade legal aos seus diferentes contextos sociais”. (CARNEIRO, 2018, p. 240). É indubitável o necessário reconhecimento do caráter vinculante das normas gerais exaradas pelo CNE, como anuncia Gotti (2017), mas de igual modo, por coerência, as complementares de cada Conselho estadual, pois alinhadas à realidade de seu corpo aprendente e peculiaridades socioculturais.

De forma a ratificar este debate em torno dos elementos do discurso, a BNCC, cuja força normativa vincula os sistemas de ensino, entabula a importância das características regionais para a construção de um projeto pedagógico além de retomar a ideia de inafastabilidade da flexibilização, principalmente na construção do currículo:

Os sistemas de ensino e as escolas devem construir seus currículos e suas propostas pedagógicas, considerando as características de sua região, as culturas locais, as necessidades de formação e as demandas e aspirações dos estudantes. Nesse contexto, os itinerários formativos, previstos em lei, devem ser reconhecidos como estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, possibilitando opções de escolha aos estudantes. Aliás, a flexibilidade deve ser tomada como princípio obrigatório pelos sistemas e escolas de todo o País, asseguradas as competências e habilidades definidas na BNCC do Ensino Médio, que representam o perfil de saída dos estudantes dessa etapa de ensino (BCCN, 2017, p. 471).

No Tocantins, o Conselho Estadual de Educação é regulamentado pela Lei Complementar nº 8/1995, estabelecendo por sua competência, entre outras, “baixar normas disciplinadoras dos sistemas estadual e municipal de ensino” (art. 9º, VI). No tocante ao currículo do Ensino Médio, sua estruturação no estado está regulada atualmente pela Resolução nº 37/2019 do CEE, que prevê em seu art. 71, IV, a necessidade de nela conter, entre outros, “os objetos de aprendizagem que não constituem componentes curriculares, mas que são necessários à formação para a vida”, “a ser ministrado de forma interdisciplinar e transdisciplinar, no decorrer do período letivo”.

Conquanto a tríade finalística da Educação, traçada já no art. 2º da LDB, o legislador infraconstitucional optou por ratificá-la também por finalidade da Educação Básica (art. 22). Tal qual o art. 2º, o termo educando, em seu formato gerúndio indicaria transição, ideia de processo continuado, “à preparação da condição de cidadã de aprender a aprender”. (CARNEIRO, 2018, p. 303)

A referida disposição, “aprender a aprender”, revela um ideal humanista

aparentemente destoante do construtivismo basilar da educação nacional, justamente por remeter à figura de uma educação aberta, como se verá de uma análise cognitiva do desenvolvimento. Entretanto, o referido termo, além de se amoldar aos pilares da Educação da UNESCO, na base do “aprender a conhecer” (2010, p.31), integra-se ao sentido de emancipação, de individualidade, base central das premissas argumentativas dos impetrantes nos pleitos de ingresso antecipado submetidos ao TJTO.

Ainda, acerca dos *topoi* prevalentes, a partir da construção do valor “aprender a aprender”, conjugado ao afã pelo avanço nos estudos, ou melhor, pelo reconhecimento da capacidade para tal avanço, mister citar a possibilidade de classificação entabulada na LDB, em seu art. 24, II, c, autorizada “independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino”.

A referida disposição visaria a valoração de aprendizados fora do ensino formal, portanto adquiridos a partir de uma interação do aprendente com o meio, o reconhecimento das habilidades, vez que estabelece por finalidade da avaliação “o grau de desenvolvimento e experiência”.

O sistema de ensino regulamenta a matéria, a escola avalia o grau de desenvolvimento e a experiência do candidato, mas este incorpora o patrimônio de conhecimento construído nos esquemas informais de vida aos esquemas formais da escola. Essa possibilidade representa um marco importante para o resgate da pedagogia da alternância e para o enlace necessário entre a vida **na/da** escola e a escola da vida. (CARNEIRO, 2018, p. 310).

Além disso, a própria BNCC, ao orientar a prática pedagógica, reconhece por indispensável a observância de como as transformações sociais refletem nas experiências do jovem, assim como considera tal juventude em todos os seus vieses:

[...] mostra-se imprescindível considerar a dinâmica social contemporânea, marcada pelas rápidas transformações decorrentes do desenvolvimento tecnológico. Trata-se de reconhecer que as transformações nos contextos nacional e internacional atingem diretamente as populações jovens e, portanto, o que se demanda de sua formação para o enfrentamento dos novos desafios sociais, econômicos e ambientais, acelerados pelas mudanças tecnológicas do mundo contemporâneo. Nesse cenário cada vez mais complexo, dinâmico e fluido, as incertezas relativas às mudanças no mundo do trabalho e nas relações sociais representam um grande desafio para a formulação de políticas e propostas de organização curriculares para a Educação Básica, em geral, e para o Ensino Médio, em particular. [...] **não caracterizar o público dessa etapa como um grupo homogêneo, nem conceber a “juventude” como mero rito de passagem da infância à maturidade. Afinal, os jovens não são simples “adultos em formação”**. (BCCN, 2017, p.462)

Entretanto, ainda acerca da interpretação do dispositivo, embora a menção de série e etapa como termos de conceituação diversa conste do texto infraconstitucional, a premissa argumentativa da vedação legal, trazida pela autoridade coatora nos feitos estudados, sugere que tal classificação somente se dá dentro de um mesmo nível educacional, como é o caso da Educação Básica, não sendo possível desta para a Educação Superior. A citada premissa, entretanto, não se sustenta, já que o conceito de etapa, como se vê dos caputs dos arts. 29 e 35, da LDB, por exemplo, refere-se às modalidades de ensino, nas quais se insere o ensino médio e superior.

Ademais, observa-se que o dispositivo elencado remete aos sistemas de ensino que regulamentem o referido avanço. No Tocantins, cujo sistema de ensino é disposto pela Lei nº 2.139/2009, além da reprodução expressa de outros termos da LDB, consta do art. 8º, II, que “a classificação em qualquer ano, período, série ou etapa, pode ser feita: [...] c) independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela unidade escolar, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato, e permita sua inscrição de forma adequada”.

IV - a avaliação do rendimento escolar, atendidos os seguintes critérios: [...] b) **possibilidade de avanço nos cursos, séries, anos ou períodos**, mediante verificação do aprendizado pela unidade escolar, de acordo com o que estabelecer o seu regimento; c) **aceleração de estudos visando à adequação idade/série ou qualquer outra forma de organização das turmas**, na conformidade do regimento de cada instituição de ensino;

Ainda quanto ao fenômeno de avanço nos estudos, o art. 24, V, da LDB estabelece critérios de verificação do rendimento do aprendente, referência à observância do projeto pedagógico e sua adequação aos diversos contextos envolvidos no processo educacional, a citar o de caráter social e individual. Dentre os critérios estipulados, há a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado”.

A referida possibilidade, considerando a sistemática do processo de aprendizagem, pressupõe avaliação sob encargo dos sistemas de ensino. Nesse especial, o CNE, por diversas vezes no curso dos anos, enfrentou a questão do avanço dos estudos, principalmente sob a perspectiva do art. 24, V, c, da LDB.

Já em 2002, por meio do Parecer nº 38, o CNE expressamente consignou ser a flexibilidade um dos principais mecanismos da LDB, firmada sobre a autonomia escolar, exigindo-se, para tanto, que tal flexibilidade seja regulamentada, em prol de se assegurar a qualidade do ensino.

Em 2004, por meio da Câmara de Ensino Superior, o CNE, por unanimidade, aprovou

o Parecer nº 115, firmando que “os sistemas de ensino podem baixar normas que permitam aos respectivos estabelecimentos de ensino abreviar a conclusão de cursos, no ensino fundamental e médio, embora a regra seja aquela sobre o ensino fundamental em oito séries e o ensino médio em três séries” (p.2).

A partir da leitura se pode observar que a natureza do avanço nos estudos é de excepcionalidade, não havendo, no entender do CNE, qualquer relação de impedimento no tocante à previsão do art. 35 da LDB, relativa à duração mínima do ensino médio. Na oportunidade, inclusive, dispõe que no caso de judicialização, acaso decisão de mérito desfavorável ao aluno que eventualmente já estivesse cursando o ensino superior, “deverão eles submeter-se a exames de conclusão do ensino médio, como determina a lei, sobrestando a continuidade dos estudos superiores até que essa condição legal seja adimplida, sabendo-se que a outra condição já está regularmente atendida pela classificação que obtiveram no processo seletivo” (p.5).

No mesmo sentido, agora por meio da Câmara de Educação Básica, o CNE, no Parecer nº 1/2008, interpreta o art. 208 da Constituição como indicativo da “possibilidade de atendimento às necessidades e potencialidades dos estudantes”. Nesse caso, sendo a LDB instrumento legal de conformação dos preceitos constitucionais, principalmente considerando o teor do art. 4º, V, existiria, para o CNE, clara significação de que os legisladores, constitucional e infraconstitucional, desejaram “uma lei que pudesse garantir, dentro de uma unidade, crescente autonomia e flexibilidade na organização curricular, com o objetivo de propiciar condições aos sistemas e escolas de perceberem as diferentes demandas de seus estudantes e atendê-los” (p.2), concluindo não haver como se declarar a inconstitucionalidade do avanço escolar, “desde que ele ocorra dentro de cada nível de ensino: Educação Básica e Educação Superior”.

Mesmo com a aparente compatibilidade entre o disposto pelo CNE e a premissa argumentativa da parte impetrada, ao construir a tese de vedação legal ao avanço, o contexto aqui retratado (ocorrência dentro de cada nível de ensino), refere-se ao fenômeno da reclassificação de estudantes, previsto no art. 23, §1º, da LDB.

No caso do art. 24, inclusive quanto à natureza extraordinária, o CNE mantém o posicionamento exarado quatro anos antes, indicando que, embora preveja a carga horária e dias letivos à consecução dos fins da referida etapa de ensino, “o mesmo artigo indica casos de excepcionalidade, que fogem à regra geral, posto que ocorrem de forma episódica e fora do

percurso normal da escolaridade” (p.5).

Há necessidade, portanto, de **relativizar normas gerais** para eventos específicos, caso contrário, qualquer classificação, reclassificação, aceleração, avanço ou aproveitamento de estudos previstos na legislação, ficariam inviabilizados. Com isso, pode-se perceber que **não há contradição ou incompatibilidade entre o instituto do avanço escolar e a existência de obrigatoriedade de carga horária** mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuídas por um mínimo de 200 (duzentos) dias de efetivo de trabalho escolar. (CNE, 2008, p.5)

Em 2016, entretanto, o CNE foi levado a manifestar-se, após consulta formal do Conselho estadual de Educação do Ceará, acerca de intensa judicialização em prol de ingresso antecipado no ensino superior. Entre as ocorrências, não distintas do caso tocantinense, alega o CEE-CE pleitos de Certificação por mera aprovação em vestibular e realização de exame supletivo antes do atingimento da maioridade.

Por meio do Parecer nº 5/2016, o Conselho Nacional reforça a competência normativa dos sistemas de ensino, assim como sua força vinculante, ressaltando, contudo, o dever de não se contrariar o espírito da LDB. Na oportunidade, fixa entendimento pela impossibilidade de se obter matrícula em cursos de graduação sob única hipótese de aprovação em exame vestibular, já que este deve acompanhar prova de devida conclusão do ensino médio:

Essa aprovação deve vir acompanhada, necessariamente, da real comprovação da conclusão do Ensino Médio, seja cursado regularmente, na chamada idade própria, seja cursado em programas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), **ressalvado o direito definido no inciso III do art. 4º da LDB em relação ao “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com (...) altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades [...]”**. (CNE, 2016, p.3)

Segundo a consulta, o disposto no art. 24, V, c, da LDB, “está diretamente vinculado à “verificação do aprendizado”, como critério da própria escola para “verificação do rendimento escolar” dos seus alunos”, razão pela qual “a aceleração de estudos deve promover o desenvolvimento da aprendizagem e não aligeirar o seu percurso” (p.4).

Do disposto, extrai-se que o CNE, embora aprofunde os meandros do fenômeno, em essência, não modifica os entendimentos publicizados em anos anteriores, estabelecendo, tão só, como premissa ao processo de avanço dos estudos, a presunção de que as competências e habilidades já adquiridas pelo aprendente ultrapassam aquelas exigidas na série ou etapa regular em que se encontra, não sua aceleração.

A citada interpretação do contexto intelectual trazido pelo CNE se dá por preocupar-se com a leitura ou mesmo eventual omissão do sistema ou unidade de ensino em regulamentar o

dispositivo, considerando a complexidade da matéria e, por ratificar, repetidamente, que a competência para o detalhamento do dispositivo é de cada sistema de ensino, pois conhecem suas peculiaridades. Reitera expressamente que “deve ser evitado punir alunos que efetivamente demonstrem altas habilidades e competências, os quais, portanto, **podem e devem avançar nos seus estudos, sem obstáculos de origem meramente formalista**” (p.7).

No caso do *modus operandi*, ou seja, como poderia se dar a referida regulamentação, há menção a uma necessária avaliação multidisciplinar que considere, para além do ensino formal, os aspectos psicopedagógicos do aprendente. Além disso, a despeito de uma interpretação pacífica do CNE quanto à possibilidade e dever de regulamentação pelos sistemas de ensino, a ponto de se afirmar que tais disposições “devem” constar do projeto pedagógico da unidade (CNE, 2016, p.7), quiçá regimento, critica-se a parca iniciativa destes no tocante à matéria.

A obrigatoriedade de verificação do aprendizado supõe a disponibilidade de equipes técnicas interseriais de professores para uma avaliação psicopedagógica do aluno. [...] esta possibilidade de forma de proceder deve fazer parte do Regimento Escolar e do Projeto Pedagógico Escolar. [...] os órgãos normativos dos sistemas de ensino quase nunca se pronunciam sobre este assunto nem mesmo através de indicações normativo-orientadoras. A consequência é que **não se aproveita um importante dispositivo legal voltado para respeitar as necessidades de aprendizagem e cada aluno**. Esta omissão dos sistemas e das escolas tem a ver com o mesmo tipo de descaso dirigido aos alunos com altas habilidades. (CARNEIRO, 2018, p. 313) (g.n)

Ainda quanto ao fenômeno estudado, mister citar que outro fundamento em prol da verificação de aprendizado suscitado pela parte impetrante, no curso dos processos analisados, a dar substrato a uma suposta legalidade da verificação de capacidade para Certificação do Ensino, consiste na previsão do art. 47, §2º da LDB, que traz a figura do extraordinário aproveitamento de estudos, “demonstrado por meio de provas e outros instrumentos de avaliação específicos, aplicados por banca examinadora especial”.

Tal previsão, a despeito da construção argumentativa, entende-se, não possui abarco na situação do ingresso antecipado, vez que se destina ao graduando que, de igual forma, possua habilidades superiores ao ano ou período em que esteja. A referida conclusão, além do citado dispositivo tratar do ano letivo regular na educação superior, fora ratificada pela Câmara de Educação Superior do CNE, por meio do Parecer nº 60/2007, ao dispor que o referido §2º faculta aos sistemas de ensino “a regulamentação da possibilidade de abreviação da duração dos estudos em curso de graduação”, inclusive consignando que sua “regulamentação não é obrigatória, e a autonomia didático-científica das Universidades e das demais Instituições de Educação Superior pode ser invocada para aplicar diretamente esse dispositivo”, posicionamento distinto daquele

relacionado ao avanço nos estudos no âmbito da Educação Básica, cuja regulamentação é necessária.

O que se observa, entretanto, em alento à tentativa de aplicação do dispositivo, é que eventual regulamentação promovida pelos sistemas de ensino, relativas ao art. 24, V, c, pode, tendo em vista a aplicabilidade imediata dos termos do §2º, basear-se, na medida de suas peculiaridades, em mesmo método (provas e outros instrumentos de avaliação específicos).

Nesses termos, pelo menos sob a análise dessa dimensão normativa do fenômeno, não há óbice ao avanço dos estudos, no caso do ensino médio, para ingresso antecipado no ensino superior, desde que se observem diretrizes estritas para não se vilipendiar o cumprimento e a efetividade do referido nível na formação do indivíduo, notadamente considerando as finalidades previstas no art. 35 da LDB.

Nesses termos, há de se incluir no discurso a ocorrência motivadora de todos os feitos de ingresso antecipado submetidos à apreciação do TJTO, analisados para fins deste trabalho: a aprovação em exame vestibular. O vestibular, cunhado nas diretrizes e bases da educação nacional em seu art. 44, II, como requisito adicional à conclusão do ensino médio, tem origens, muito antes da Carta Magna, conforme já mencionado, sob a ótica de um controle de qualidade.

Não obstante as diversas teses, como a do pêndulo, defendida por Cunha (1982), ao descrever o Vestibular como uma relação entre expansão e contensão do Ensino Superior no país, sob critério político-educacional, mais um do que outro, parece à luz da LDB que há, para além dos melindres citados, uma intenção desconhecida do legislador infraconstitucional, pelo menos em seu texto original, já que sequer delimitava seus limites ou abrangência.

Nesse sentido, sob um espírito de reforma, Saviani (2008) conjuga as transformações de significado das normas de educação, no curso do tempo, como verdadeira prova de que as Políticas Educacionais brasileiras são marcadas por uma descontinuidade, ratificando, inclusive, a ideia pendular de Cunha (1982).

[...] manifesta de várias maneiras, mas se tipifica mais visivelmente na pletera de reformas de que está povoada a história da educação brasileira. Essas reformas, vistas em retrospectiva de conjunto, descrevem um movimento que pode ser reconhecido pelas metáforas do ziguezague ou do pêndulo (SAVIANI, 2008, p. 11).

Com base no exposto, em 2016, contudo, com a MP nº 746/2016, marco inicial da futura reformulação do Ensino Médio, fora inserido o §3º no art. 44, que determinava ao processo de seleção uma observância obrigatória, exclusivamente das “competências, as habilidades e as

expectativas de aprendizagem das áreas de conhecimento definidas na Base Nacional Comum Curricular”, remetendo àquelas previstas no art. 36, I a IV da LDB, portanto ao currículo técnico formal (linguagens, matemática, língua estrangeira, ciências da natureza e ciências humanas).

Nesse caso, com base em uma leitura conjugada, conclui-se, para fins de consideração do avanço nos estudos apenas por aprovação em exame vestibular, que haveria consonância entre a real intenção do legislador e os posicionamentos exarados pelo CNE e Votos Divergentes, presentes nas decisões do Tribunal Pleno.

De fato, sob tais preceitos, o vestibular não conseguiria avaliar todo o alcance da necessária capacidade do aprendente, já que as habilidades socioemocionais, assim como o desenvolvimento e a habilidade para a vida adulta não seriam mensurados, embora comprovada a proficiência técnica, independentemente da natureza do certame, se nacional ou regional, vez que a autonomia universitária encontra-se limitada pela força vinculante das normas gerais em Educação, como o é a LDB.

Contudo, a Lei nº 13.415/2017 alterou o teor do §3º do art. 44 da LDB, passando a prever que “o processo seletivo referido no inciso II considerará as competências e as habilidades definidas na Base Nacional Comum Curricular”. Assim, considerando a retirada da limitação a apenas critérios técnicos, teria de ser objeto de avaliação do candidato todas as competências e habilidades previstas na BNCC.

Com base no exposto, pode-se concluir, embora inexista manifestação do CNE, na vigência desta nova redação, acerca do avanço de estudos sob os termos do art. 24, V, c, da LDB, conclui-se, por mero exercício interpretativo, que o legislador intentara tornar o vestibular termômetro da qualidade do ensino. Em tese, quanto ao fenômeno, tornara-se possível, a partir da aprovação no vestibular, declarar o indivíduo apto a avançar nos estudos. A ausência de certeza, entretanto, se baseia na permanência da Íntegra do art. 44, II, mesmo após a reforma, o que não se sabe se por intento consciente ou lapso a criar antinomia.

Desta feita, no caso da BNCC, sendo imperativa referência nos processos de seleção para acesso ao nível superior, necessita ser analisada a partir de sua conexão com o art. 35-A, §6º da LDB, dispositivo igualmente inserido após a reforma de 2017, cujo teor traz que “a União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular”.

Assim, a BNCC prevê como foco principal de sua instituição a aprendizagem como instrumento a fomentar a qualidade na Educação, considerando o desenvolvimento como um de seus objetivos (p.12). Em relação à tríade finalística do Ensino Médio, há o reconhecimento de uma dissonância entre norma e prática pedagógica a lembrar, em muito, as colocações de Souza (2011) acerca da LDB de 1971 e sua incompatibilidade com a realidade.

[...] a realidade educacional do País tem mostrado que essa etapa representa um gargalo na garantia do direito à educação. [...] o desempenho insuficiente dos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental, a organização curricular do Ensino Médio vigente, com **excesso de componentes curriculares, e uma abordagem pedagógica distante das culturas juvenis e do mundo do trabalho.** [...] outros grandes **desafios do Ensino Médio na atualidade são garantir a permanência e as aprendizagens dos estudantes, respondendo às suas aspirações presentes e futuras.** (BCCN, 2017, p.461). (g.n)

Com base na referida crítica, observa-se que a BNCC converge no sentido de uma escola aprendente, como proposto por Bonilha (2005), pois reconhece que essas chamadas culturas juvenis são produtos de uma sociedade da informação, em que as transformações de contexto ocorrem em grande velocidade, influenciando o processo de aprendizagem em ritmo e forma diferentes para cada indivíduo.

As juventudes estão em constante diálogo com outras categorias sociais, encontram-se imersas nas questões de seu tempo e têm importante função na definição dos rumos da sociedade. [...] Considerar que há juventudes implica organizar uma escola que acolha as diversidades e que reconheça os jovens como seus interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. [...] faculte-lhes definir seus projetos de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos. (BCCN, 2017, p. 463).

Desta feita, para além de uma análise eminentemente normativa da Educação, valorar as transformações sociais, assim como a uma perspectiva de “juventudes”, plurais em nível de desenvolvimento e experiências, retrata uma consonância com o texto constitucional ao dispor que a verificação do aprendizado se dá mediante a “capacidade de cada um”.

Nesse especial, Dayrell realiza um estudo acerca do pluralismo conceitual dessas chamadas juventudes, atribuindo-lhes, para tal tratamento, fatores distintos que se amoldam às dimensões do fenômeno (condições sociais, culturais, psicológicas), razão pela qual, quanto a este estudo, adota-se essa perspectiva de singularidade:

[...] a juventude é, ao mesmo tempo, uma condição social e um tipo de representação. Se há um caráter universal dado pelas transformações do indivíduo numa determinada faixa etária, nas quais completa o seu desenvolvimento físico e enfrenta mudanças psicológicas, é muito variada a forma como cada sociedade, em um tempo histórico determinado, e, no seu interior, cada grupo social vão [sic] lidar com esse momento e representá-lo. Essa diversidade se concretiza com base nas condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores) e de gênero, e também das

regiões geográficas, dentre outros aspectos. (DAYRELL, 2003, p. 41-42)

Além disso, tomando-se por conta a aparente incompatibilidade entre norma e realidade, em um sentido inverso, já que, pelo menos nesse especial, aparenta constar no feito legal intento progressista destoante de uma prática pedagógica formalista, deve-se considerar que a responsabilidade para tal efetivação é dos sistemas de ensino, seja pelo exercício normativo dos Conselhos, em uma construção deliberativa com a própria unidade escolar, atribuição, inclusive, confirmada pelo CNE.

Segundo Bonilha, “visto a escola ser uma das instituições base da sociedade do conhecimento, necessita transformar-se numa escola aprendente, o que significa que não são apenas os alunos que têm o que aprender” (2005, p.71). Nesses termos, utiliza-se ao educando a baliza aprendente, vez que, a despeito do contexto bancário atribuível a uma escola formalista, rechaçada pela própria interpretação da LDB (Art. 35-A, §7º), ao fomentar o “estímulo ao protagonismo dos estudantes em sua aprendizagem e na construção de seus projetos de vida” (BCCN, 2017, p.465).

[...] se o Ensino Médio tem, entre suas finalidades, a consolidação e o aprofundamento do que foi aprendido no Ensino Fundamental, é razoável concluir que a escola do Ensino Médio deve ter como traço marcante a **característica de ser uma escola para jovens, ou seja, uma escola que seja ativa na sua concepção psicopedagógica, aberta na sua concepção arquitetônica e contemporânea no seu currículo**, de tal sorte que responda, adequadamente, às necessidades bio-sócio-afetivas, culturais e profissionais desta população e que use as novas tecnologias de comunicação e informação no processo de ensino-aprendizagem (multimídia). [...] **O fundamental é o estímulo ao protagonismo do aluno, de tal sorte que ele vá ganhando autonomia intelectual e capacidade laboral.** (CARNEIRO, 2018, p. 430-431).

Entretanto, embora a reforma promovida pela Lei nº 13.415/2017, e a conseqüente instituição da BNCC, aparente resolver aporia identificada, sob suficiente abarco normativo-pedagógico, deve-se informar que sua aprovação não foi unânime. O Parecer nº 15/2018, exarado pelo Conselho Pleno do CNE, que analisou o Projeto de Resolução que instituiu e implantou a BNCC no Ensino Médio, fora aprovado sob divergência e abstenção.

Entre as oposições mais relevantes a este estudo, cita-se o questionamento acerca da forma como tais abordagens seriam realizadas no contexto do processo educacional, já que as estruturas de formação curricular, com objetivo de construção de competências e habilidades, não seriam claras à consecução, principalmente no tocante ao que se chama “habilidades do século 21”.

[...] constato que opções estruturantes presentes no documento trazem riscos substanciais para a formação dos estudantes do ensino médio. Sobre esses riscos, eu preciso me manifestar, o que faço em seguida. [...] relatório Delors da UNESCO [...] ao lado de conhecimentos disciplinares básicos, que até então dominavam os currículos, era necessário dar aos estudantes a oportunidade de desenvolver outras capacidades [...] **os seus currículos tinham conteúdos disciplinares em demasia e, por outro, não incorporavam as competências do século 21** [...] A Lei do Ensino Médio criou três estruturas para a organização dos seus currículos a serem construídos depois da reforma. Infelizmente **o debate não produziu uma nomenclatura que mostrasse com mais clareza a função de cada uma destas partes**. A primeira destas estruturas é constituída pelos conhecimentos, que todos estudantes devem adquirir: Língua Portuguesa, Matemática e Inglês. A segunda, denominada de itinerários, enfatizou os conhecimentos disciplinares e habilidades cognitivas que todos os estudantes que fazem uma mesma opção de continuação dos estudos devem adquirir. A terceira consiste em um conjunto de objetivos de aprendizagem que também deve ser oferecido a todos e que possui uma dupla função. Por um lado, devem tratar de temas relevantes para a vida dos estudantes. (p.15)

No caso da medida do vestibular como termômetro de qualidade, por exemplo, de fato, não há descrição de como se poderá incorporar aos exames a verificação das capacidades socioemocionais. Mesmo após a atualização das diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio, promovidas pela Resolução nº 3/2018 da Câmara de Educação Básica do CNE, não houve alento, mantendo-se apenas os termos da LDB (art. 32 da Resolução).

No tocante à tese de Bonilha (2005), relativo à necessidade de uma escola aprendente, ligada essencialmente às novas tecnologias, o que se amolda a uma perspectiva de globalização da adolescência, cunhada na psicologia cognitiva, a divergência constante do Parecer citado defende que embora a lei deixe claro “que os estudantes não precisam adquirir todos os conhecimentos para continuar seus estudos, como hoje está consagrado nos currículos”, fortalecendo a construção argumentativa dos impetrantes de direito à progressão antecipada, reitera que “a lei não é suficientemente explícita sobre como introduzir as habilidades do século 21 no currículo, tarefa que deveria ser completada pelo documento em discussão” (2018, p.16).

No mesmo sentido ratifica Pretto, ao alertar que “a escola não pode desconhecer esta realidade que se aproxima com o novo milênio e, muito menos, caminhar em sentido oposto ao que ocorre do lado de fora dos seus muros” (2013, p.122).

Ainda a par de uma estruturação ideal da educação, cujos valores e princípios já vêm insculpidos no texto constitucional, o entendimento por um dever normativo dos sistemas de ensino denota uma figura de norma diretiva ampla, genérica, a privilegiar a autonomia das unidades educativas no processo pedagógico, portanto capazes, no contexto de atribuição, de resolver a aporia entabulada:

A educação, assim como outras áreas da vida e da sua organização social, recebe as **interferências da globalização em prazos muito mais curto que outrora**. Assim, o **“rigor da lei” só impediria as possibilidades de avanços no processo educacional**. Por isso, há de se ter o cuidado de legislar por instrumentos mais amplos, **deixando os detalhes para normas complementares**. Aliás, o próprio Senador Darcy Ribeiro em uma de suas defesas públicas do projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, indicou que o Substitutivo do Senado assumia a “forma de um diploma legal sucinto, claro e genérico”, dando “espaço tanto por parte das escolas e universidades, como por parte de sistemas estaduais de ensino” (LIMA, 2006, p. 101-102).

Assim, no contexto de uma realidade em flagrante transformação, ao ver dos pleitos de avanço nos estudos, e sob uma visão até agora apenas normativo-pedagógica, há razão em Carneiro ao dispor sobre uma retomada do “conceito de aprendizagem significativa, revigorando o conceito de identidade do aluno” (2018, p.454), portanto necessário o alinhamento do discurso sob a dimensão cognitiva do desenvolvimento, a completar a tríade necessária à resolução da aporia e oferta propositiva.

3.1.3 O aprendente e as etapas de ensino: um diálogo sobre desenvolvimento e aprendizagem

Inobstante o viés teórico utilizado para explicar o processo de desenvolvimento do indivíduo, há, como se viu, um caráter social na natureza humana. Desde os primórdios, quaisquer que sejam os contextos históricos, o ser humano se desenvolve em coletividade.

A Educação, como instrumento para o desenvolvimento do indivíduo, enquanto pessoa voltada a este convívio social, consiste em premissa não proposta para o acesso a outros direitos fundamentais, pois, como já debatido, liga-se à dignidade da pessoa humana.

Tal desenvolvimento via processo educativo ocorre inicialmente em decorrência de um processo de cognição, relacionado à aptidão do humano a adaptar-se ao citado meio social. Importa à cognição os conhecimentos construídos no mundo exterior ao longo da vida. Decorreria, nos termos de Fonseca (2018, p.66), de um aparelhamento “biopsicossocial pelo qual o indivíduo em sua dimensão multiexperencial (criança, adolescente, adulto e sênior) capta, filtra, seleciona, adquire, conserva, explora, procura, combina, recupera e comunica informação”.

Nesses termos, o próprio processo educacional refletiria valores e vivências no curso do tempo, a reforçar a ideia de desenvolvimento como uma construção cognitiva. No caso de um conceito de aprendizagem, Moreira dispõe incluir diversos elementos, cujas definições relacionam-se a uma perspectiva de cognição, quais sejam “condicionamento, aquisição de informação (aumento do conhecimento), mudança comportamental estável, uso do conhecimento

na resolução de problemas, construção de novos significados, de novas estruturas cognitivas, resolução de modelos mentais” (1999, p.13).

Desta feita, em uma concepção cognitiva do desenvolvimento, tendo em vista suas peculiaridades, mister ressaltar o caráter individual do processo de aprendizagem, cuja relação com o desenvolvimento possui acepção distinta, a depender da corrente adotada. Sobre a tese de uma escola aprendente, que parece conformar à noção de desenvolvimento cognitivo sobre uma aprendizagem individualizada, inclusive considerando os tempos modernos, esta mesma contemporaneidade impõe que “se pensem os processos de significação, de aprendizagem, de cidadania, de produção de cultura e conhecimento, o que se apoia na disponibilização de informações, mas vai além dela” (BONILLA, 2005, p.18).

Nesses termos, quanto à necessária observância da cognição, deve-se mencionar que a Educação não é apenas dever do Estado, cujo abarço é, prioritariamente, o ensino formal, mas também da família, por isso deve-se reconhecer a simetria constitucional ao referir, quando da clara adoção do termo Educação, ao invés de ensino, que tal processo vai além do currículo disciplinar.

No tocante ao ensino médio, já que etapa constitucionalmente destinada a jovens entre 15 e 17 anos, portanto adolescentes, e tendo as transformações sociais acelerado o processo de desenvolvimento cognitivo e/ou patrimônio informacional disponível, a teoria indica ter se tornado essa adolescência verdadeiro período distinto do desenvolvimento.

O conceito de adolescência como um período único de desenvolvimento nas sociedades industriais é bem recente. Nos Estados Unidos, até o começo do século XX, os jovens eram considerados crianças até deixarem a escola, casarem ou arranjam um emprego e entrarem no mundo adulto. Por volta da década de 1920, com a criação de escolas de ensino médio para satisfazer às necessidades de uma economia em crescimento, e com mais famílias capacitadas para sustentar uma educação formal ampliada para seus filhos, a fase da adolescência tornou-se um período distinto do desenvolvimento (PAPALIA; FELDMAN, 2013, p. 39).

De fato, assim como a atuação dos legisladores, eventual teoria que venha a explicar o processo de desenvolvimento não consiste em exercício inteiramente objetivo, vez que invariavelmente inspiradas por suas próprias vivências e valores, razão pela qual, além da necessidade de observância às constâncias concretas do indivíduo em desenvolvimento, no caso do objeto de estudo, há de ser conjugado com eventual teoria de aprendizagem.

Quanto a estas, aliadas a um estudo do desenvolvimento, podem ser categorizadas em três diferentes grupos: o comportamentalista (behaviorismo), a cognitivista (construtivismo) e a

humanista. Tais teorias, em síntese, buscariam objetivar os fatores determinantes do indivíduo como pessoa, sob uma ótica de desenvolvimento contínuo.

No tocante ao Behaviorismo, há ênfase aos chamados comportamentos observáveis do sujeito, que de alguma forma poderiam ser medidos, principalmente na influência de estímulos exteriores:

[...] uma ideia básica do behaviorismo mais recente é a de que “o comportamento é controlado pelas consequências” [...] Grande parte da ação docente consiste em aprender estímulos e, sobretudo, reforços positivos (consequências boas para os alunos) na qualidade e no momento corretos, a fim de aumentar ou diminuir a frequência de certos comportamentos dos alunos. (MOREIRA, 1999, p. 14).

Embora possa parecer que a estrutura do reforço positivo se concilie ao formato da Educação brasileira, vez que há uma atribuição de notas e recompensas regimentais ao esforço do aprendente, não se comunga à disposição constitucional de “capacidade de cada um”, cuja essência consiste na confluência entre competências e habilidades. Pelo contrário, diversas críticas são apontadas à visão behaviorista do desenvolvimento e aprendizagem, já que seriam reducionistas da complexidade do comportamento humano.

Os principais problemas dessas teorias podem ser assim resumidos: a) reduzem os comportamentos humanos às suas aparências observáveis; b) reduzem a natureza do conhecimento ao próprio comportamento; c) consideram a atividade humana como uma justaposição de comportamentos elementares cuja aquisição obedeceria a um processo cumulativo; d) não coloca a efetiva questão sobre os processos de aprendizagem, que subjaz aos comportamentos e desempenhos: os conteúdos da capacidade. (RAMOS, 2001, p. 227).

No tocante a uma noção construtivista da aprendizagem, cognitiva do desenvolvimento, nas quais inclusive se incluem Piaget e Vygotsky, estuda-se processos mentais de maior vulto, a citar a memória, o raciocínio, o processo decisório, a resolução de problemas e o julgamento, amoldando-se, a primeira vista, a um sentido constitucional de capacidade. Segundo Costa (2018), ela daria substância à forma como o ser humano conhece o mundo (cognição, ato de conhecer).

Para os cognitivistas, o foco deveria estar nas chamadas variáveis intervenientes entre estímulos e respostas, nas cognições, nos processos mentais superiores (percepção, resolução de problemas, tomada de decisões, processamento de informação, compreensão). [...] O construtivismo é uma posição filosófica cognitivista interpretacionista. [...] Interpretacionista porque supõe que os eventos e objetos do universo são interpretados pelo sujeito cognoscente. [...] No ensino, esta postura implica deixar de ver o aluno como um receptor de conhecimentos, não importando como os armazena e organiza em sua mente. Ele passa a ser considerado agente de uma construção que é sua própria estrutura cognitiva. (MOREIRA, 1999, p. 15).

Como mencionado, enquadram-se em uma perspectiva construtivista as visões piagetiana e vygotskyana, cuja abordagem, embora sob visão distinta da relação entre desenvolvimento e aprendizagem, convergem quanto à noção de que os sujeitos utilizam, “as habilidades cognitivas em todas as áreas de conhecimento não simbólico e simbólico, e não apenas nas disciplinas escolares”, conforme ratifica Fonseca (2018, p.71).

Em resumo, quanto a essas visões do processo educativo, a despeito de suas minúcias teóricas, que se vão aprofundar, divergem quanto à relação entre desenvolvimento e aprendizagem. No primeiro caso, estuda-se o desenvolvimento como fenômeno independente do processo de aprendizagem, não irrelevante a este, mas no sentido de preceder a aprendizagem, que seria uma “superestrutura” para sua ocorrência. No segundo contexto, a aprendizagem seria desenvolvimento, momento em que este seguiria esse desenvolvimento a criar uma “área de desenvolvimento potencial”.

Desta feita, sua principal distinção, a par do exposto, é o enfoque, já que ambos seguem uma perspectiva construtivista da aprendizagem, portanto cognitiva. Piaget defende um enfoque no sujeito, enquanto Vygotsky valoriza as condições sociais, culturais e, principalmente, mediatizadoras. Segundo Fonseca, a teoria piagetiana defende que o patrimônio intelectual do indivíduo se dá por sua ação sobre o mundo ou objetos, “envolve formas de aprendizagem, primeiro, sensoriais, motoras e pré-operacionais, e depois modos de aprendizagem mais estruturados, ditos operacionais e formais”, “baseia na especificidade genética e na especificidade envolvental” (2018, p.68).

Observa-se a existência de dois processos distintos, o que ele chamou de assimilação, relativo à relação do meio para o sujeito, e a acomodação, referindo-se à ação do sujeito para o meio. Observa que, a despeito do que parece, Piaget não despreza a interação do aprendente com o meio extraescola, no caso do processo de aprendizagem, mas enfoca nas transformações do/no aprendente.

[...] as teorias psicológicas contemporâneas têm explicado o processo de aprendizagem a partir de fatores maturacionais, internos ao sujeito (inatismo) ou em função da experiência adquirida no meio social (empirismo). [...] admitir a participação de um terceiro fator – o sistema de equilíbrio (PALANGANA, 2001, p. 75).

No tocante a Vygotsky, o conhecimento se construiria pela ação do sujeito, a partir da interação e por meio do que ele chamou mediatização, ou seja, da participação de um ser experiente, no caso do processo de aprendizagem, do professor. Segundo Vygotsky, a origem do

processo cognitivo consta do meio social, das relações de interação, das culturas. Nesses termos, quanto à essência dialógica, Piaget seria ação, enquanto Vygotsky seria interação.

Por fim, em prol de se desenvolver a perspectiva cognitiva, há, entre as teoria do desenvolvimento e aprendizagem a chamada perspectiva humanista, que enxerga o aprendiz sob uma ênfase socioemocional. Conforme Moreira, para o humanismo, “não tem sentido falar de comportamento ou da cognição sem considerar o domínio afetivo, os sentimentos do aprendiz”. Aqui restaria o chamado “ensino centrado no aluno” e as “escolas abertas”, além da chamada “aprendizagem significativa” (1999, p.16).

Nesse especial, deve-se esclarecer que, embora a dimensão psicológica do presente estudo, por opção metodológica, se resuma a uma perspectiva cognitivista, impera-se digressão acerca do humanismo, já que, em linhas gerais, aparenta constar de substrato constitucional, além de escolha legislativa recente, a citar a menção de uma aprendizagem significativa nos termos da BNCC, além da centralidade de um projeto pedagógico no aluno, embora também exista tal abordagem em uma visão construtivista, em especial a piagetiana.

Portanto, inicialmente, a delinear a perspectiva cognitiva do desenvolvimento de Piaget, deve-se consignar, como posto alhures, que o conceito de aprendizagem se encontra em posição de centralidade. Segundo Piaget (1999, p.126) não existiriam estruturas inatas, “toda estrutura supõe uma construção. Todas essas construções estão ligadas em cadeia a estruturas anteriores, nos fazendo chegar, finalmente, como dizia há pouco, ao problema biológico”.

Como se observa, Piaget, enquanto procura critérios objetivos a solver a questão do conhecimento humano, alia a lógica a um viés biológico. Nesse caso, quanto à lógica, por não ser inata, reflete ocorrência gradativa, portanto, segundo o teórico suíço, o ser humano “nasce com a possibilidade de, na interação com o meio ambiente, construir seus esquemas de ação integrando-os em sistemas cada vez mais abrangentes” (PALANGANA, 2001, p. 74).

Sua teoria, assim, reforçaria uma visão de inteligência como uma construção da ação do indivíduo em interação com o meio/objeto, sendo considerado aqui um modelo teórico interacionista, já que o conhecimento não seria inerência do sujeito ou do objeto, mas construído na sua interação.

Em sua teoria cognitiva, Piaget categorizou o processo de desenvolvimento em quatro estágios: sensório-motor (nascimento aos dois anos), pré-operacional (dois a sete anos), operações concretas (sete a doze anos) e operações formais, relativa ao período da

puberdade/adolescência (doze anos em diante).

Para este estudo, não obstante a relevância de todos os estágios para fins de se compreender o processo cognitivo na visão de Piaget, o fenômeno estudado no presente trabalho refere-se a público cujo ingresso regular ideal no Ensino Médio, nos termos do legislador constitucional, ocorre aos 15 anos (art. 208, I, CRFB), portanto enquadrado no estágio de operações formais.

Nesses termos, segundo Piaget, “as reflexões precedentes poderiam levar a crer que o desenvolvimento mental termina por volta de onze anos ou doze anos, e que a adolescência é simplesmente uma crise passageira, devida à puberdade, que separa a infância da idade adulta” (1999, p.57). Entretanto, na referida fase, seria o pensamento adolescente operado por correlações, em verdadeira análise combinatória, prolongando-se, inclusive, à fase adulta.

Por volta dos onze ou doze anos, inicia-se o quarto e último período de desenvolvimento mental que passa pela adolescência e prolonga-se até a fase adulta: é o período das operações formais. [...] é a capacidade de raciocinar com hipóteses verbais e não apenas com objetos concretos. [...] O ponto de partida é a operação concreta; porém o adolescente transcende este estágio: formula os resultados das operações concretas sob a forma de proposições e continua a operar mentalmente com eles. [...] O adolescente torna-se capaz de fazer raciocínios hipotético-dedutivos. [...] A característica básica desse período, portanto, é a capacidade de manipular construtos mentais e reconhecer relações entre esses construtos. O período das operações formais prolonga-se até a idade adulta; (MOREIRA, 1999, p. 98).

Nesse caso, pelo menos nessa visão piagetiana, uma construção de dependência entre a demonstração de capacidade técnica e maturidade, em prol de avanço nos estudos não se revelaria consistente vez que, embora a teoria de Piaget se limite a estudar e definir estágios de desenvolvimento até os doze anos, sem contudo apontar quando a fase da adolescência terminaria, a psicologia cognitiva releva que perduraria até por volta dos 20 anos, idade em que, segundo o constituinte, o jovem já estaria cursando o ensino superior.

Neste livro, definimos adolescência aproximadamente como o período que compreende as idades entre 11 e 19 ou 20 anos. [...] Na maior parte do mundo, a entrada na vida adulta leva mais tempo e é menos definida do que no passado. **A puberdade começa mais cedo do que antes; e o início da vida profissional ocorre mais tarde**, frequentemente requerendo períodos mais longos de educação ou treinamento profissional para que o indivíduo possa assumir as responsabilidades da vida adulta (PAPALIA; FELDMAN, 2013, p. 386).

Sob essa premissa, considerando que Piaget afirma o início do processo de pensamento formal após os onze ou doze anos, ou seja, o início do que ele chamou transposição do “plano de manipulação concreta para o das ideias”, contudo “sem o apoio da percepção, da

experiência, nem mesmo da crença” (1999, p.59), conclui-se que, bastando ao aprendente a prova das competências gerais, haveria possibilidade de ascensão ao nível superior.

Em prol de ratificar o exposto, Piaget confirma que “a vida afetiva do adolescente afirma-se através da dupla conquista da personalidade e de sua inserção na sociedade adulta”. Nesse caso, “a personalidade, ao contrário, resulta da submissão, ou melhor, da auto-submissão do eu a uma disciplina qualquer” (1999, p.61).

Quanto a essas habilidades cognitivas, adquiridas na epistemologia genética de Piaget, a doutrina revela que a finalidade precípua do estágio formal é que o adolescente seja capaz do estabelecimento de ligações entre proposições, ou seja, combinação de objetos, vez que implicam “quatro tipos possíveis de transformações: identidade, negação, reciprocidade e correlação” (PALANGANA, 2001, p. 29).

Comparado a uma criança, o adolescente é um indivíduo que constrói sistemas e "teorias". [...] O que mais espanta, sobretudo, é sua facilidade de elaborar teorias abstratas. Existem alguns que escrevem, que criam uma Filosofia, uma política, uma estética ou outra coisa. Outros não escrevem, mas falam (PIAGET, 1999, p. 58).

Como já destacado, o desenvolvimento cognitivo envolve, nos termos de Piaget, os processos de acomodação e assimilação, cunhados pelo teórico sob a perspectiva da criança, embora o autor reconheça sua ocorrência na fase adulta, em que no primeiro, quanto ao processo de conhecimento, não há qualquer modificação da realidade. No momento da acomodação, entretanto, onde o desenvolvimento acontece, há a reestruturação dessa assimilação, ocorrendo o que ele chama equilíbrio.

Segundo Palangana (2001, p. 76), “o sistema de equilíbrio coloca-se como elo de ligação [sic] entre o desenvolvimento e a aprendizagem, combinando os fatores de ação externa com os fatores de organização interna, inerentes à estrutura cognitiva”. Nesse caso, observando o fenômeno de ingresso antecipado sob a perspectiva cognitiva piagetiana, já que a Constituição revela uma necessidade de preparação à vida adulta em coincidência à aquisição de determinadas competências técnicas, seria possível admitir o avanço antecipado, já que o desenvolvimento ocorreria em momento anterior e a aquisição de competências restaria provada pela aprovação em ensino vestibular.

Para Piaget (1999, p.62), “o adolescente, ao contrário, graças à sua personalidade em formação, coloca-se em igualdade com seus mais velhos, mas sentindo-se outro, diferente deles, pela vida nova que o agita. E, então, quer ultrapassá-los e espantá-los, transformando o mundo”.

Logo, aprendizagem e desenvolvimento não se confundem.

Piaget distingue aprendizagem de maturação, destacando que a maturação é baseada exclusivamente em processos fisiológicos e distingue aprendizagem de conhecimento, pois, para ele, o conhecimento se define pela soma de coordenações que, tendo passado por um lento processo de desenvolvimento, encontram-se disponíveis para o organismo em determinado estágio (PALANGANA, 2001, p. 75).

Portanto, considerando que aprendizagem seria um fenômeno advindo do processo de acomodação, já pode ser entendido como a adaptação do sujeito ao meio, a equilíbrio, momento em que essa interação com o meio social se efetiva, não consistiria no passo único à Educação, já que as provocações do processo educativo, a instigar o aluno a procurar caminhos à resolução de problemas, promoveria desequilíbrio no processo de acomodação, cuja reestruturação cognitiva, “equilíbrio majorante” (MOREIRA, 1999), firmaria o aprendizado.

Nesse sentido, Piaget atribui à Educação uma missão complexa, realmente composta pelo dever de se possibilitar ao indivíduo competência e habilidades, em um sentido que o texto constitucional corrobora:

Afirmar o direito da pessoa humana à educação é pois assumir uma responsabilidade muito mais pesada que a de assegurar a cada um a possibilidade da leitura, da escrita e do cálculo: significa, a rigor, garantir para toda criança **o pleno desenvolvimento de suas funções mentais e a aquisição dos conhecimentos, bem como dos valores morais que correspondam ao exercício dessas funções, até a adaptação à vida social atual.** É antes de tudo, por conseguinte, assumir a obrigação - levando em conta a constituição e as aptidões que distinguem cada indivíduo - de nada destruir ou malbaratar das possibilidades que ele encerra e que cabe à sociedade ser a primeira a beneficiar, ao invés de deixar que se desperdicem importantes frações e se sufoquem outras (PIAGET, 2007, p.34) (g.n).

Embora essa perspectiva interacionista pareça convergir com uma visão vygotskyana de mediação, aqui parece haver uma ideia de primazia do aprendente sobre o meio, por via da maturação biológica, já em seus níveis lógico-formais, assim como a habilidade de adaptação, mas, diferente da necessária mediação pregada por Vygotsky, Piaget admite uma aquisição de conhecimento pela ação do próprio aprendente, por isso a ideia de que o desenvolvimento (processo espontâneo) precede a aprendizagem (situações exteriores).

Sobre a relação desenvolvimento/aprendizagem é possível inferir que, em Piaget, a aprendizagem obedece as [sic] mesmas leis do desenvolvimento. O desenvolvimento é um processo mais geral, ligado à totalidade das estruturas de conhecimento e cada elemento da aprendizagem ocorre como uma função sua. Logo, o processo de desenvolvimento pode explicar muitos aspectos da aprendizagem, mas o inverso não é verdadeiro, quer dizer, as teses de aprendizagem não conseguem explicar o desenvolvimento (PALANGANA, 2001, p. 82-83).

De forma distinta, no caso da Teoria Social de Vygotsky, não há desenvolvimento sem o contexto sociocultural, “o desenvolvimento cognitivo não ocorre independente do contexto social, histórico e cultural”. (MOREIRA, 1999, p. 107). Para Vygotsky, o aprendizado se inicia mesmo antes do ingresso no sistema formal de ensino.

[...] todas as concepções correntes da relação entre desenvolvimento e aprendizado em crianças podem ser reduzidas a três grandes posições teóricas. A primeira centra-se no pressuposto de que os processos de desenvolvimento da criança são independentes do aprendizado. [...] Um exemplo dessa posição são os princípios teóricos extremamente complexos e interessantes de Piaget, os quais, por sinal, determinam a metodologia experimental que ele emprega. [...] O desenvolvimento ou a maturação são vistos como uma pré-condição do aprendizado, mas nunca como resultado dele. [...] o aprendizado forma uma superestrutura sobre o desenvolvimento, deixando este último essencialmente inalterado. A segunda grande posição teórica é a que postula que aprendizado é desenvolvimento. [...] o processo de aprendizado está completa e inseparavelmente misturado com o processo de desenvolvimento. [...] As teorias que se baseiam no conceito de reflexo têm pelo menos um ponto em comum com aquelas teorias do tipo de Piaget: em ambas o desenvolvimento é concebido como elaboração e substituição de respostas inatas. A terceira posição teórica sobre a relação entre aprendizado e desenvolvimento tenta superar os extremos das outras duas, simplesmente combinando-as. [...] o aprendizado e o desenvolvimento não coincidem. Esse conceito é o aspecto essencial do terceiro grupo de teorias que discutimos. (VYGOTSKY, 1991, p. 53-54)

Portanto, como se viu, embora discorde de todas as posições apresentadas, o autor russo permanece sob uma abordagem cognitivista, mas dispõe que as habilidades intelectivas, ou mentais, são fruto de um convertimento das relações sociais. Nessa visão, é no processo de socialização que se dá o desenvolvimento dos chamados “processos mentais superiores”, não o contrário. Nesse aspecto, por óbvio, Moreira (1999) o enquadra por interacionista.

Nosso conceito de desenvolvimento implica a rejeição do ponto de vista comumente aceito de que o desenvolvimento cognitivo é o resultado de uma acumulação gradual de mudanças isoladas. Acreditamos que o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamentos de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra. Dominados pela noção de mudança evolucionária, a maioria dos pesquisadores em psicologia da criança ignora aqueles pontos de viragem, aquelas mudanças convulsivas e revolucionárias que são tão frequentes no desenvolvimento da criança. Para a mente ingênua, evolução e revolução parecem incompatíveis e o desenvolvimento histórico só está ocorrendo enquanto segue uma linha reta. Onde ocorrem distúrbios, onde a trama histórica é rompida, a mente ingênua vê somente catástrofe, interrupção e descontinuidade. Parece que a história para de repente, até que retome, uma vez mais, a via direta e linear de desenvolvimento (VYGOTSKY, 1984, p.83-84).

Nesses termos, principalmente a olhar o fenômeno do ingresso antecipado no ensino superior, a visão vigotskiana concebe o desenvolvimento do indivíduo como multifacetado, relacionado ao contexto, assim como conexo aos reflexos das transformações históricas. Embora

a teoria social do autor se volte, pelo menos expressamente, ao desenvolvimento da criança, cujas necessidades e cognição são, até mesmo sob percepção empírica, diferentes das juventudes, atribui o sucesso das citadas conversões sociais a um processo de mediação, sob o uso do que chamou “signos e instrumentos”, produções culturais.

Nesses termos, embora não possua em sua teoria uma categorização do desenvolvimento em faixas etárias, atribui sua adequação considerando as peculiaridades biológicas, embora o enfoque de sua percepção, como dito, seja a interação.

[...] segundo a faixa etária – considerando os desníveis de desenvolvimento entre as distintas faixas – sempre encontramos o resultado de uma transformação “interna” que causa os estímulos diretos ou indiretos através de seus signos, num “signo interno”, mental, psicossocial, produto da experiência individual (espontânea, por ensaio-erro-sucesso) ou coletiva (pela interação com os outros) ou, inclusive, nas idades mais avançadas, como produto de sua própria reflexão (resultado da meditação, da análise de um diálogo, da interpretação de um fenômeno etc.). Esta autoconstrução pode produzir-se a partir de uma aprendizagem anterior, o que permite ao indivíduo alcançar um nível da aprendizagem qualitativamente superior ao aprofundá-lo, ampliá-lo, complementá-lo, aplicá-lo etc., (DIAZ, 2011, p. 83).

Nesses termos, há convergência dos autores quanto à ideia de espontaneidade e interação, verificando-se como significativa a diferença quanto à ordem dos fatores para a concepção da aprendizagem e desenvolvimento, essencial ao estudo da aporia, já que assumir constar a aprendizagem por fator precedente ao desenvolvimento, condicionado a uma mediação, é inibir a principiologia da garantia do acesso aos níveis mais elevados mediante comprovação da capacidade, pelo menos no contexto interpretativo da nova BNCC, cuja capacidade compõe a aquisição de competências técnico-formais e habilidades socioemocionais em dado momento cronológico.

De fato, existe na teoria social de Vygotsky um questionamento natural à visão de um projeto pedagógico ideal a partir do diagnóstico do desenvolvimento, já que tais transformações não são invariáveis e objetivas. Contudo, em prol de se lhe considerar adequada, tal observação não é suficiente, pois a teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget também apresenta tal insurreição, já que admite, inclusive, que os processos formativos de cognição podem se perpetuar até a fase adulta.

Ainda sobre a teoria de Vygotsky, há de se falar de sua estruturação do desenvolvimento, tão emblemático quanto os estágios de Piaget. Para o autor, pode-se estruturar o desenvolvimento em dois níveis, o chamado “nível de desenvolvimento real”, que integra os ciclos já completados de desenvolvimento, e o “nível de desenvolvimento potencial”, relacionado

à capacidade de resolução a partir da mediação. Tal estruturação é importante para a caracterização da chamada Zona de Desenvolvimento Proximal, distância entre um nível e outro.

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. [...] A zona de desenvolvimento proximal provê psicólogos e educadores de um instrumento através do qual se pode entender o curso interno do desenvolvimento. Usando esse método podemos dar conta não somente dos ciclos e processos de maturação que já foram completados, como também daqueles processos que estão em estado de formação, ou seja, que estão apenas começando a amadurecer e a se desenvolver. (VYGOTSKY, 1991, p. 58)

A noção de desenvolvimento proximal, como vista, reflete uma visão dinâmica do desenvolvimento, portanto em constante mudança, mas sob uma primazia do aprendizado. Segundo Fonseca (2018) a possibilidade de aplicação de provas e verificação de rendimento somente seria possível quanto ao desenvolvimento real ou atual, já que o repertório já integrado e assimilado pelo aprendente. No caso do desenvolvimento proximal ou potencial, que é a medida do que ainda esse aprendente é capaz de alcançar, somente pode se dar pela figura do mediador, professor, por isso a aprendizagem, na visão do autor, é fator primeiro ao desenvolvimento. O próprio Vygotsky, em sua obra *Formação Social da Mente*, afirma que “o “bom aprendizado” é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento” (1991, p. 60).

Observa-se que, embora Vygotsky defenda a aprendizagem como antecedente, considerando ainda que a interação ocorreria dentro da zona de desenvolvimento proximal, não esclarece, no caso do desenvolvimento real, a ordem de ocorrências destas assimilações completadas. Não parece suficiente a este estudo afirmar que o indivíduo inicia a aprendizagem muito antes do ingresso na escola, a não ser que a análise do desenvolvimento envolva apenas a perspectiva da Educação formal.

No contexto constitucional, de que a Educação consiste em dever do Estado e da família, assim como a assunção pelo autor da existência de um “signo interno”, produto de uma vivência individual, como se viu, além do foco do constituinte da preparação do sujeito social como finalidade última, mister reconhecer que, pelo menos no aspecto de precedência, parece a teoria piagetiana mais compatível com a intenção do constituinte, já que, considerando a aprendizagem uma superestrutura do desenvolvimento, além deste como um estágio lógico-formal (caso dos adolescentes), que se perpetua até a fase adulta, enxerga-se viabilidade do alcance simultâneo das competências técnicas habilidades desejáveis à progressão dos estudos.

Ainda como forma de ratificar as presentes conclusões, Palangana reitera a adoção da

antecedência do desenvolvimento em relação ao processo de aprendizagem, admitindo “que a aprendizagem pressupõe um estado de maturação correspondente e, portanto, que a instrução deve seguir o crescimento mental” (2001, p.126), logo alinhado à perspectiva constitucional.

Em prol de se ilustrar as colocações acima, apresenta-se quadro comparativo entre as teorias piagetiana e vigotskiana:

Tabela 5 - Comparativo Piaget e Vygotsky

Piaget	Vygotsky
Individualismo cognitivo	Enfoque sociocultural
Reestruturação interna do pensamento	Reestruturação externa do pensamento
Construção da Cognição	Coconstrução da cognição
Interação sem ajuda	Interação com ajuda
Zona de desenvolvimento Atual	Zona de desenvolvimento Proximal
Linguagem egocêntrica	Linguagem heterocêntrica
Sujeito como autor de sua própria aprendizagem	Sujeito como coautor de sua própria aprendizagem
Centrado mais no produto	Centrado mais no processo

Fonte: Fonseca (2018)

Com base no comparativo acima demonstrado, os principais representantes do cognitivismo aparentam ter por foco principal, respectivamente, o Ensino, no caso de Vygotsky, e a Educação, no caso de Piaget, razão pela qual, sob uma perspectiva de adequação ao *topoi* “capacidade de cada um”, a segunda melhor se amolda ao contexto, tratando-se, todavia, de teorias que confluem justamente nesse sentido.

Entretanto, embora se tenha aparentemente solvido a aporia sob uma dimensão psicológica do desenvolvimento, há de se detalhar a perspectiva humanista, já que, pela sua concepção de Educação Aberta e Aprendizagem significativa, aparenta representar para o fenômeno uma situação de transição, ou seja, o flagra de verdadeiras transformações na realidade fática.

A plataforma de melhor significação da perspectiva humanista consta da abordagem teórica de Rogers, ou chamada Teoria da Aprendizagem Significante, cujo conceito, segundo o autor, representa um sentido de modificação de comportamento do aprendente, sob ações escolhidas por ele mesmo, além de modificação de atitude, na formação da personalidade. A perspectiva trazida não se limitaria a incrementar o patrimônio intelectual do aprendente, vez que o termo significativo está ligado a uma aceção pessoal.

No mesmo sentido, o estabelecer as necessidades do aprendente, menciona visão humanista como imperativa:

O educando precisa, sobretudo, sentir-se tocado em diversas dimensões e de diversas formas, assim como ter despertado os próprios sentidos à percepção do real, o que permite recuperar a possibilidade de aproximação da prática educativa, numa correção de rumos, em direção da subjetividade humanista, autônoma, crítica e reflexiva (BITTAR, 2014, p. 263).

Observa-se que o conceito exposto traz consonância às disposições vinculantes constantes da BNCC. A exemplo, quando menciona nas propostas de trabalho que envolvam o acesso a saberes sobre o meio e prática da cultura digital, as chamadas habilidades do século XXI, neste trabalho já tratadas, reforça que “sua utilização na escola não só possibilita maior apropriação técnica e crítica desses recursos, como também é determinante para uma aprendizagem significativa e autônoma pelos estudantes” (2017, p.478).

Além disso, a partir da leitura do modelo significativo de aprendizagem, observa-se citação expressa à principiologia constitucional, a citar a constante do art. 206, II, da CRFB. A liberdade de aprender, premissa argumentativa utilizada pelos impetrantes na construção da amplitude da capacidade, é título da fundamental obra de Rogers, publicada em 1969, além de integrar seus princípios da aprendizagem.

Pode-se identificar três tipos gerais de aprendizagem: a *cognitiva*, que resulta no armazenamento organizado de informações na mente do ser que aprende; a *afetiva*, que resulta de sinais internos ao indivíduo e pode ser identificada com experiências tais como prazer e dor, satisfação ou descontentamento, alegria ou ansiedade; e a *psicomotora*, que envolve respostas musculares adquiridas por meio de treino e prática. [...] a abordagem rogeriana é basicamente humanística e visa a aprendizagem “pela pessoa inteira”, uma aprendizagem que transcende e engloba os três tipos gerais (cognitiva, afetiva e psicomotora) [...]. É a aprendizagem que Rogers chama de significativa e que ele supõe governada por uma série de “princípios de aprendizagem”, não por uma “teoria da aprendizagem” [...] (MOREIRA, 1999, p. 137-138).

Nesse sentido, tal qual o objetivo da BNCC, assim como o objeto final do Ensino Médio, por exemplo, quanto à sua tríade finalística, observa-se que a aprendizagem significativa possui por enfoque o potencial de aprender do sujeito, portanto centrada na figura do aprendente, enfoque que guarda semelhança à visão piagetiana.

Conforme o exposto, Rogers elenca dez princípios de aprendizagem, dentre os quais consta a ideia de que o ser humano possui naturalmente um potencial para aprender. Além disso, em semelhança à baliza aprendente identificada no espírito da LDB (art. 35-A, §7º) e da BNCC, que estimulam o protagonismo do estudante, Rogers estabelece por principiologia que a

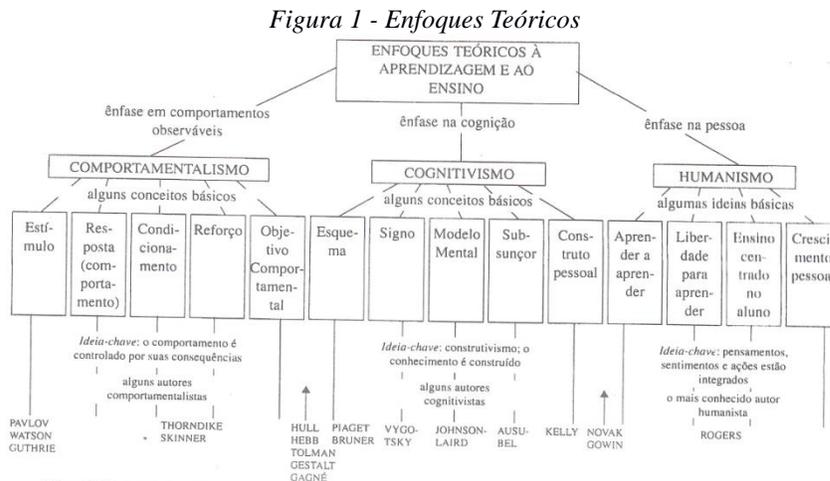
aprendizagem significativa ocorre quando o objeto de estudo é relevante aos objetivos do aprendente. Acerca desse protagonismo, Dayrell o firma como verdadeiro processo de construção do sujeito, “um ser singular que se apropria do social, transformado em representações, aspirações e práticas, que interpreta e dá sentido ao seu mundo e às relações que mantém” (2003, p.44).

Tal vertente viabiliza a compreensão da flexibilidade, além da menção entre os votos divergentes no Pleno do CNE quando da aprovação da BNCC, ao afirmar “que os estudantes não precisam adquirir todos os conhecimentos para continuar seus estudos, como hoje está consagrado nos currículos” (p.16).

Ademais, dispõe que a facilitação da aprendizagem ocorre quando o próprio aprendente participa do processo, portanto “socialmente mais útil, no mundo moderno, é a do próprio processo de aprender, uma contínua abertura à experiência e à incorporação, dentro de si mesmo, do processo de mudança” (MOREIRA, 1999, p. 143). Ainda sobre a baliza aprendente, quanto a esta facilitação do aprendizado, há demonstração de que tal processo melhor ocorre em ambiente aberto.

[...] escola hoje de "complexas redes de poder-saber que, por englobar tudo e a todos, impede, muitas vezes, olhares diferentes, afasta possibilidades de 'outros pensares', naturalizando regras, padrões, comportamentos, claramente localizáveis na construção histórica da nossa sociedade e suas instituições" (BONILLA, 2005, p.69)

Destarte, apresenta-se esquemática das perspectivas do desenvolvimento e aprendizagem, além de seus conceitos básicos, em prol de uma panorâmica geral para melhor esclarecimento da presente dimensão psicológica:



Fonte: Moreira (1999)

Desta feita, sob uma análise exclusivamente psicológica do desenvolvimento, pode-se atribuir, pelas premissas apresentadas, que a origem da Educação, em uma visão constitucional, e quanto à estruturação das modalidades de ensino, segue essencialmente uma perspectiva cognitivista piagetiana, principalmente no tocante à sua epistemologia genética, ou seja, de uma precedência do desenvolvimento em relação à aprendizagem, além do enfoque no aprendente e, principalmente, de uma organização eminentemente etária.

Nesses termos, e em conexão com o fenômeno do ingresso antecipado no ensino superior, Dayrell reconhece a influência do tempo no curso da vida, vez que a chamada maturação biológica, na qual se pauta o sistema etário, de fato traria à tona as potencialidades do aprendente. Contudo, ressalta que essa “sequência temporal não implica necessariamente uma evolução linear, na qual ocorra uma complexidade crescente, com a substituição das fases primitivas pelas fases mais maduras, de tal forma a cancelar as experiências precedentes” (2003, p.42).

Contudo, quanto à sua principiologia, e mais importante, a leitura do legislador infraconstitucional nos últimos anos ao regulamentar as suas cláusulas gerais, observa uma coincidência das ideias básicas humanistas e a base de reformas nos processos pedagógicos, a citar, como se viu, o “aprender a aprender”, premissa constante dos quatro pilares da UNESCO, e a “liberdade para aprender”, princípio educacional expresso na Carta Maior.

De fato a crítica a uma educação formalista não é desprezada pela perspectiva piagetiana, vez que, apesar do enfoque na interação conste de Vygotsky, não despreza a influência do meio no processo de desenvolvimento, além de confirmar, no caso do avanço nos estudos, que o percurso do estágio lógico-formal, último do desenvolvimento, pode perdurar até à vida adulta, reforçando a lógica da necessária flexibilidade do processo de ensino formal, principalmente por não determinar quando esta fase adulta se inicia.

Conforme se observa, as perspectivas cunhadas buscam formas objetivas de qualificar e quantificar o desenvolvimento, embora reconheçam sua subjetividade e as peculiaridades individuais de cada sujeito.

A divisão do ciclo de vida em períodos é uma construção social: um conceito ou prática que pode parecer natural e óbvio àqueles que o aceitam, mas na realidade é uma invenção de uma determinada cultura ou sociedade. **Não há nenhum momento objetivamente definível em que uma criança se torna adulta ou um jovem torna-se velho** (PAPALIA; FELDMAN, 2013, p. 38).

Ainda, a referida crítica ao ensino formal é refletida na tese aprendente de Bonilla,

trazendo à tona os efeitos transformadores da contemporaneidade:

Alunos e professores se fecham entre as quatro paredes da sala de aula, como numa redoma, sem comunicar-se e estabelecer relações com o contexto externo. [...] a globalização da economia e a conseqüente crise dos modos de regulação social, estruturados em torno dos tempos, dos espaços e das lógicas de intervenção do Estado, tiveram profundas implicações na redefinição do modelo de escola e educação, de forma que o modelo instituído entra em crise. **A escola ainda não percebe que o conhecimento não é mais estático, encontra-se em metamorfose permanente.** A quantidade de informações disponíveis cresce vertiginosamente, os bancos de dados são constantemente atualizados, e as informações perdem o caráter imutável, passando a ser perecíveis, transitórias, refletindo o estado atual de uma determinada situação (BONILLA, 2005, p.70) (g.n).

No campo cognitivo, Papalia e Feldman apresentam o fenômeno da Globalização da Adolescência, cujas conseqüências no processo de desenvolvimento também geram repercussões, considerando que, em uma perspectiva piagetiana, sendo a aprendizagem superestrutura do desenvolvimento, tais transformações sociais, agora em velocidade vertiginosa, podem encurtar o tempo necessário à consecução de todas as habilidades e competências à progressão de estudos e à vida adulta, já que se inicia cada vez mais cedo o processo de aprendizagem.

Os jovens hoje vivem em uma comunidade global, em uma rede de interconexões e interdependências. [...] A adolescência não é mais somente um fenômeno ocidental. A globalização e a modernização acionaram mudanças sociais em todo o mundo. [...] Os jovens necessitam de mais escolarização e habilidades para ingressar no mercado de trabalho. Juntas, **essas mudanças resultam em uma fase de transição estendida entre a infância e a idade adulta** (PAPALIA; FELDMAN, 2013, p. 388).

Assim, nos termos da BNCC, observa-se que há o reconhecimento do fenômeno da globalização da adolescência, principalmente no tocante às habilidades do século XXI, cabendo à escola papel orientativo.

[...] muitos para muitos, as possibilidades advindas das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) permitem que todos sejam produtores em potencial, imbricando mais ainda as práticas de leitura e produção (e de consumo e circulação/recepção). [...] Em que pese o potencial participativo e colaborativo das TDIC³⁸, a abundância de informações e produções requer, ainda, que os estudantes desenvolvam habilidades e critérios de curadoria e de apreciação ética e estética, considerando, por exemplo, a profusão de notícias falsas (*fake news*), de pós-verdades e de discursos de ódio nas mais variadas instâncias da internet e demais mídias. (BNCC, 2017, p.479)

Ainda sobre a aparente constatação de um processo de transformação da realidade, Mota, em estudo datado de 2010, elencou o que denominou megatendências e microtendências da educação para os dez anos que se seguiriam, relevantes a se entender o fenômeno que se estuda.

³⁸ Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC)

Segundo o autor, “pouco razoável seria esperar que a LDB de 1996, debatida à exaustão ao longo dos anos anteriores, fosse capaz de antever os avanços e níveis de acessibilidade das tecnologias inovadoras que temos hoje disponíveis ao mundo educacional” (2010, p. 27).

Já no tocante ao *topoi* “capacidade de cada um”, considerando o conceito normativo extraído da conjugação constitucional com as normas educacionais em vigor, que retêm sentido da união de competências e habilidades, em uma análise psicológica, embora ligado à aquisição de competências, encontra-se conexo a uma ideia de inteligência emocional.

Hameline e Gillet, ambos estudados por Ramos (2001), trazem respectivamente a capacidade como uma noção de potencialidade e como eixo do processo de desenvolvimento. Para Hameline, a capacidade tem valoração de mérito ou talento, estando em patamar superior à competência (saber-fazer), pois representaria a perfeição na execução de determinada ação. Contudo, já na percepção de Gillet, capacidade é reflexo do qual progredirá o aprendente, não sendo possível sua avaliação, nem observação, “é uma hipótese que o formador coloca para organizar a formação e indicar a direção do trabalho. Define uma intenção interdisciplinar” (p.229), noção esta que parece ser compartilhada pela Carta Maior ao estabelecer, como requisito de avanço nos estudos, a prova da capacidade.

Nesse sentido, a inteligência emocional representaria a internalização de capacidades, quais sejam a “de perceber, usar, entender e administrar, ou regular, as emoções – nossas e dos outros – a fim de alcançar objetivos”. Segundo Papalia e Feldman (2013), “a inteligência emocional permite que uma pessoa **utilize as emoções para lidar mais efetivamente com o ambiente social**. Ela requer a consciência do tipo de comportamento adequado em uma determinada situação”.

Desta feita, a finalidade do Ensino Médio de preparação do jovem para a vida adulta, portanto social, retrata a ênfase da capacidade em um sentido de maturidade, já que a competência pode e é medida pelo exame vestibular. O que se percebe, na realidade, em prol de uma tentativa de se tentar explicar a manutenção do art. 44, II, da LDB, mesmo após a Reforma do Ensino Médio, é que o processo de seleção visaria a comprovação de competências (saber-fazer), e o requisito de integralização do ensino médio, no caso, consistiria na garantia de que o aprendente estaria maduro para a progressão, portanto capaz ao mundo adulto: profissional e social.

O aspecto comportamental é absolutamente crucial quando um profissional depara-se com um problema inédito, um tema inovador ou tecnologias recentes. Se ao longo do período escolar, o qual é rigorosamente infindo, essas emoções, que preparam para enfrentar desafios, não foram trabalhadas, este suposto cidadão, ainda que dominando as

técnicas convencionais, terá enorme chance de fracasso (MOTA 2010, p. 29).

Portanto, considerando-se o necessário papel protagonista do aprendiz, inclusive na ocorrência transformadora moderna, já que a aquisição de conhecimento se dá, de igual modo, no mundo extraescola, em valor igual ao ensino formalista, Bonilla identifica a Educação/Escola que os jovens desejam, para além da mera transmissão de informações, “preocupada com os aspectos cognitivos da formação, e sim com uma escola que invista na interatividade, na sociabilidade, na cultura, nos valores, ou seja, na formação do ser humano em todas as suas dimensões” (2005, p.78), portanto, “uma escola que possa superar a atual, ainda calcada nos velhos paradigmas da civilização em crise e que não conseguiu solucionar os problemas propostos pela própria modernidade” (PRETTO, 2013, p.121).

A referida conclusão, apoiada nos *topoi* prevalentes de maturidade e capacidade, implicam considerar um *status* de transformações sociais em curso, cuja força normativa, cunhada em Jellinek, atrai a visão inversa de Souza (2011), ou seja, a de que, embora se tenha norma geral compatível aos ideais constitucionais, a realidade do sistema de ensino, mormente este analisado, reflete uma omissão quanto ao fenômeno.

Isso quer dizer que a aporia restaria resolvida a partir de uma regulamentação local de critérios objetivos, em seara psicopedagógica, a fim de confirmação dos elementos formativos ligados às habilidades socioemocionais, acaso o aprendiz tenha logrado êxito em exame vestibular ou prove possuir as competências formais no curso da etapa de ensino respectiva.

De outro, levando-se em conta o disposto na LDB (art. 44, §3º), e a partir de uma ideia de transformação normativa de igual evidência às transformações de realidade transpostas, há substrato, tendo em vista a imperativa observância de todos os termos da BNCC, que se considere o então aprendiz apto em competências e habilidades para o progresso nos estudos.

Ainda, quanto ao aspecto etário, nos termos das causas de pedir pautadas em um indeferimento administrativo calcado na menoridade, prova-se a natureza de convenção social do citado requisito, seja pela índole contínua do processo de desenvolvimento, seja pela dissonância teórica sobre quando exatamente se iniciaria a fase adulta, portanto condição atribuível ao aprendiz enquanto pessoa, não objetivamente. “O ensino mais flexível e o aconselhamento vocacional poderiam permitir que mais estudantes dessem as contribuições de que são capazes” (PAPALIA; FELDMAN, 2013, p. 417).

Além disso, para maior detalhamento dispôs Moreira (1999):

[...] a passagem de um período para outro não se dá de maneira abrupta. [...] Tais indivíduos podem, no entanto, ocasionalmente, comportar-se de maneira correspondente a períodos anteriores (comportamentos típicos de períodos posteriores são raramente apresentados). [...] **O importante é a sucessão de períodos pelos quais o indivíduo necessariamente passa até chegar ao pensamento formal, não as [sic] idades cronológicas em que isso acontece.** (MOREIRA, 1999, p. 99). (g.n)

De fato, já se tem, no tocante à competência dos sistemas de ensino, a resolução à problemática descrita, restante ao estabelecimento de suas relações a reflexão acerca da atuação do Poder Judiciário, enquanto garantidor dos direitos fundamentais, entre eles, o da Educação e, por consequência, da garantia constitucional de acesso aos níveis mais elevados do ensino, segundo a capacidade de cada um.

IV DA ATUAÇÃO DO PODER JUDICIÁRIO TOCANTINENSE: PROTAGONISMO EM UMA REALIDADE EM TRANSFORMAÇÃO

Considerando-se uma integralização das dimensões do fenômeno, extraídas a partir do catálogo de *topoi* eleitos pelo TJTO, há de se observarem as peculiaridades da atuação do próprio poder judicante quanto à judicialização de direitos sociais, em especial da Educação, e mais especificamente, do ingresso no ensino superior por uma antecipação da conclusão do Ensino Médio.

Como se viu, tem-se a Educação como elemento imprescindível à concretização democrática, já que concede “capacidade de expansão da autonomia individual”, “tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica” (BITTAR, 2014, p.250), portanto fundamental.

Assim, com o enfrentamento dos *topoi* de cada parte envolvida, em reversão do processo argumentativo, obteve-se por prevalentes aqueles relacionados à “capacidade de cada um”; aos efeitos do processo para atingimento de uma “maturidade” necessária ao avanço nos estudos; a suposta “vedação legal” ao fenômeno, vez que expressa a necessidade da conclusão do Ensino Médio (mínimo de três anos), inclusive com aprovação em exame vestibular ou, do contrário, apenas válida por único requisito, a aprovação sob os parâmetros de exame de “avaliação macro/nacional”; uma flexibilização interpretativa da norma, vez que imperativa uma “prevalência de princípios constitucionais”; e mesmo o aparente excesso do Judiciário, a configurar “ativismo judicial”.

Observa-se que sob as dimensões normativo-pedagógica e psicológica do desenvolvimento fora construída endoxa a desenvolver todos os elementos citados no discurso, e com base em perspectivas diversas e idênticas às prevalentes no Tribunal Pleno tocantinense.

Com base na construção endoxa, há de se observar a posição ativista ou não encampada pelo Judiciário quanto as demandas por direitos sociais, mormente a Educação, como mínimo existencial, evidenciada, como se viu, por verdadeiro direito humano e fundamental, insculpido internamente pelo reforço valorativo de diversos diplomas internacionais ratificados.

A partir disso, tem-se que ao Estado Democrático de Direito destina-se a garantia de observância dessas liberdades civis e políticas, como o é a liberdade de aprender, além do pleno gozo dos direitos difusos e coletivos, tudo por meio de sua proteção jurídica, a qual engloba principalmente a Educação, na forma das chamadas Políticas Educacionais.

Tais políticas, quando de efetivação questionável ou ausente, aqui sob uma visão de aplicabilidade dos Direitos Humanos, trazem à tona a busca pela tutela jurisdicional, em prol da efetividade desses direitos fundamentais, trazendo à baila o fenômeno da Judiciliação e do chamado Ativismo Judicial, *topoi* prevalente na construção argumentativa do TJTO.

Antes mesmo do debate acerca do referido *topoi*, há de se ventilar os direitos objetos de observância do Poder Judiciário, já que seus limites de definição se mostram relevantes ao próprio entendimento da atuação jurisdicional. Nesse contexto, pode-se citar os estudos de Kim (2017):

O filósofo italiano Norberto Bobbio (1909-2004) chegou a apontar quatro dificuldades em se adotar critérios substantivos para a definição de direitos fundamentais 1: a) a expressão “direitos do homem” possui conteúdos difíceis de definir, porquanto desprovida de conteúdos objetivos e, quando estabelecida, traz uma diversidade de possibilidades interpretativas, dependendo das posições ideológicas dos intérpretes e dos valores que permeiam as inúmeras situações; b) a constante mutação histórica e axiológica dos direitos fundamentais, de acordo com as necessidades e os interesses na sociedade dentro de um contexto temporal e situacional; c) é difícil obter um fundamento absoluto para os direitos fundamentais, diante não só da heterogeneidade existente, mas também porque os próprios direitos fundamentais podem ser conflitantes entre si; d) a percepção de que existem alguns direitos fundamentais que configuram liberdades (KIM, 2017, p. 18).

Nos termos do exposto, as dificuldades de definição apontadas atraem a percepção de que a efetividade dos direitos fundamentais está sujeita, em grande parte, à própria interpretação da norma, razão pela qual o dispositivo normativo em si, representativo de um direito desta natureza, possui peso invariavelmente menor. Tal conclusão se sustenta, seja pela natureza fundamental do direito à Educação, embora conste apenas do rol de direitos sociais, pela sua natureza pública subjetiva, embora se defenda constar do texto constitucional mero programa.

De qualquer sorte, a relevância que se mostra o aplicador e o intérprete da norma no processo de definição de direitos fundamentais, como o é a Educação, apenas informa que de eventual litígio, quanto a suposto vilipêndio, impescinde a atuação do Judiciário, do qual não se exclui de apreciação qualquer lesão ou ameaça a direito (art. 5º, XXXV, CRFB).

No caso específico do direito à educação, o presente estudo demonstrou voltar-se a uma tríade finalística do desenvolvimento, cidadania e trabalho, sob uma principiologia carregada de cláusulas abertas, mas que dão substrato à valoração do protagonismo do aprendente, além do mundo externo, cuja alteração tem se dado, conforme Mota, “com rapidez e profundidade absurdas, enquanto as metodologias educacionais adotadas têm se mantido essencialmente as mesmas. O mundo altera em ritmo macro, a educação tradicional modifica-se em velocidade

nano” (2010, p.29).

Nesse sentido observou-se que, a par do contexto educacional voltar-se a uma linha epistemológica genética, conforme apregou Piaget, parece caminhar ao Humanismo, ligado à aprendizagem significativa, uma vez que, conforme a própria principiologia constitucional, valoriza-se a liberdade de aprendizado e o “aprender a aprender”, tudo com base em avaliação ligada à capacidade de cada um, cujo alcance, nos termos do legislador infraconstitucional, consiste na conjugação de competências e habilidades.

Como se disse, o acesso aos níveis mais elevados encontra-se conexo a um padrão de qualidade do nível anterior, maior gargalo na construção pedagógica, justamente em decorrência dos critérios a serem utilizados para o seu atingimento. No caso do estudo, ou seja, do Ensino Médio, parece haver uma construção dos exames de seleção como um termômetro dessa qualidade, pois, conforme a BNCC, destinam-se agora a avaliar tanto aspectos técnico-formais como socioemocionais.

Com base no exposto, Cruz e Monteiro reconhecem que “é tímida a atuação por uma Educação Básica pautada por parâmetros de qualidade e, em especial, que questione os eventuais retrocessos e estagnações apontados pelos exames nacionais de avaliação de sistema” (2017, p.12). Assim, extrai que, de fato, os exames vestibulares são parâmetros para medição dessa qualidade do Ensino Médio, a revelar-se aquém do esperado. Não seria contraditória uma vedação objetiva e geral de avanço nos estudos, quando a percepção de maturidade é condição individualizada?

Ainda, quanto ao questionamento, a título de exemplo, e com base no conjunto principiológico exposto, extrai-se que o exercício do direito à educação é ato fluído, cuja normatização deve ser realizada com cuidado, em prol de não se limitar os parâmetros constitucionais já entabulados, pois, conforme debatido, a função da norma infraconstitucional é de mero detalhamento. Quando se fala em acesso aos níveis mais elevados, a exemplo de uma limitação concreta, Tavares cita a Lei nº 12.089/2009, que passou a vedar duas matrículas em instituições de ensino superior. Segundo o autor, é necessário que o Estado garanta número de estabelecimentos de ensino a atender a sociedade “e evite posicionamentos restritivos, como o da Lei acima referida, que acaba por ter repercussão pedagógica na formação do indivíduo, ao lhe proibir a concomitância de estudos” (2020, p. 963).

Portanto, nesse especial, como se viu, a pergunta levantada pode ser respondida

positivamente, já que o contorno da disposição constitucional de avanço nos estudos (capacidade de cada um) é cláusula aberta, que exige abordagem interdisciplinar para a sua concretude. Nos termos de Moreira, a análise de qualquer direito exige “que se identifique o seu titular, para, em seguida, adentrar-se na questão da acessibilidade, ou seja, não pode haver discriminação contra o seu titular e tampouco dificuldades de acesso, seja no plano físico, seja no plano econômico” (2007, p.106).

No tocante à Judicialização da Educação, a doutrina relata transformações em sua própria intensidade, já que, segundo Cruz e Monteiro (2017), as demandas refletiam questões ligadas ao acesso à escola, enquanto agora ligam-se a direito de liberdade na Educação, como é o de aprender, suscitado nos feitos analisados.

Como se viu, as posições entre os tribunais (Gotti, 2017), inclusive no âmbito de um mesmo tribunal, a exemplo do TJTO, não se igualam no tocante à interpretação do fenômeno, tecendo-se diversas abordagens, mesmo que, no caso do Tribunal Pleno, venham a reconhecer o direito de avanço. Não há de se falar em casuísmo e/ou arbitrariedade, já que, de fato, cada caso se reveste de condições específicas, inclusive tendo em vista a natureza subjetiva de seus requisitos (pelo menos das habilidades), mas sim de uma uniformização técnico-procedimental.

[...] sobre os assuntos de Educação, o Poder Judiciário decide de maneira estritamente “técnico-formal”, sem o suporte de especialistas com expertise para analisar o impacto de suas decisões nas especificidades próprias do processo educativo e de aprendizagem. [...] O Ensino Médio é tão somente um degrau para a Educação Superior? Essas são algumas das questões que precisam ser enfrentadas com o apoio técnico de especialistas (educadores, pedagogos, psicólogos, dentre outros), especialmente em uma sociedade que acolhe a doutrina da proteção integral da criança e do adolescente já em seu texto constitucional (GOTTI, 2017, p. 46).

Como dito, o fenômeno impõe necessária observância interdisciplinar, devendo ser de igual forma analisado pelo Judiciário, nisso consiste a unificação técnico-procedimental necessária. De igual forma, conforme debatido no fluxo do discurso tópico, uma visão igualmente voltada ao ensino superior também não se mostra adequada, vista a tríade finalística do ensino médio, e considerando que tal ênfase dependerá do projeto de vida do aprendente, enquanto enfoque do processo educativo.

[...] a entrada na universidade tem assumido para o jovem brasileiro um caráter de tarefa evolutiva em si mesma, como se o ingresso na educação superior fosse uma continuidade natural a ser assumida por quem termina o ensino médio e a única alternativa disponível de inserção no mundo do trabalho. Essa valorização da educação superior, principalmente dos cursos mais tradicionais, vem exercendo influência negativa sobre as diretrizes do ensino médio, que vem deixando de lado seu papel de preparação do jovem para o mundo adulto, conforme defendido pela LDB (Brasil, 1996),

e se transformado em um veículo de preparação para o concurso vestibular (SPARTA, GOMES, 2005, p.48).

Contudo, a despeito de parecer uma conclusão pela impossibilidade de enfrentamento do problema pelo Poder Judiciário, há apenas a constatação do dever de observância do Ensino Médio como um instrumento complexo de preparação do indivíduo, o que implica dizer que o Judiciário, nesse caso, atua por meio de um “controle social construtivo e orientador” (DESCHAMPS, 2017, p. 62).

Esse controle se baseia na função precípua jurisdicional de interpretação normativa, notadamente das normas constitucionais, tendo em vista que a Educação, no modelo nacional de Constituição, guarda previsão de deveres ao Estado, como o é a garantia do acesso aos níveis mais elevados do ensino, além de procedimentos e estruturação de competências entre os entes federados.

Nesse caso, Raniere (2017), ao construir panorama da judicialização da Educação junto ao STF, ressalta a contemporaneidade do fenômeno de judicialização deste direito, notadamente quanto a políticas públicas ou, no caso do estudo, políticas educacionais, notadamente em caso de omissão, assim como se evidencia legítima sua atuação.

De nada adianta a extensa relação dos direitos fundamentais insculpida em nossa Constituição se, na prática, a ausência ou ineficiência de políticas públicas impedem a sua implementação. Nesse sentido, a omissão do Poder Público em formular e colocar em prática essas políticas também se revela uma forma de violação a esses direitos. [...] Com efeito, na medida em que a Constituição Federal assegura o direito de todos à educação, saúde, moradia, transporte e segurança, além de outros previstos no art. 6º da CF/88, é perfeitamente possível levar ao Judiciário o debate sobre ações concretas e políticas públicas praticadas não só nessas áreas, mas sobre todas as questões afetas à dignidade da pessoa humana (art. 1º, III, CF/88). (SILVA; FALCONI, 2018, p.179).

Nesses termos, se volta o debate acerca da Judicialização e Ativismo Judicial, que, segundo o autor do estudo citado, representam duas faces da mesma moeda, já que o ativismo revelaria “atitude do Judiciário na concretização dos valores e fins constitucionais, com maior interferência no espaço de atuação dos outros dois Poderes devido a um modo de interpretar a Constituição” (2017, p.124) e a judicialização a própria atividade judicial provocada.

Interessante notar a abordagem positiva do autor em relação ao Ativismo, destoante do conceito trazido pelo TJTO. Para o autor, ativismo seria a concretização de valores por uma atuação mais ampliada, a fim de se concluir tratar-se a posição do judiciário tocantinense no sentido de disfunção de uma atuação ativista, já que definitivamente concretizadora de Direitos

Humanos.

[...] é uma atitude, a escolha de um modo específico e proativo de interpretar a Constituição, expandindo o seu sentido e alcance. Normalmente ele se instala em situações de retração do Poder Legislativo, de um certo descolamento entre a classe política e a sociedade civil, impedindo que as demandas sociais sejam atendidas de maneira efetiva (BARROSO, 2009, p. 6).

Nesses termos, a entender o Ativismo por ação judicial fundada, em essência, em uma omissão do órgão competente originário, de cuja atuação pende o gozo ou efetividade de um direito humano, no caso do direito à Educação, crê-se por devida a identificação de tal abstenção estatal. Inexistindo, por óbvio, haveria uma atuação excessiva, sentido de ativismo encontrado em vários dos votos divergentes e relatorias nos feitos estudados, a citar o caso de certificação por mera aprovação no vestibular.

No caso, o desenvolvimento do catálogo de *topoi*, a partir da construção endoxa, demonstrou que a tese divergente se amoldava parcialmente à principiologia constitucional, vez que a mera aprovação em vestibular poderia sim representar a capacidade necessária ao avanço nos estudos, acaso considerada a redação do art. 44, §3º, LDB, pós reforma do ensino médio, tendo em vista o dever do exame de avaliar competências e habilidades (BNCC).

Contudo, mesmo que assim não fosse, considerando-se corretas as implicações disfuncionais do ativismo judicial, sob a justificativa de que a manutenção da íntegra do art. 44, II, LDB, após a reforma de 2017, representaria uma visão de habilidade conexas à inteligência emocional, tornando-se necessária ao avanço, além da verificação do aprendizado (competência), uma avaliação socioemocional, haveria congruência na atuação jurisdicional, já que constatada a omissão do respectivo sistema de ensino a regulamentar tal possibilidade, no caso, o art. 24, V, c, LDB. No segundo cenário, entretanto, concluir-se-ia pela inviabilidade do pleito via mandado de segurança, já que imperativa a dilação probatória.

De todo, tendo em conta a adoção nesse estudo da perspectiva de Harbele, há de se dizer que a atuação jurisdicional nesse caso se consubstancia, além de uma visão científico-espiritual, pela Teoria do Pensamento do Possível, justamente por possibilitar uma interpretação constitucional aberta a várias probabilidades, conexas à realidade fática, como são os termos do art. 208, V, CRFB, e conforme já adotou o STF na ADI 1289, ao citar o autor.

O pensamento do possível é o pensamento em alternativas. Deve estar aberto para terceiras ou quartas possibilidades, assim como para compromissos. Pensamento do possível é pensamento indagativo (*fragendes Denken*). Na *res publica* existe um *ethos*

jurídico específico do pensamento em alternativa, que **contempla a realidade e a necessidade, sem se deixar dominar por elas**. O pensamento do possível ou o **pensamento pluralista de alternativas abre suas perspectivas para “novas” realidades**, para o fato de que a realidade de hoje pode corrigir a de ontem, **especialmente a adaptação às necessidades do tempo de uma visão normativa**, sem que se considere o novo como o melhor (ADI 1289, Info 306³⁹).

Com base no exposto, tem-se que a adoção da referida perspectiva afasta a disfunção apontada pelo TJTO, pois confere sentido às disposições constitucionais por meio da conjugação da norma com a realidade, o que corrobora à tese de transformações já identificadas, a citar a perspectiva humanista, assim como os ideias de aprendizagem significativa que valora as vivências, assim como reconhece a necessária flexibilidade do projeto pedagógico (políticas educacionais). Nesse caso, aponta-se que o intérprete não pode aqui vislumbrar soluções inviáveis, a citar a própria análise meramente normativa do fenômeno.

Observa-se que a presente leitura remonta à atuação do Judiciário, inclusive, no tocante a esta flexibilização normativo-pedagógica, vez que, vedado o retrocesso social, inclusive quanto aos termos de uma norma diretiva educacional, que não pode limitar/extinguir direitos e garantias insculpidos na Carta Maior, como o da progressão nos estudos, provada a capacidade, seja por ação ou omissão.

Vedação ao retrocesso social assegura o direito à manutenção do "nível de realização" legislativa do direito fundamental na esfera jurídica dos particulares, implicando na elevação, ao nível constitucional, das medidas legais concretizadoras dos direitos sociais [...] a abrangência deste princípio deve ficar restrita àqueles direitos sobre os quais haja um consenso profundo, formado ao longo do tempo, não se estendendo aos pormenores de regulamentação (NOVELINO, 2018, p. 188).

De fato, quanto ao objeto deste estudo, há mais de uma menção à competência dos sistemas de ensino a regular a matéria. Em caso positivo, cabe ao judiciário controle de legalidade, já que eventuais critérios de natureza psicopedagógicas insculpidos para o avanço, pelos sistemas de ensino, teriam natureza de mérito administrativo, fora da competência jurisdicional, vez que efetivado o direito. Contudo, reconhecida a omissão no estabelecimento da possibilidade, prevista constitucionalmente, além de reproduzida pela lei diretiva (art. 24, V, c, LDB), o controle estabelecido seria o social construtivo e orientativo que, no caso específico, deve seguir o necessário viés interdisciplinar.

Ainda com relação ao ativismo, Viacelli aponta que o Judiciário pode assumir quatro

³⁹ <http://www.stf.jus.br/arquivo/informativo/documento/informativo306.htm>

papéis: “(a) ator com poder de veto (controle de constitucionalidade e processo coletivo), (b) ator com poder de decisão (interpretação legislativa), (c) árbitro imparcial (fiscalização de conflitos e facilitação de acordos políticos) e (d) representante da sociedade (concessão de voz aos marginalizados)” (2012, p. 268).

Nesse sentido, entende o autor que a demanda judicial poderia favorecer que os demais poderes se articulassem em prol do reconhecimento, por exemplo, das citadas mutações na realidade, sendo os casos envolvendo direito à educação, segundo o autor, “mais paradigmáticos”, pois expressariam “reivindicações do povo, que exige posição ativista e independente do Judiciário na representação da sociedade [...] e influenciam o Poder Público a ser-lhes responsivo” (2012, p. 272).

Desta feita, observa-se que além do dever de garantir a efetividade de direitos fundamentais, a referida atuação ampliada supõe marco motivador das ações daqueles competentes originários, principalmente em casos de demandas massificadas, como este de ingresso antecipado ao ensino superior. Quanto a esta natureza fundamental do direito, há reiteradas decisões dos tribunais superiores, inclusive STF, no sentido de reconhecerem a fundamentalidade do direito à Educação e sua significação social da Educação Básica, na qual se insere o Ensino Médio.

Em resumo, conforme aponta Araújo e Ximenes, o Direito possui dois distintos papéis: “o desenho da política pública (Direito) como objetivo ou como vocalizador de demandas (criar condições de participação) [...] O primeiro se aproxima do eixo procedimentalista e o segundo do substancialista” (2016, p.74).

O referido debate dos autores, no tocante às teorias procedimentalista e substancialista, apresentam papéis opostos do Direito, uma vez que se referem, em termos filosóficos, a vertentes distintas, ligadas à jurisdição constitucional. Para os substancialistas, tal jurisdição possuiria legitimidade a julgar temas de relevância social, cuja importância à sociedade é latente. Para os procedimentalistas, a atuação desta jurisdição deve ser contida.

[...] os substancialistas advogam um papel mais ativo para a jurisdição constitucional, mesmo em casos que não envolvam os pressupostos da democracia. Numa questão altamente polêmica, como o aborto, um procedimentalista tenderia a defender a não intervenção jurisdicional na matéria, enquanto um substancialista se inclinaria pela atuação do Judiciário na resolução desse complexo conflito moral [...] Os procedimentalistas defendem um papel mais modesto para a jurisdição constitucional, sustentando que ela deve adotar uma postura de autocontenção a não ser quando estiver em jogo a defesa dos pressupostos de funcionamento da própria democracia. Nesta hipótese, estaria justificada uma atuação mais agressiva da jurisdição constitucional, que

não poderia ser tachada de antidemocrática por se voltar exatamente à garantia da própria democracia (SARMENTO & NETO, 2013, p. 221-222).

Conquanto a aparente fuga da linha de estudo, o presente aporte visa apenas afastar da disputa, como dispõe a construção do discurso tópico, eventual arguição de inadequação das relações entabuladas sob determinada vertente, já que há aparente impropriedade de uma visão aberta de Constituição se o viés for o procedimentalista, modelo de adoção por realidades em que não se teria uma Corte constitucional eleita pelo povo, como no caso o Brasil.

Contudo, válido lembrar que, em ambas as posições, há permissivo de atuação “enérgica e ativa” da Jurisdição, em casos em que pressupostos da Democracia estão em risco, exatamente como ocorre no caso de eventual vilipêndio ao Direito fundamental à Educação que, como se viu, é elemento imprescindível à concretização democrática. Nesse especial as teorias são confluentes.

Ainda nos termos da atuação do Judiciário, há de se enfrentar a figura do exame vestibular, cuja finalidade, como se viu das dimensões em apreço, caminha para termômetro da qualidade do Ensino Médio, tais quais outras avaliações de qualidade dos diversos níveis, a citar a Prova Brasil⁴⁰, no caso do ensino fundamental.

Nesses termos, Souza, embora antes da BNCC, da reforma do Ensino Médio e mesmo antes das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2011, inclusive considerando a redação original da LDB, defendia a insuficiência dos exames vestibulares para a verificação da capacidade, aqui aparentemente entabulada por mero substrato técnico, desconsiderando sua natureza socioemocional.

Os atuais exames não medem a capacidade de um aluno de captar conhecimento ou de navegar pelo conhecimento existente no mundo, transformando as informações recebidas em conhecimento que possa ser usado de novas maneiras e em outros contextos. Por essa razão, é de importância fundamental acompanhar o desempenho dos alunos na escola secundária e formular exames de seleção que sejam capazes de mensurar a capacidade do aluno de buscar e elaborar conhecimento, mais que sua capacidade de assimilar conhecimentos prontos e de responder perguntas com respostas decoradas (SOUZA, 2007, p.104).

A referida menção revela a mutação de realidade com a qual vem lidando o Poder Judiciário, já que visão interpretativa no dado tempo da cláusula aberta “capacidade de cada um”, vez que disposto constitucional incólume já àquele momento. Ainda nesse sentido, mesmo em 2004, embora reconheça o caráter meramente objetivo do processo de seleção, Veloso reconhece

⁴⁰ <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>

que deve a norma pautar-se pela flexibilidade para os casos atípicos, cujo abreviamento dos estudos é medida que se impõe, mas cujas circunstâncias para consecução, tal como definido pelo CNE, é dever dos sistemas de ensino.

A lei prevê tratamento específico para os superdotados, os quais demonstram altas habilidades, e podem vencer as etapas do processo educacional em tempo menor do que o previsto para o aluno de inteligência comum. Entretanto, **o momento de pleitear esse direito é no decorrer do ensino básico, quando, com escora em toda uma estrutura psicopedagógica, processar-se-á a avaliação capaz de identificar as altas habilidades do excepcional**, assegurando-lhe a correspondente posição no processo educativo, que pode, inclusive, dispensar o exaurimento de etapas do ensino básico para obtenção do título que o habilite a postular o acesso ao grau superior. [...] **A solução do problema está nas mãos dos governantes**, com o dever de implementação de políticas públicas tendentes a assegurar a todos ensino básico capaz de conduzi-los à ascensão, **sem descuro da situação dos excepcionais, que devem ter assegurado o escalonamento no processo educativo segundo as suas habilidades** (VELOSO, 2004, p. 49).

O autor, conforme se vê, discorda da tentativa de abreviação de estudos somente após aprovação no vestibular, pois deveria partir de diagnóstico no curso do nível de ensino. A despeito do mérito argumentativo, entende-se que, considerando a precedência do desenvolvimento à aprendizagem, não se enxerga óbice à parametrização do avanço também a partir da aprovação no vestibular, o que tornaria necessária tão somente uma avaliação psicopedagógica das habilidades necessárias, já que a competência já estaria provada.

Além disso, havendo de se considerar pertinente uma atuação judicante em caso de omissão estatal na regulamentação do disposto, não há que se estabelecer caducidade ao pleito autoral, se nem a norma geral diretiva o faz, para que o aprendente eventualmente pleiteasse a referida avaliação, a motivar, inclusive, a ação normativa do sistema.

Tal como disposto por Viecelli (2012) as demandas repetitivas motivam a resposta do legitimado originário. Tal reação, ressalta-se, apenas torna incontestável o dever do Judiciário no controle e fiscalização da Política Educacional.

Ocorre que atualmente verifica-se, em alguns casos, omissão e inércia do Executivo ao não promover políticas públicas educacionais ou realizá-las em desconformidade com o texto constitucional, fazendo com que os direitos abstratamente reconhecidos não sejam concretizados na vida social. Em face de tal postura governamental, o Poder Judiciário é acionado, pela própria sociedade ou pelo corpo docente e discente, por meio de ações judiciais, a interferir no caso concreto a fim de se buscar a correta aplicação das políticas públicas educacionais, de acordo com os direitos já garantidos pelo próprio Estado Democrático brasileiro (MARTINS, 2019, p. 1317-1318).

Em exato sentido, o STF, quando do julgamento da ADPF 45 (Info 345)⁴¹, em

⁴¹ <http://www.stf.jus.br/arquivo/informativo/documento/informativo345.htm>

29/4/2004, ao apreciar a legitimidade do Judiciário em tema de implementação de políticas públicas, o relator, ao citar Krell, dispôs que se houver comprometimento à eficácia dos direitos sociais, como a Educação, “afetando, como decorrência causal de uma injustificável inércia estatal ou de um abusivo comportamento governamental, aquele núcleo intangível consubstanciador de um conjunto irreduzível de condições mínimas necessárias a uma existência digna”, justifica-se a intervenção do Poder Judiciário.

Nesse especial, a despeito de não tratar o presente estudo da Política Pública como instrumento de gestão governamental, a referida manifestação subsidia a construção teórica de afastamento de um contexto anulatório ou impeditivo da integral atuação do Judiciário em matéria de direitos fundamentais, principalmente quando pautados por omissão estatal.

No caso, adota-se a construção conceitual de Política Educacional de Saviani:

A política educacional diz respeito às decisões que o Poder Público, isto é, o Estado, toma em relação à educação. Tratar, pois, dos limites e perspectivas da política educacional brasileira implica examinar o alcance das medidas educacionais tomadas pelo Estado brasileiro (SAVIANI, 2008, p. 7).

Ainda, em termos de Política Educacional ou mesmo Educação, o STF especificamente já firmou, conforme se confere no ARE 639337⁴², que a omissão em efetivar as disposições constitucionais “traduz inaceitável gesto de desprezo pela Constituição e configura comportamento que revela um incompreensível sentimento de despreço pela autoridade pelo valor e pelo alto significado de que se reveste a Constituição da República”.

De fato, não se nega as limitações da atuação do Judiciário, visto a necessária deferência às competências originárias de cada Poder. Nesses termos, não raro, assim como se observa dos feitos analisados, há atribuição, quando deste caráter disfuncional do Ativismo, uma conceituação negativa do termo por inteiro.

A aplicação de uma norma, ou o reconhecimento ou não de sua validade, em uma ótica constitucional, ainda que isso implique no exercício hermenêutico de princípios, não pode resultar de um processo interpretativo rico em subjetivismo e “decisionismo”, mesmo que sob o simples rótulo de “ponderação”. [...] o termo “ativismo judicial” deve ser concebido somente sob essa ótica, não podendo concordar com aqueles que se utilizam dessa terminologia, de forma imprópria, quando atribuem a essa expressão o sentido de que se trata de um papel “legítimo” do Poder Judiciário de interferência no sistema político para o fim de garantir direitos, ainda que cuide de direitos fundamentais (KIM, 2017, p. 37-38).

Em decorrência deste fato, por uma questão de adequação endoxa, adota-se a posição

⁴² <http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=AC&docID=627428>

de Martins, vez que estabelece uma diretiva classificatória a partir dos aspectos positivos e negativos do Ativismo, atribuindo-se ao primeiro um sentido de Protagonismo do Poder Judiciário, inclusive porque mais adequado ao aporte argumentativo do TJTO.

Primeiramente, não se deve confundir “ativismo judicial” com “maior protagonismo do Poder Judiciário”. Este último é uma consequência natural do neoconstitucionalismo, já que o Judiciário, como “guardião da Constituição”, tem o dever de garantir a sua força normativa, questionando os atos e as omissões do Poder Público que descumprem os ditames constitucionais. Todavia, o primeiro (o ativismo) é o exagero, a ação desmesurada do Poder Judiciário. Enquanto o ativismo pode ser acusado de violar a “separação dos Poderes”, o protagonismo do Poder Judiciário pode ser visto como um avanço na implementação dos direitos fundamentais (como no controle das políticas públicas) e na consecução de sua função contramajoritária (nome criado por Alexander Bickel), assegurando os direitos fundamentais de uma minoria, ainda que contra a vontade de uma maioria episódica (MARTINS, 2019, p. 95).

Ainda sobre o fenômeno, há de se falar sobre aqueles aprendentes cuja pretensão, em prol de antecipar o ingresso no ensino superior, é relativizar o critério legal da maioria para validação e/ou realização de exames supletivos. Quanto a este intento, há aparente unicidade de entendimento no âmbito do TJTO, no sentido de que “a limitação à idade, além de ferir o princípio da razoabilidade, vai contra a garantia a acesso aos níveis mais elevados do ensino, prevista no artigo 208 da Constituição Federal”⁴³.

Nesse contexto, já se observou a inexistência desta limitação na principiologia e imposições constitucionais, vez que o avanço de estudos é condição de excepcionalidade, além de se perceber que, em um contexto psicológico do desenvolvimento, em que se atribui a maturidade, não se consigna quando de fato finaliza o processo de operações formais, inclusive reconhecendo que pode se estender à vida adulta.

No processo de maturidade-aprendizagem não existe numa correlação proporcional tipo “mais maturidade, mais aprendizado”, pois isto depende de fatores qualitativos que atingem essa relação, como pode ser a influência do ensino em particular ou da influência externa em geral [...] a maturidade é uma condição para aprender, porém unilateralmente não determina a aprendizagem, já que ela está determinada pela interação do interno (maturação) e o externo (estimulação) (DIÁZ, 2011, p. 197).

De fato, a partir dessa construção, concebe-se que tanto se pode ter um maior de 18 anos sem a concretização das habilidades a finalizar o referido nível, como se terá um menor de 18 anos que já suplantara o requisito, bastando-lhe provar a competência. Nesse caso, a par da intenção de objetivar circunstâncias individuais subjetivas, igualmente se deve reconhecer o inverso, sob pena de violação ao direito constitucional de progressão nos estudos.

⁴³ 0000070-34.2016.827.0000

Nessa esteira, o STF, no RE 906128⁴⁴, de 25/2/2016, relatado pelo Ministro Edson Fachin, autorizou a mitigação de requisito etário, no exato caso de menor que fizera o ENEM pleiteando a Certificação do Ensino Médio, apontado consonância ao posicionamento do TJTO.

[...] a emissão da certificação de conclusão do ensino médio e a manutenção da aluna na instituição superior de ensino é medida condizente com a prestação da efetiva jurisdição constitucional. Afinal, aplicam-se ao caso os postulados da razoabilidade e da proporcionalidade, os quais orientam o Julgador a exercer a prestação jurisdicional em conformidade com as normas regentes, mas sem olvidar a principiologia constitucional e as peculiaridades do caso concreto [...] o STF firmou jurisprudência no sentido de que a verificação da existência de legalidade e abusividade dos atos administrativos não acarreta ofensa ao princípio da separação dos poderes (STF, 2016, online).

Assiste razão, conforme defende Dias, quando afirma que “a maturidade para ingressar no ensino superior não se obtém com decisão judicial” (2019, p.1342). Contudo, sendo a maturidade alcançada por meio de diversos fatores internos e externos, além de mensuráveis por meio de avaliações multidisciplinares, ou psicopedagógicas, o avanço pode, a partir de um reconhecimento de omissão estatal, ser provido pelo Judiciário.

Sobre a possibilidade, Gotti (2019), ao finalizar seu estudo sobre judicialização da Educação, atesta a necessidade de “separar joio do trigo”, ou seja, realmente identificar entre todos os pleiteantes, aqueles que, de fato, possuem capacidades superiores ao nível de ensino em que se inserem, uma vez que, segundo a autora, a sociedade moderna impulsiona o desejo de “pular etapas”, sem a identificação disto no processo de desenvolvimento e aprendizagem. Itera que a referida situação se agrava em virtude de que, no Judiciário, “na temática da Educação, não se conta com o apoio técnico de especialistas para subsidiar os magistrados em suas decisões”.

Reitera-se, há substrato jurisprudencial a ratificar a possibilidade de ser a matéria apreciada pelo Judiciário, face inegável omissão estatal, seja por meio de decisões mandamentais e substitutivas. A exemplo, cita-se os termos do RE 658491-AgR⁴⁵, de 20/3/2012, em que o STF firma a fundamentalidade do direito à Educação, e que “deve não apenas ser preservada, mas, também, fomentada pelo Poder Público e pela sociedade, configurando a omissão estatal no cumprimento desse mister um comportamento que deve ser repellido pelo Poder Judiciário”.

De fato, como já se divisou, o Poder Judiciário não pode se substituir aos Poderes, cuja competência para o ato é originária, salvo em caso de omissão que limite o exercício de

⁴⁴ <https://stf.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/311067078/recurso-extraordinario-re-906128-pe-pernambuco-0004455-1620134058200?ref=serp>

⁴⁵ <http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=1966289>

direito fundamental insculpido constitucionalmente. Como dito, no caso de avanço, em que a autorização constitucional remonta ao art. 208, V, CRFB, assim como há autorização de norma educacional diretiva geral (art. 24, V, c, LDB), restando por necessária, como se viu, a atuação específica do sistema de ensino, no caso, por meio dos Conselhos Estaduais de Educação, cuja competência deliberativa e normativa, além de satisfazer o necessário conhecimento das peculiaridades regionais, ainda detém a articulação necessária para o estabelecimento de diálogo com as unidades de ensino, de onde deve partir o diagnóstico desses aprendentes.

Portanto, assiste razão a Kim ao defender a incompetência do Poder Judiciário a determinar implantação de programa educacional “ou verificar a adequação ou não de uma política escolhida de forma democrática pela lei (aprovada por representantes do povo) ou mesmo pelos Conselhos (em que exista a participação da sociedade)”, oportunidade que realizaria apenas o controle de legalidade. Contudo, a despeito da conclusão pelo necessário fortalecimento das normas dos Conselhos Estaduais, inexistindo tal disposição cogente, abre-se ao Judiciário a efetiva atuação, o Protagonismo.

Desta feita, sobre a atuação desse legitimado originário, há de se fazer digressões sobre o que já se propôs nesse sentido. No campo do Poder Legislativo, identificou-se o Projeto de Lei nº 6.834/10, que pretendia alterar a LDB, inserindo parágrafo no art. 44, “com o objetivo de permitir aos jovens aprovados em processos seletivos a cursos de graduação, ao término do segundo ano do ensino médio, cursarem o primeiro ano do curso superior”, cujo parecer de rejeição já se deu na Comissão de Educação⁴⁶.

Nas razões, reconhece que a LDB já prevê no art. 24, V, c, a possibilidade do avanço, cuja “verificação deve se dar no contexto da trajetória escolar do estudante”. Ademais, embora parecer emitido antes da reforma do ensino médio de 2017, refere-se ao vestibular como instrumento de verificação de competências apenas, vez que afirma que “os processos seletivos para ingresso na educação superior não têm por objetivo aferir o domínio completo, pelo estudante, dos conteúdos ministrados no ensino médio”.

Além do referido projeto de lei, o PL 690/15, que também propõe alteração no art. 44 da LDB, propõe se admitir matrícula de aprendente que “tenha sido aprovado em processo seletivo e obtido pontuação no Exame Nacional de Ensino Médio que o habilite ao certificado de

46

https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=3C267527D31FA574984B8EED97754482.proposicoesWebExterno2?codteor=1106279&filename=Tramitacao-PL+6834/2010

conclusão desse nível de ensino”. O referido projeto ainda se encontra em tramitação, tendo por última movimentação a reabertura de prazo, em 20/12/2019, para emendas.

O ENEM, como se sabe, já não mais certifica o participante, desde 2017. Nesse sentido, observa-se que já em novembro do referido ano foi retirado da pauta da CCJ e posteriormente arquivado em 31/1/2019, mas desarquivado no mês seguinte. Entretanto, não obstante a aparente perda de seu objeto, quando do Parecer da Comissão de Educação, houvera aprovação do PL, sob as seguintes razões:

Dentre esses estudantes, muitos logram êxito no Exame e conseguem ser aprovados para os cursos com os quais sonham seguir carreira. Apesar de terem demonstrado possuir todas as condições de ingressar na educação superior, esses jovens esbarram na exigência do certificado de conclusão do ensino médio, tendo que recorrer a vias judiciais para conseguirem matricular-se. Isso para aqueles que podem arcar com o custo desse processo, pois aqueles que não têm condições financeiras para tal acabam tendo que repetir o Exame no ano seguinte e muitas vezes não conseguem ter a mesma sorte de serem aprovados para o curso desejado. Partilhamos do ponto de vista dos nobres autores das proposições em apreço de que a crescente judicialização dessa questão evidencia a necessidade de alteração da legislação para que se resguarde o direito de todos os alunos – uma vez comprovada sua aptidão – a ingressarem no tão sonhado ensino superior⁴⁷ (CE/CD, 2015, p.3).

O referido posicionamento reflete a adoção, pelo legislador, da atuação judiciária como parâmetro de sua própria atuação, no sentido de apontar os anseios da sociedade, das transformações de realidade fática, ou conforme já citado por Viecelli (2012, p.272) de motivar “o Poder Público a ser-lhes responsivo”.

Por fim, ainda se pode citar o PL 1298/2015, cuja intenção modificativa se volta ao art. 36 da LDB, em que dispõe sobre a concessão de certificado de conclusão do ensino médio ao aprendiz, “independentemente de sua idade, tendo cumprido pelo menos 50% (cinquenta por cento) da carga horária correspondente ao terceiro ano dessa etapa da educação básica, for aprovado em processo seletivo de acesso à educação superior”, incluindo o resultado do ENEM. Entretanto, a proposição foi retirada pelo autor no mesmo ano, sem que qualquer parecer fosse emitido.

Observa-se, a partir da movimentação legislativa e reformas que se seguiram, o reconhecimento de transformações fáticas a ensejarem a flexibilização normativa, embora se concorde, pela construção da endoxa, que o excesso normativo, no caso é prejudicial, já que, como visto, a complexidade atribuível ao fenômeno se dá por sua própria subjetividade, não em

⁴⁷ https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1334454&filename=Tramitacao-PL+690/2015

aspecto negativo, mas porque dependente da verificação de habilidades individuais, em prol de se completar a dupla acepção do *topoi* “capacidade de cada um”.

Do contrário, o mesmo movimento deve ser realizado pelo sistema de ensino, na figura dos Conselhos Estaduais, em integração dialógica com as unidades escolares, acerca de dispositivo já autorizador constante da norma educacional diretiva (art. 24, V, c). Nos termos de Moreira (2007, p.102) essa nova educação traz em si a visão de que “a razão pedagógica já não é a razão biológica da família, nem a razão política do Estado, mas a razão ética do Educando, que limita tanto a onipotência estatal como o arbítrio parental”.

Nesse sentido, quanto a esse aspecto socioemocional, principalmente se considerado o obstáculo de um modelo etário rígido, em contradição ao próprio processo de desenvolvimento, portanto flexível, o STJ, no REsp 1394719, em 7/11/2013, assim consignou sobre a relação exame supletivo e maioria:

A matrícula do aluno que ainda não atingiu a maioria em curso supletivo é medida excepcional, devendo ser autorizada somente em raríssimos casos, quando comprovada a capacidade e maturidade intelectual do estudante, o que não ocorreu nos autos, onde o recorrente reprovou em três importantes matérias curriculares. Entender de modo contrário é admitir que a reprovação no ensino regular de quem está na idade legal adequada poderia ser ignorada e superada pelo ingresso no curso supletivo, burlando o sistema educacional (STJ, 2013, online⁴⁸).

Ora, a partir de uma análise integrativa, pautada no catálogo de *topoi* e endoxa construída, além do entendimento por um *status* de transformação na realidade fática, considerando ainda a necessidade de um Judiciário protagonista, superando-se o famigerado “juiz boca da lei”, conclui-se que as Decisões, como as do TJTO, e as referidas normativas jurídico-pedagógicas, e a psicologia do desenvolvimento, estabelecem relação não causal, de consequência.

Pelas primeiras, repercutiria fenômeno pautado em substrato eminentemente jurídico e contrário à principiologia constitucional, uma vez apontados os processos de desenvolvimento adstritos a sistema de objetividade estrita e categorizável, como aparenta ser o ensino em séries iniciais, como a educação infantil. Nesse sentido, a conclusão seria por um excesso judiciário, provocador de uma multiplicação de demandas pela oportunidade gerada por seu próprio ativismo.

Contudo, por consequência, há demonstração de fenômeno social externo à prática

⁴⁸ <https://stj.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/24710692/recurso-especial-resp-1394719-df-2013-0236808-0-stj/inteiro-teor-24710693?ref=juris-tabs>

judicante, provocado por transformações sociais e anseios compatíveis com as disposições constitucionais, inclusive guardando previsão expressa em norma geral. Nesse caso, como já identificado, a tentativa de objetivação de processo fluído, como o de desenvolvimento, deve se pautar pela flexibilidade, principalmente acaso observado, segundo afirma Diaz, que “o fator idade não deve ser interpretado de forma rígida”, logo, possível uma pessoa “com um nível maturacional mais avançado que outra e, portanto, mais propensa a acelerar algum aprendizado” (2011, p.196).

Assim, o fenômeno da judicialização se daria por movimento externo, relativo à efetividade do próprio direito, principalmente frente a cláusulas gerais pendentes de detalhamento. Nesse caso, o Judiciário, desempenhando o controle social, exerce o protagonismo, admitindo-se, porém, a pendência, como ratifica Ximenes e Silveira, de interdisciplinaridade no enfrentamento, ou seja, a conjugação da “análise técnico-jurídica com o conhecimento técnico-pedagógico e educacional, ampliando a relevância da atuação jurisdicional e minimizando drasticamente os riscos diretos e indiretos e os efeitos indesejáveis de uma atuação desconectada do debate educacional” (2017, p.83).

4.1 Proposições a partir desta *ars inveniendi*: resultados da pesquisa

A partir da resposta à problemática, de que há uma relação consequencial entre as Decisões do Judiciário que antecipam o ingresso no ensino superior e as respectivas normativas jurídico-pedagógicas e a psicologia do desenvolvimento, há de se ofertar proposição com objetivo de solver a aporia já que, a partir da resposta à pergunta central, comprova-se uma das hipóteses elencadas, de que para além de uma realidade em transformação, há omissão normativa proveniente não do legislador infraconstitucional, que autoriza o avanço de estudos por meio do art. 24, V, c, da LDB, mas do próprio sistema de ensino, considerando as peculiaridades regionais e a partir de um diálogo interinstitucional.

Desta feita, além de omissão estatal, observou-se outros dois gargalos principais: a necessidade de uma harmonização técnico-procedimental, inclusive no contexto das premissas argumentativas prevalentes, ou melhor, com base na jurisprudência dominante do TJTO, já que legítimo o protagonismo; e a imperativa abordagem interdisciplinar do fenômeno, já que matéria de complexa acepção (psicopedagógica).

4.1.1 A uniformização como fortalecimento das decisões do TJTO e a necessária abordagem interdisciplinar

Assim, considerando o exposto, tem-se que o CPC, em seu art. 926, dispõe que “os tribunais devem uniformizar sua jurisprudência e mantê-la estável, íntegra e coerente”. Ainda que existam no atual sistema processual de diversas formas de uniformização, a citar o Incidente de Resolução de Demandas Repetitivas e o Incidente de Assunção de Competências, oferta-se proposta de enunciado sumular já que, nos termos de Montenegro Filho (2018), consiste na melhor forma de consolidação jurisprudencial.

A melhor forma de manter a jurisprudência estável, íntegra e coerente é através da aprovação de súmulas, que retratam a consolidação do entendimento do tribunal a respeito de matérias reiteradamente discutidas, que foram pacificadas em termos de julgamento, pelo menos de modo predominante. As súmulas aprovadas pelos tribunais não têm necessariamente efeito vinculante, mas servem como orientação para os demais órgãos que integram o Poder Judiciário local, com a intenção de que os julgamentos sejam democráticos, uniformes e justos. A consolidação do entendimento jurisprudencial, por reiteradas decisões proferidas sobre a mesma matéria num mesmo sentido ou pela aprovação de súmula, não impede que esse entendimento seja revisto e modificado (MONTENEGRO FILHO, 2018, p.690).

Nesses termos, válido indicar que os precedentes analisados se amoldam ao conceito de jurisprudência, justamente por sua natureza abstrata, a ser objetivamente materializada em enunciado sumular. Tal consolidação, ainda segundo o CPC (art. 926, §1º), deverá seguir rito constante de Regimento Interno do respectivo tribunal, além de considerar justamente a jurisprudência dominante, como se fez no estabelecimento dos *topoi* prevalentes.

No caso do TJTO, o referido rito consta dos arts. 315 a 320 de seu Regimento Interno, prevendo que poderá ser objeto de súmula, “por voto de maioria absoluta, a matéria correspondente à jurisprudência dominante do Tribunal, na forma do art. 926, §1º, do Código de Processo Civil, de cumprimento obrigatório pelos órgãos fracionários do Tribunal e pelos desembargadores” (art. 315).

Nesses termos, tem-se que competência para processamento e julgamento do referido enunciado, conforme o já elencado art. 7º do RI, pertence ao Tribunal Pleno do TJTO, devendo-se levar em conta, para proposição, “as circunstâncias fáticas dos precedentes que motivaram sua criação, conforme exigido pelo § 2º do art. 926 do Código de Processo Civil”.

Com base no exposto, dispõe Neves que levar em conta as circunstâncias fáticas “não significa exigir-se a identidade dos fatos presentes nos precedentes, mas uma proximidade suficiente para ensejar a mesma solução jurídica” (2016, p.1299), respeitando-se o binômio fato-

direito.

Observa-se que, conforme o próprio RI do tribunal, a proposta de enunciado sumular “prescinde da prévia instauração do Incidente de Resolução de Demandas Repetitivas ou Incidente de Assunção de Competência” (art. 315, §3º), podendo ser apresentado projeto de enunciado por qualquer desembargador (§2º), a constar os precedentes em que se baseia.

Portanto, entende-se que o presente estudo, em todas as suas dimensões e percurso metodológico, amolda-se à disposição regimental, podendo ser apresentado ao Pleno para debate em sessão administrativa (§5º) como projeto dos enunciados a sugerir. Como se vê, entretanto, o presente estudo discorre sob uma perspectiva de dever de uniformização, a despeito de se dizer que tal necessidade se atribua apenas aos tribunais superiores.

Ainda que os tribunais de segundo grau possam reexaminar os fatos da demanda, o que é vedado aos tribunais de superposição em razão dos limites do efeito devolutivo dos recursos especial e extraordinário, em qualquer órgão colegiado existe o dever de harmonização de entendimento. [...] o dever dos tribunais de editar súmulas correspondentes à sua jurisprudência dominante também é aplicável aos tribunais de segundo grau. [...] Mas a partir do momento que o tribunal nota que existe uma jurisprudência dominante, de forma que a maioria de seus componentes e órgãos decide de uma determinada forma a mesma questão fático-jurídica, surge um dever do tribunal em consolidar esse entendimento por meio da edição de uma súmula (NEVES, 2016p. 1301).

Desta feita, apesar de se afirmar que, em um contexto geral, o Pleno do TJTO reconhece o direito ao ingresso antecipado no ensino superior, o faz sob diversos parâmetros, como se viu detalhadamente, razão pela qual, conforme bem coloca Neves (2016), há um dever de harmonização. Assim, levando-se em conta toda a digressão interpretativa e fático-jurídica, o que lhe confere integridade, além da prova de confiabilidade e tendência, tendo em vista o lapso temporal estudado (2016-2018), provando-se a estabilidade de sua jurisprudência, passa-se à sugestão de sua materialização objetiva.

Assim, conforme já citado, durante todo o percurso tópico, todas as decisões do Pleno que enfrentaram o mérito do ingresso antecipado, mesmo no caso de votos divergentes, relativizaram, sob o primado da razoabilidade, o requisito etário, principalmente quando única razão de negativa administrativa, razão pela qual se sugere o seguinte enunciado:

Tabela 6 - Proposta de Súmula 01

Súmula nº 01	O critério de idade biológica para fornecimento de certificado de conclusão do ensino médio ou de proficiência é desproporcional, razão pela qual tal limitação, além de ferir o princípio da razoabilidade, vai contra a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, prevista no artigo 208 da Constituição Federal.
---------------------	--

Fonte: BOLWERK e LIMA

O referido enunciado é consonante à construção endoxa de que o avanço de estudos é medida excepcional, que relativiza os critérios formais da norma, nos termos do disposto pelo próprio CNE, além de guardar sentido em relação à realidade psicopedagógica do fenômeno, de que o fator etário não pode ser interpretado rigidamente, sendo possível identificar um aprendente com níveis maturacionais mais à frente que outra.

Nesse mesmo sentido, considerando-se a premissa de que, para avançar nos estudos de forma antecipada, o aprendente deve guardar capacidades, no sentido de competências e habilidades, e conforme constante da BNCC, superiores à série ou etapa em que esteja inserido, e ainda, conforme a construção do próprio TJTO desta necessária formação socioemocional, sugere-se o seguinte enunciado:

Tabela 7 - Proposta de Súmula 02

Súmula nº 02	A Constituição não autoriza limitações ao acesso à Educação (art. 206, I), sendo proporcional e razoável a relativização dos requisitos para ingresso no ensino superior, comprovadas as competências e habilidades ao referido nível.
---------------------	--

Fonte: BOLWERK e LIMA

Observa-se que o referido enunciado considera as conclusões do presente estudo, sob a necessária abordagem interdisciplinar do fenômeno, de que há impropriedade na utilização do *writ*, já que, enquanto omissa o sistema de ensino a regular a matéria, sempre haverá necessidade por dilação probatória, levando-se em conta as citadas habilidades (formação socioemocional).

Por fim, como último enunciado sugerido, a par do importante papel protagonista do Judiciário, sem o qual, até a regulação pelos sistemas de ensino do referido art. 24, V, c, LDB, o aprendente jamais conseguiria o referido avanço, inclusive pelo substrato da estrita legalidade, razão fundamental de indeferimentos administrativos, há de se materializar objetivamente o seguinte:

Tabela 8 - Proposta de Súmula 03

Súmula nº 03	Configurada a inércia estatal, incumbe ao Poder Judiciário, quando provocado, assegurar o implemento do direito à Educação constitucionalmente previsto, em todas as suas vertentes.
---------------------	--

Fonte: BOLWERK e LIMA

Ressalta-se que a relevância da materialização objetiva da jurisprudência dominante do TJTO, principalmente relativa à matéria de tamanha recorrência e relevância social, encontra-se na possibilidade de harmonização de um enfrentamento da matéria, extensível a todas as instâncias, na invariável redução do acervo, vez que desencorajaria pleitos aventureiros, ou seja, daqueles que possuem a consciência de que não preenchem a premissa para o avanço antecipado

de estudos e, ainda, inauguraria repertório sumular do tribunal.

Como bem ensina Neves, tal harmonização jurisprudencial, entre outras tantas vantagens, como a segurança jurídica, atende “à previsibilidade, à estabilidade, ao desestímulo à litigância excessiva, à confiança, à igualdade perante a jurisdição, à coerência, ao respeito à hierarquia, à imparcialidade, ao favorecimento de acordos, à economia processual (de processos e despesas) e à maior eficiência” (2016, p.1300).

Ainda no tocante à atribuição desses produtos uma acepção de súmula, o que poderia sugerir aparente dissonância à perspectiva teórico-metodológica deste estudo, já que o termo súmula sugeriria uma abordagem sistemática, ressalta-se que seu uso se dar por adstrição do tratamento dado pelo próprio RI do TJTO, cuja conceituação é justamente no sentido de projeto de harmonização, trazendo o termo súmula numa sinonímia a enunciado, viés que se deve extrair desta proposição.

No tocante à abordagem interdisciplinar necessária, considerando como paradigma sensato a intensa judicialização da saúde, de igual fundamentalidade à Educação, e da qual nascera o NAT (Portaria/SESAU n° 337/2013), sugere-se busca por Termo de Cooperação Técnica junto ao Sistema de Ensino tocantinense, na figura da SEDUC, em prol de se obter apoio técnico de igual substância em matéria de Educação, cuja complexidade demanda mais que uma análise jurídico-normativa.

Não obstante o NAT, por essência, não guarde competência pericial, sabendo-se ser de competência exclusiva dos Sistemas de Ensino a verificação de rendimento do aprendente, cabendo precipuamente sua regulamentação pelo Conselho Estadual de Educação, promoveria uma visão de cada caso concreto sob as peculiaridades do referido aprendente assim como, até que se regule a matéria, poderá orientar o magistrado sobre a necessidade ou não de se determinar a referida avaliação, considerando competências e habilidades necessárias ao nível mais avançado.

4.1.2 O Conselho Estadual de Educação e sua força normativa: diretrizes regulamentadoras

Nessa esteira, em prol de se cumprir bilateralmente os gargalos apresentados, especificamente a identificada omissão estatal, sugere-se ainda, como produto deste estudo, diretrizes a auxiliarem o legitimado competente dentro do sistema de ensino estadual, Conselho de Educação, a regulamentar o processo de avanço antecipado de estudos, no âmbito do ensino

médio, já autorizado pelo disposto no art. 24, V, c, da LDB, e cuja competência normativa para a matéria, como demonstrado, fora ratificada pelo CNE por diversas vezes.

Ainda ressalta-se que a conduta regulamentadora apontada no estudo, e aqui sugerida, não constitui pioneirismo deste trabalho, já que diversos Conselhos de Educação estaduais já o fizeram, em nível de maior ou menor detalhamento, por exemplo, o CEE-CE, CE-DF, CEE-RS, CEE-ES e o CEE-AL, cujo acesso virtual resta franqueado no próprio sítio do CEE-TO⁴⁹.

Nesses termos, segue-se as disposições orientativas franqueadas pelo próprio CNE quando da apreciação do fenômeno (Parecer CNE/CEB nº 5/2016), parecer já analisado nesse estudo.

Para garantir essa orientação, alguns indicativos devem ser considerados, para que o avanço de estudos seja objeto de um tratamento mais enfático no que se refere à base pedagógica e legal, considerando o seguinte: 1. **Em relação ao processo avaliativo:** vários instrumentos e mecanismos de avaliação, obrigatoriamente, devem ser aplicados para que o resultado final desse processo seja de fato condizente e fiel com as competências e habilidades demonstradas pelos alunos. 2. **Em relação aos profissionais envolvidos:** docentes, coordenador pedagógico e psicólogo ou pedagogo especialista devem fazer parte do processo avaliativo, nos casos em que a excepcionalidade assim o exigir. 3. **Em relação aos resultados do processo avaliativo:** os resultados devem ser documentados e constar do prontuário individual de cada aluno, a fim de que, mesmo por amostragem, os órgãos de fiscalização possam aferir a lisura do trabalho realizado e o resultado final devidamente comprovado (CNE, 2016, p. 8).

Nesses termos, seguem as referidas diretrizes:

Tabela 9 - Diretrizes Regulamentadoras ao CEE-TO

Conceito	O avanço constitui ferramenta pedagógica para medida do progresso individual do aprendente, por meio da verificação de capacidades (competências e habilidades) necessárias para avançar nos estudos, a ano ou fase seguinte.
Pressuposto	Nível de capacidades do aprendente superior ao ano/fase em que se encontra.
Principiologia	I – respeito à individualidade do aprendente e valoração de seu protagonismo na construção do projeto de vida; II – diálogo interinstitucional com participação efetiva e conjugada no processo da família, escola e comunidade; III – respeito à principiologia constitucional e ao espírito da norma diretiva educacional; IV – valoração da vivência extraescola na verificação das capacidades do aprendente; V – concepção de capacidades como um conjunto de competências e habilidades;

⁴⁹ <http://cee.to.gov.br/>

-
- VI – necessária flexibilidade no processo educativo e respeito às peculiaridades do processo maturacional;
 - VII – concepção de escola sob os pressupostos da interatividade, sociabilidade, cultura e valores;
 - VIII – valoração no processo educativo das transformações sociais, assim como a uma perspectiva de “juventudes”, plurais em nível de desenvolvimento e experiências;
 - IX – respeito à autonomia das instituições de ensino e dos órgãos que compõem o respectivo sistema.

Competência A verificação de aprendizagem, a viabilizar o avanço de estudos, por desempenho excepcional, é de competência da unidade de ensino, conforme proposta pedagógica, cujo registro é feito pelos órgãos superiores do Sistema de Ensino.

Especificidades /Escopo A verificação de desempenho, em prol de avanço por desempenho excepcional poderá ser realizada em qualquer ano, série, ciclo, módulo ou outra unidade de percurso adotada, a identificar, principalmente, compatibilidade entre desenvolvimento cognitivo, socioemocional e as finalidades do nível a ascender.

Possibilidade de avanço a qualquer tempo, desde que assegurado o ajustamento do aprendente e o prosseguimento natural de seus estudos;

- | | |
|-----------------------------------|---|
| Em relação aos envolvidos | <ul style="list-style-type: none"> A. Indicação do avanço por Coordenador Pedagógico, professor ou família, devidamente justificada; B. Aprovação da indicação por Conselho de Classe/Reunião Equipe Pedagógica; B.1 Caso indeferida indicação, garantir ao aprendente ampla defesa e contraditório, inclusive com a possibilidade de juntada de substrato documental. B.1.2 Mantendo-se o indeferimento, a referida Ata de deliberação, em todas as fases, deverá ser registrada e devidamente arquivada nos assentamentos do aprendente. B.2 Deferida a indicação, determina-se a composição de Banca Examinadora; |
| Em relação ao processo avaliativo | <ul style="list-style-type: none"> C. Designação de banca interserial para avaliação psicopedagógica; C.1 A referida verificação visa comprovar habilidades e competências necessárias ao referido |
-

nível de Ensino, nos termos da Base Curricular Comum Nacional;

C.2 Entrega de parecer consubstanciado, além de Relatório detalhado sobre o percurso metodológico adotado e resultados obtidos, a serem arquivados nos assentamentos do aprendente;

C.3 Em caso de avaliação para avanço que considere a conclusão da Educação Básica, necessária ao processo avaliativo a descrição do nível maturacional do aprendente, considerando a perspectiva de seu ingresso antecipado no Ensino Superior;

Em relação aos resultados do processo

D. Havendo desempenho satisfatório do aprendente e recomendação psicopedagógica, o referido processo deve constar do histórico escolar do aprendente, habilitando-o ao prosseguimento dos estudos.

Fonte: BOLWERK e LIMA

Esclarece-se que, a despeito de se poder ofertar minuta de Resolução, opta-se por apenas sugerir diretrizes regulamentadoras, já que o presente estudo apontou a necessidade de interação dialógica entre Conselho de Educação, comunidade e unidade de ensino, em prol da construção da referida normativa, inclusive pela necessidade de se manter coerência à visão plural e aberta de Harbele, adotada por substrato teórico.

V CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como visto, a educação, embora elencada por direito social, possui natureza de mínimo existencial, tendo em vista o tratamento de fundamentalidade concedido no texto constitucional e diversos diplomas internacionais, vez que atrelada aos princípios fundamentais da República, notadamente o da dignidade da pessoa humana.

A partir do contexto, assumindo tratar-se de direito fundamental por natureza, carrega em sua previsão constitucional eficácia plena e aplicabilidade imediata, trazendo, portanto, dever ao Estado de garantir acesso à educação de qualidade, assim como aos seus níveis mais elevados.

No tocante ao fenômeno de judicialização do ingresso no ensino superior, no caso de quem ainda não concluiu o ensino médio, em prol de preencher os ditames do art. 44, II, da LDB, pretendeu o presente, a partir de realidade identificada no âmbito do TJTO, realizar estudo sob uma abordagem tópico-problemática do citado fenômeno, complementada, em essência, pela ideia de interpretação aberta e plural de Harbele.

A escolha do método, embora alguns críticos, como se viu, afirmem sua fraqueza quanto ao gargalo de uma fonte de controle e legitimação, constata-se que os estudos mais recentes encaram o método tópico-problemático como ideal às aporias de um sistema incapaz de prever todas as nuances das complexas relações sócio-jurídicas, cujas resoluções encontram-se em preceitos constitucionais abertos, ou na teórica viehwegiana, a partir dos *topoi*, exatamente conforme se enquadra o fenômeno, já que o avanço nos estudos, mediante a capacidade de cada um, consiste em cláusula aberta.

Por certo que a interpretação é essencial à análise a partir do problema, assim como a participação de todos na construção da endoxa e seleção dos *topoi*, portanto legitima-se o resultado dos enfrentamentos, ou argumento soberano, pelo pluralismo de Harbele, ou seja, considerando-se, no caso do estudo, a identificação dos *topoi* prevalentes a partir das premissas argumentativas de todas as partes envolvidas (Impetrante, Autoridade coatora, MP, Relatoria e Colegiado).

Nesses termos, considerando a sociedade como um complexo de transformações sociais, a idêntica menção no estudo a uma perspectiva científico-espiritual se justifica pelo fato do estudo remontar a uma visão de interpretação constitucional indissociável da realidade dos fatos, a apreensão do ordenamento constitucional em interação a fatores metajurídicos, a citar o próprio processo de ensino e aprendizagem, notadamente se consideradas as novas tecnologias e

o descompasso entre estas e a evolução normativa.

Assim, a partir do estudo, identificou-se inicialmente que o fenômeno deve ser analisado sob viés interdisciplinar, digressões pedagógicas e/ou psicológicas do desenvolvimento, principalmente considerando-se a necessidade de se conjugar o texto constitucional à norma infralegal, vez que há presunção real de que tais normas não são fruto criativo do legislador, mas solidamente baseadas em estrutura interdisciplinar (pedagógica, psicológica, entre outros).

Além disso, a despeito de necessário protagonismo do Poder Judiciário, cuja identificação de omissão estatal a regular o art. 24, V, c, da LDB, afastou a hipótese de Ativismo, sugeriu-se um aporte técnico psicopedagógico, justamente por haver no direito à educação complexidade quanto às influências e transformações sociais, políticas, principalmente no tocante a uma ideia de cláusula aberta, a exemplo da liberdade de aprender e o acesso aos níveis mais elevados mediante a aferição “capacidade de cada um”.

De fato, o estudo demonstrou que a norma constitucional, em sua principiologia, instiga a valoração do protagonismo do aluno, da flexibilização do processo educativo, além de apontar, a partir do avanço e da necessária verificação de capacidade, que a efetividade do direito à Educação advém de uma análise individualizada de cada caso.

Ademais, acaso conjugadas as conclusões acima com a perspectiva piagetiana de precedência do desenvolvimento à aprendizagem, além da incerteza da própria natureza subjetiva da ciência cognitiva quanto ao término do processo maturacional, há de se concluir pela autorização de uma conclusão antecipada dos estudos básicos e a progressão ao ensino superior.

Nesse especial, agora sob o prisma do legislador infraconstitucional, e sob ótica meramente normativa, garante-se genericamente o avanço de estudos mediante a verificação do aprendizado, cuja noção revela consonância ao conceito de capacidade, a que lhe atribui conceito de união entre competências (tecnia formal) e habilidades (socioemocional), trazendo, entretanto, dúvidas acerca da razão de manutenção do art. 44, II, da LDB, após tantas reformas, inclusive quando analisado o §3º, que insinua ser suficiente a mera aprovação do vestibular para a prova da citada capacidade.

O que o estudo demonstra, entretanto, inclusive por deferência à autonomia da instituição de ensino, competente para a verificação dessa aprendizagem, é que a conduta interpretativa deve advir de regulação do CEE-TO, competente para deliberar e normatizar a questão, devendo observar, contudo, a vedação ao retrocesso e os espíritos da norma

constitucional e diretiva da educação.

Para o Judiciário, cuja alegação de mero controle de legalidade somente suplantaria o protagonismo necessário após ação estatal, deve julgar mediante a prova, pelo jurisdicionado, da devida aquisição das habilidades necessárias considerando que, no mínimo, a aprovação em exame vestibular já comprovou as competências. Nesses termos, tendo em vista a necessária dilação probatória, acredita-se impróprio, para este fim, a utilização do Mandado de Segurança.

Portanto, quanto à pergunta-problema entabulada, tem-se que as decisões do TJTO, que possibilitam o ingresso antecipado no ensino superior, refletem uma relação não causal, mas de consequência com as normativas jurídico-pedagógicas e a própria perspectiva do desenvolvimento, justamente por advir de movimento extrajudicante, motivado pelas transformações sociais, mudanças na realidade fática que, para fins de efetividade do direito fundamental, impõe a atuação protagonista do judiciário, por meio de um Controle Social e Orientativo, já debatido.

Por fim, como desdobramentos da presente pesquisa, reconhece-se o enriquecimento a ser ofertado por constatação prática, a partir da verificação em campo do desempenho desses impetrantes, cujos processos foram aqui analisados, em meio acadêmico, já que, salvo as quatro denegações, todos tiveram sua Certificação do Ensino Médio concedida e puderam ascender ao nível superior.

Ademais, de igual forma, conjugado ao estudo de campo, a realização de paralelo ao Direito Comparado, a exemplo do norte-americano, traria a riqueza de sistemas de ensino que já aplicam institucionalmente o avanço antecipado de estudos, a despeito dos exemplos mais rígidos citados pelo TJTO, identificados no curso das análises.

Ainda, sob perspectiva de teoria comunicativa, poder-se-ia explorar o fenômeno da Globalização da Adolescência e sua influência na visão de Aprendizagem Significante, ou seja, de escola aberta. A referida pesquisa poderia trazer viés interdisciplinar ainda mais abrangente, a demonstrar a Comunicação e a Tecnologia da Informação como prováveis dimensões do direito à Educação, principalmente considerando a valoração dos chamados saberes do Século XXI.

REFERÊNCIAS

- ABRÃO, B. F. F. Da educação, da cultura e do desporto. In **Constituição Federal Interpretada**. Costa Machado (org.). São Paulo: Manole, 2018.
- ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Paz e Terra, 1995.
- ALMEIDA, J. C. Theodor Viehweg: jurisprudência, pensamento problemático e o retorno à tópica jurídica. In: **Revista Direito e Liberdade**, Natal, p. 99-116, 2012. Disponível em: <http://www.esmarn.tjrn.jus.br/revistas/index.php/revista_direito_e_liberdade/article/view/520>. Acesso em mai. 2019.
- ALVES, A.L.A. O direito à educação de qualidade e o princípio da dignidade humana. In **Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar**. Unesco (org.). São Paulo: USP, 2018.
- AMBROSINI, T. **Educação e Emancipação Humana: uma fundamentação filosófica**. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/download/8640058/7617/0>>. Acesso em: 3 jun. 2019.
- ANDRADE, C.Y.; DACHS, N. **Acesso à educação nas diferentes faixas etárias segundo a renda e a raça/cor**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n131/a0937131.pdf>>. Acesso em: 2 jan. 2018.
- ARAUJO, A.M.; XIMENES, J.M. O poder judiciário e o acesso ao ensino superior segundo as teorias substancialista e procedimentalista da constituição. **Revista Paradigma**, Ribeirão Preto, n. 2, p. 64-82. Jul/dez. 2016.
- ATIENZA, M. **As razões do Direito: Teoria da Argumentação Jurídica**. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2016.
- BAPTISTA, B.G.L. **A importância da interdisciplinaridade na pesquisa jurídica: olhando o direito sob outro viés**. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/anais/bh/barbara_gomes_lupetti_baptista.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2020.
- BARBUGIANI, L.H.S; COELHO, F.S. O relativismo do direito à educação no Brasil: um ensaio. In **Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar**. Unesco (org.). São Paulo: USP, 2018.
- BARRETO, Rafael. **Direitos humanos**. Salvador: JusPodivm, 2013.
- BARROSO, Luis Roberto. **Judicialização, ativismo judicial e legitimidade democrática**. Disponível em: <https://www.direitofranca.br/direitonovo/FKCEimagens/file/ArtigoBarroso_para_Selecao.pdf>. Acesso em: 7 dez. 2018.
- BASILIO, D.R. **Direito à Educação: um direito essencial ao exercício da cidadania: sua proteção à luz da Teoria dos Direitos Fundamentais e da Constituição Federal**. Dissertação, USP. São Paulo, 2009. Disponível em: <<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2140/tde-02122009-152046/pt-br.php>>. Acesso em jun de 2019.
- BEISIEGEL, C. R. **Paulo Freire**, Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- BITTAR, E.C.B. **O Direito na Pós-Modernidade**. São Paulo: Atlas, 2014.

BONAVIDES, P. **Curso de Direito Constitucional**. 13. ed. São Paulo: Malheiros, 2003.

BONILLA, M.H.S. **Escola aprendente: para além da sociedade da informação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2005

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 15 jan. 2018.

_____. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1988. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 2 jan. 2018.

_____. MEC. **Parecer CNE/CEB nº 38**, 2002. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0038_2002.pdf>. Acesso em: dez. 2019.

_____. MEC. **Parecer CNE/CEB nº 29**, 2003. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB029_2003.pdf>. Acesso em: dez. 2019.

_____. MEC. **Parecer CNE/CES nº 115**, 2004. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2004/pces115_04.pdf>. Acesso em: dez. 2019.

_____. MEC. **Parecer CNE/CEB nº 20**, 2007. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pceb020_07.pdf>. Acesso em: dez. 2019.

_____. MEC. **Parecer CNE/CES nº 60**, 2007. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces060_07.pdf>. Acesso em: dez. 2019.

_____. MEC. **Parecer CNE/CEB nº 01**, 2008. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb001_08.pdf>. Acesso em: dez. 2019.

_____. MEC. **Parecer CNE/CEB nº 5**, 2016. Disponível em:<http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16058_10161.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2018.

_____. MEC. **Base Curricular Comum Nacional**, 2017. Disponível em:<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: dez. 2019.

_____. MEC. **Parecer CNE/CP nº 15**, 2018. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=103561-pcp015-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: dez. 2019.

_____. MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**, 2013. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: dez. 2019.

CALBIATI, C. M. M. G. O Direito à educação e o ativismo judicial na perspectiva da decisão do Supremo Tribunal. **Revista da AJURIS**, v. 39, n. 128, dezembro/2012.

CAMPILONGO, C. F. **O Judiciário e a democracia no Brasil**. Revista USP, São Paulo. n. 21. p. 116-125. Mai., 1994.

CANOTILHO, J.J. G. **Direito Constitucional e Teoria da Constituição**. Portugal, Almedina, 2003.

CARNEIRO, M. A. **LDB Fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2018.

- CESCO, S; MOREIRA, R.J; LIMA, E.F.N. **Interdisciplinaridade, entre o conceito e a prática:** Um estudo de caso. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v29n84/03.pdf>>. Acesso em: 2 jan. 2020.
- COELHO, I. M. Métodos de interpretação constitucional. In: **Enciclopédia Jurídica da PUC-SP**, São Paulo, p. 2-29, 2017. Disponível em: <https://enciclopediajuridica.pucsp.br/pdfs/controle-interno_59224567dda34.pdf>. Acesso em mai. 2019.
- COELHO, L.; PISONI, S. Vygotsky: sua teoria e a influência na educação. **Revista e-Ped**, FACOS/CNEC Osório. n. 1, p.144/152, ago/2012.
- COSTA, E.J.F. **Levando a imparcialidade a sério:** proposta de um modelo interseccional entre direito processual, economia e psicologia. Salvador: Juspodivm, 2018.
- CUNHA, L.A. Vestibular: a volta do pêndulo. Brasília: **Em Aberto**, ano 1, n. 3. 1982.
- DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782003000300004&script=sci_abstract&tlng=pt
- DESCHAMPS, E. Justiça, Educação e o papel do CNE no equilíbrio entre os Poderes. In **Reflexões sobre Justiça e Educação**. Todos pela Educação (org.). São Paulo: Moderna, 2017.
- DIAS, S.L.P. A tutela do direito à Educação. In **Manual de Direitos Difusos**. Edilson Vitorelli (org.). Salvador: Juspodivm, 2019.
- DÍAZ, F. **O processo de aprendizagem e seus transtornos**. Salvador: EDUFBA, 2011.
- DUARTE, C. S.; GOTTI, A. A educação no sistema internacional de proteção dos direitos humanos. **Revista Eletrônica Direito e Política, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ciência Jurídica da UNIVALI**, Itajaí, v.11, n.1, 1º quadrimestre de 2016. Disponível em: www.univali.br/direitoepolitica.
- ELIAN, C. O. Diálogo entre Viehweg e Harbele. In: **Revista Jurídica da Advocacia-Geral do Estado**, Minas Gerais, p. 37-41, 2012. Disponível em: <<http://www.age.mg.gov.br/revistas/revista-da-advocacia-geral-do-estado/1830-revista-juridica-da-advocacia-geral-do-estado-no-9-2012>>. Acesso em jul. 2019.
- FERNANDES, L. F. B. Theodor Viehweg e o papel renovador da Tópica na Filosofia do Direito. **Revista da ESMAM**, São Luis. V. 9. n. 9. p. 247-267. Jan/Dez., 2015.
- FONSECA, V. **Desenvolvimento Cognitivo e Processo de Ensino-Aprendizagem:** abordagem psicopedagógica à luz de Vygotsky. Rio de Janeiro: Vozes, 2018.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Disponível em:<http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_pedagogia_do_oprimido.pdf>. Acesso em: 1dez. 2018.
- FREITAS, P. C. A interpretação da Constituição e o método tópico orientado ao problema - uma análise sobre a aplicação da tópica de Viehweg na jurisdição brasileira como garantia dos direitos fundamentais. In: **Revista de Teorias da Justiça, da Decisão e da Argumentação Jurídica**, Curitiba, p. 41-61, 2016. Disponível em: <<https://indexlaw.org/index.php/revistateoriasjustica/article/view/1691/2223>>. Acesso em jun. 2019.
- GARCIA, E. **O direito à Educação e suas Perspectivas de Efetividade**. Disponível em:

<http://www.tjrj.jus.br/c/document_library/get_file?uuid=e6ecb9f7-96dc-4500-8a60-f79b8dc6f517&groupId=10136>. Acesso em: jan. 2020

GOTTI, A. **Direitos Sociais: fundamentos, regime jurídico, implementação e aferição de resultados**. São Paulo: Saraiva, 2012.

_____. Um retrato da judicialização da Educação Básica no Brasil. In **Reflexões Sobre Justiça e Educação**. Todos Pela Educação (org.). São Paulo: Moderna, 2017.

HARBELE, P. **Hermenêutica Constitucional: A sociedade aberta dos intérpretes da Constituição: contribuição para a interpretação pluralista e "procedimental" da Constituição**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2002.

JELLINEK, G. **Teoría General del Estado**. México, Fondo de Cultura Económica, 2000.

KIM, R. P. O direito social à Educação e a jurisprudência da Suprema Corte do Brasil: o garantismo e a negação ao ativismo judicial. In **Reflexões Sobre Justiça e Educação**. Todos Pela Educação (org.). São Paulo: Moderna, 2017.

LIMA, A.C. Apenas a judicialização garante a oferta ou a qualidade da Educação? In **Reflexões Sobre Justiça e Educação**. Todos Pela Educação (org.). São Paulo: Moderna, 2017.

LUTAIF, M. K. O Congresso Nacional e a produção legislativa educacional: um balanço crítico. In **Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar**. Unesco (org.). São Paulo: USP, 2018.

MADEIRA, D. C. **Argumentação Jurídica: (In)compatibilidades entre a tópica e o processo**. Curitiba: Juruá, 2014.

MARCHELLI, P. S. Da LDB 4.024/61 ao debate contemporâneo sobre as bases curriculares nacionais. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1480-1511 out./dez. 2014, Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em: 5 dez. 2018.

MARTINS, F. **Curso de direito constitucional**. 3. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2019.

MELO, J. W. R. **Multiculturalismo, diversidade e direitos humanos**. Curitiba: CRV, 2015. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=35601- pareceres-da-camara-de-educ-superior-005-16&category_slug=marco-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 21 dez. 2018.

MONTENEGRO FILHO, M. **Novo Código de Processo Civil Comentado**, 3ed. São Paulo: Atlas, 2018.

MOREIRA, M. A. **Teorias de Aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

MOREIRA, O.R. **Políticas Públicas e Direito à Educação**. Belo Horizonte: Fórum, 2007.

MOTA, R. Olhando para o futuro: visões da educação brasileira para os próximos dez anos. **Estudos: Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior**. Brasília: Ano 27, n. 39. Dez. 2010.

NASCIMENTO JUNIOR, J.L; NASCIMENTO, P.M.P. Contribuições de Jean Piaget à educação profissional: apontamentos para a prática docente. **Cadernos da Pedagogia**. São Carlos, Ano 11 v. 11 n. 22, p. 145-156, jan./jun., 2018.

NEVES, D.A.A. **Manual de Direito Processual Civil**, 8ed. Salvador: Juspodvium, 2016.

- NOVELINO, M; CUNHA JUNIOR, D. **Constituição Federal**. 9 ed, Salvador, JusPodivm, 2018.
- PALANGANA, I.C. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social**. São Paulo: Summus, 2001.
- PAPALIA, D. E.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento Humano**. 12. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.
- PIAGET, J. **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.
- _____. **Para onde vai a educação?**. Rio de Janeiro: José Olimpio, 2007.
- POMBO, O. Interdisciplinaridade e Integração de Saberes. **Liinc em revista**, v.1, n.1, março 2005, p. 3 -15. Disponível em: < <http://revista.ibict.br/liinc/article/view/3082/2778>>.
- PORTELA, P.H.G.P. **Direito internacional público e privado**. Salvador: JusPodivm, 2014.
- PRETTO, N.L. **Uma escola sem/com futuro: educação e multimídia**, 8. ed. Salvador: EDUFBA, 2013.
- RAMOS, A.C. **Curso de Direitos Humanos**. São Paulo: Saraiva Educação, 2019.
- RAMOS, M.N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?**. São Paulo: Cortez, 2001.
- RANIERI, N. Educação obrigatória e gratuita no Brasil: um longo caminho, avanços e perspectivas. In **Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar**. Unesco (org.). São Paulo: USP, 2018.
- RODRIGUES, M.S. **Análise das decisões da Presidência do STF sobre o direito fundamental à saúde**. Dissertação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2013. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3410>>. Acesso em jun de 2019.
- SANTOS, D.F.S. **Hermenêutica jurídica e súmulas vinculantes: uma realidade paradoxal**. Dissertação, Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI. Guarapuava, 2014. Disponível em: < <https://www.univali.br/Lists/TrabalhosMestrado/Attachments/1776/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Douglas%20Schinermann.pdf>>. Acesso em jun de 2019.
- SARMENTO, D.; NETO, C. P. S. **Direito Constitucional: teoria, história e métodos de trabalho**. Belo Horizonte: Fórum, 2013
- SAVIANI, D. Política Educacional Brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008.
- SILVA, C.T.R. **A Perspectiva Tópico-Retórica e Pragmatista das Decisões Judiciais do Movimento do Direito Alternativo no Brasil**. Dissertação, Universidade Federal da Paraíba – UFPB. João Pessoa, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/9648>>. Acesso em jun de 2019.
- SILVA, E.J.M; FALCONI, L.M. O fenômeno da Judicialização e do Ativismo Judicial como reflexo da efetiva satisfação dos direitos humanos no Brasil. In **Temas Transversais em Direitos Humanos**. LEONEL, A.L.A.R; SILVA, J.G.P; LEONEL, J.O. (org.). São Paulo: Editora Garcia Edizioni, 2018.
- SILVA, J.A. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. São Paulo: Malheiros, 2005.
- SILVEIRA, A.A.D. **O direito à educação de crianças e adolescentes: uma análise da atuação do Tribunal de Justiça de São Paulo (1991-2008)**. Tese, USP. São Paulo, 2010. Disponível em:

<<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-26012011-144259/pt-br.php>>. Acesso em jun de 2019.

SOUZA, M.C. **Direito Educacional**. São Paulo: Verbatim, 2010.

SOUZA, P.N.P. **LDB e educação superior**: estrutura e funcionamento. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2011.

SPARTA, M.; GOMES, W.B. Importância Atribuída ao Ingresso na Educação Superior por Alunos do Ensino Médio. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, 2005, p. 45-53

STRECK, L. L. **Hermenêutica Jurídica e(em crise)**: uma exploração hermenêutica da construção do direito. 8.ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2009.

TAVARES, A. R. **Curso de direito constitucional**. 18. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2020.

TOCANTINS. CEE. **Resolução n. 037**, de 29 de maio de 2019: Dispõe sobre Criação, Credenciamento, Recredenciamento de unidades escolares; Autorização para o Funcionamento, Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento de Cursos a Educação Básica e suas Modalidades, no Sistema Estadual de Ensino do Tocantins – SEE/TO e dá outras providências. Disponível em:<http://cee.to.gov.br/images/documentos-cee/legislacao_normas/leg_edu_basica/01-atualiza%C3%A7%C3%B5es/RES_037_12_12_2019_aprovada_revisada.pdf>. Acesso em: mar. 2020.

_____. **Lei n. 2.139**, de 03 de setembro de 2009: Dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino e adota outras providências. Disponível em:<http://cee.to.gov.br/images/documentos-cee/legislacao_normas/leis_decretos_estaduais/lei-2139-2009.pdf>. Acesso em: mar. 2020.

_____. **Lei Complementar n. 008**, de 11 de dezembro de 1995: Regulamenta o Conselho Estadual de Educação (CEE/TO) e dá outras providências. Disponível em:<http://cee.to.gov.br/images/documentos-cee/legislacao_normas/leis_decretos_estaduais/leic-008-1995.pdf>. Acesso em: mar. 2020."

VELOSO, M.E.F. A conclusão do ensino médio como requisito de ingresso na universidade: fato consumado – exame de provas. **Revista CEJ**, Brasília, n. 26, p. 45-49, jul./set. 2004.

VIECELLI, R.D.C. O ciclo da judicialização das políticas públicas: a lei de diretrizes e bases da educação nacional de 1996 e os efeitos indiretos externos das decisões do STJ e STF. **Revista de Direito Educacional**, ano 3, vol. 6. Jul./dez., 2012.

VIEHWEG, T. **Tópica e Jurisprudência**. Brasília, UNB, 2002.

_____. **Tópica y filosofía del derecho**. Barcelona, Gedisa, 2014.

VIGOTSKII, L.S, LURIA, A.R., LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Icone, 2010.

YVOTSKY, L. S. A. **Formação Social da Mente**. S. Paulo: Martins Fontes, 1991

XIMENES, S.B; SILVEIRA, A.D. Judicialização da Educação: riscos e recomendações. In **Reflexões Sobre Justiça e Educação**. Todos Pela Educação (org.). São Paulo: Moderna, 2017.

APÊNDICE: PROCESSOS ANALISADOS (2016-2018)

0000070-34.2016.8.27.0000	0018043-02.2016.8.27.0000
0000348-35.2016.8.27.0000	0019357-80.2016.8.27.0000
0001194-52.2016.8.27.0000	0019622-82.2016.8.27.0000
0001282-90.2016.8.27.0000	0020005-60.2016.8.27.0000
0002188-80.2016.8.27.0000	0020581-53.2016.8.27.0000
0008400-20.2016.8.27.0000	0020582-38.2016.8.27.0000
0008534-47.2016.8.27.0000	0020695-89.2016.8.27.0000
0008552-68.2016.8.27.0000	0020823-12.2016.8.27.0000
0008570-89.2016.8.27.0000	0020882-97.2016.8.27.0000
0008657-45.2016.8.27.0000	0020922-79.2016.8.27.0000
0008802-04.2016.8.27.0000	0021001-58.2016.8.27.0000
0008914-70.2016.8.27.0000	0021005-95.2016.8.27.0000
0008915-55.2016.8.27.0000	0021006-80.2016.8.27.0000
0009006-48.2016.8.27.0000	0021252-76.2016.8.27.0000
0009113-92.2016.8.27.0000	0000436-39.2017.8.27.0000
0009117-32.2016.8.27.0000	0000440-76.2017.8.27.0000
0009118-17.2016.8.27.0000	0000633-91.2017.8.27.0000
0009121-69.2016.8.27.0000	0000658-07.2017.8.27.0000
0009280-12.2016.8.27.0000	0000896-26.2017.8.27.0000
0009759-05.2016.8.27.0000	0001128-38.2017.8.27.0000
0010288-24.2016.8.27.0000	0002128-73.2017.8.27.0000
0010303-90.2016.8.27.0000	0002276-84.2017.8.27.0000
0010474-47.2016.8.27.0000	0002835-41.2017.8.27.0000
0010834-27.2016.8.27.9200	0002885-67.2017.8.27.0000
0011686-06.2016.8.27.0000	0005781-83.2017.8.27.0000
0011824-70.2016.8.27.0000	0009232-19.2017.8.27.0000
0012661-28.2016.8.27.0000	0010600-63.2017.8.27.0000
0013195-69.2016.8.27.0000	0011582-77.2017.8.27.0000
0013488-39.2016.8.27.0000	0017175-87.2017.8.27.0000
0013574-10.2016.8.27.0000	0022402-58.2017.8.27.0000
0013998-52.2016.8.27.0000	0023318-92.2017.8.27.0000
0015257-82.2016.8.27.0000	0011609-26.2018.8.27.0000
0015780-94.2016.8.27.0000	0012707-46.2018.8.27.0000
0015781-79.2016.8.27.0000	0013837-71.2018.8.27.0000
0016111-76.2016.8.27.0000	0016659-33.2018.8.27.0000
0016128-15.2016.8.27.0000	0017077-68.2018.8.27.0000
0016364-64.2016.8.27.0000	0018179-28.2018.8.27.0000
0016857-41.2016.8.27.0000	0018417-47.2018.8.27.0000