

**PARA REFLETIR O ENSINO SUPERIOR (DO DIREITO) E SUA RELAÇÃO COM O
DESENVOLVIMENTO REGIONAL****TO REFLECT ON HIGHER (LAW) EDUCATION AND ITS RELATIONSHIP WITH
REGIONAL DEVELOPMENT****REFLEXIONAR SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (EN DERECHO) Y SU RELACIÓN
CON EL DESARROLLO REGIONAL**

10.56238/revgeov17n2-044

Alessandra Souza Carneiro

Mestranda em Desenvolvimento Regional

Instituição: Centro Universitário Alves Faria (UNIALFA)

E-mail: alescarneiro1710@gmail.com

Edna Maria de Jesus

Doutora em Educação

Instituição: Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás)

E-mail: ednamariajesus20@gmail.com

RESUMO

O artigo objetiva discutir a relação entre o Ensino Superior, com destaque para o ensino jurídico, e o desenvolvimento regional, partindo da constatação de que a formação jurídica, além de preparar profissionais para atuação nas diferentes esferas da justiça, exerceu papel relevante na promoção da justiça social e na redução das desigualdades regionais. A pesquisa se justificou pela lacuna existente na literatura acerca das interfaces entre políticas educacionais, ensino do Direito e desenvolvimento regional, evidenciando a necessidade de análise crítica sobre a função social das instituições de ensino superior. Metodologicamente, o estudo adotou abordagem qualitativa e interdisciplinar, baseada em revisão bibliográfica e análise documental, com perspectiva dialética e histórica, a fim de compreender a evolução do ensino jurídico e sua articulação com o desenvolvimento regional. Os resultados indicaram que a formação jurídica permaneceu marcada por um modelo tecnicista e reprodutivo, que manteve o status quo e restringiu a capacidade crítica dos futuros profissionais. Concluiu-se que a ausência de uma formação emancipatória comprometeu a atuação transformadora dos operadores do Direito e limitou sua contribuição ao desenvolvimento regional. Assim, defendeu-se, a necessidade de uma educação jurídica crítica e alinhada às demandas regionais, bem como de políticas públicas eficazes que reafirmassem a missão social das instituições de ensino superior na promoção da cidadania.

Palavras-chave: Ensino do Direito. Instituição de Ensino Superior. Missão Social. Desenvolvimento Regional. Educação Jurídica.

ABSTRACT

The article aims to discuss the relationship between Higher Education, with emphasis on legal education, and regional development, based on the observation that legal education, in addition to



preparing professionals to work in different areas of justice, has played an important role in promoting social justice and reducing regional inequalities. The research was justified by the gap in the literature on the interfaces between educational policies, legal education, and regional development, highlighting the need for critical analysis of the social function of higher education institutions. Methodologically, the study adopted a qualitative and interdisciplinary approach, based on a literature review and document analysis, with a dialectical and historical perspective, in order to understand the evolution of legal education and its articulation with regional development. The results indicated that legal education remained marked by a technical and reproductive model, which maintained the status quo and restricted the critical capacity of future professionals. It was concluded that the absence of emancipatory training compromised the transformative role of legal practitioners and limited their contribution to regional development. Thus, the need for critical legal education aligned with regional demands was defended, as well as effective public policies that reaffirm the social mission of higher education institutions in promoting citizenship.

Keywords: Legal Education. Higher Education Institution. Social Mission. Regional Development. Juridical Education.

RESUMEN

El artículo tiene como objetivo discutir la relación entre la Educación Superior, con especial énfasis en la enseñanza del Derecho, y el desarrollo regional, partiendo de la constatación de que la formación jurídica, además de preparar a los profesionales para actuar en las diferentes esferas de la justicia, ha desempeñado un papel relevante en la promoción de la justicia social y en la reducción de las desigualdades regionales. La investigación se justificó por la laguna existente en la literatura sobre las interfaces entre las políticas educativas, la enseñanza del Derecho y el desarrollo regional, poniendo de manifiesto la necesidad de un análisis crítico sobre la función social de las instituciones de educación superior. Metodológicamente, el estudio adoptó un enfoque cualitativo e interdisciplinario, basado en la revisión bibliográfica y el análisis documental, con una perspectiva dialéctica e histórica, con el fin de comprender la evolución de la enseñanza jurídica y su articulación con el desarrollo regional. Los resultados indicaron que la formación jurídica siguió marcada por un modelo tecnicista y reproductivo, que mantuvo el statu quo y restringió la capacidad crítica de los futuros profesionales. Se concluyó que la ausencia de una formación emancipadora comprometió la actuación transformadora de los operadores del Derecho y limitó su contribución al desarrollo regional. Así, se defendió la necesidad de una educación jurídica crítica y alineada con las demandas regionales, así como de políticas públicas eficaces que reafirmaran la misión social de las instituciones de educación superior en la promoción de la ciudadanía.

Palabras clave: Enseñanza Jurídica. Institución de Educación Superior. Misión Social. Desarrollo Regional. Educación en Derecho.



1 INTRODUÇÃO

A correlação entre o ensino superior, em específico o curso de Direito, e o desenvolvimento regional revela-se como uma dimensão de grande relevância na atualidade. Nos termos do artigo 205 da Constituição Federal, a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, desempenhando papel central na estruturação do desenvolvimento socioeconômico e da cidadania (Brasil, 1988).

Contudo, críticas têm sido feitas à forma como o conhecimento é adquirido pelos estudantes, em especial diante do fenômeno da mercantilização do ensino superior, que, em sintonia com a lógica capitalista, estimulou o crescimento acelerado de instituições, sobretudo privadas, desvirtuando a função de formar cidadãos capazes de atuar como sujeitos transformadores da realidade social (Araújo, 2013; Novaes; Fonseca, 2020).

Nessa mesma perspectiva, além da falha em oferecer um ensino de qualidade, essa educação também se distanciou dos desafios e demandas da sociedade, impossibilitando a formação de profissionais comprometidos com o desenvolvimento. Como destacou Araújo (2013), a universidade não deve ser vista apenas como um estabelecimento apartado da realidade, mas como espaço produtor de conhecimento capaz de transformar pessoas.

Nesse sentido é imprescindível que o Estado atue dinamicamente para promover políticas públicas que fomentem a educação de qualidade, assegurando o direito à educação, de forma que estabeleça metas e diretrizes eficazes de políticas educacionais (Franco, 2008) e que contribuam para o desenvolvimento regional no país.

Na educação jurídica atual, prevalece a transmissão de conteúdos meramente técnicos e normativos, desvinculadas das realidades práticas e não promove a reflexão crítica entre os discentes (Lima; Lima, 2018). Dessa forma, a universidade deixa de cumprir sua função social e fragiliza sua missão institucional de transformação social. Para Marchese (2006) a crise do ensino jurídico no Brasil manifesta-se não apenas a fatores externos à sala de aula, como ocorre na mercantilização do ensino, a carência de estrutura das instituições privadas ou a ineficaz fiscalização do estado, bem como decorre de problemas curriculares e de entraves inerentes à própria organização do curso de Direito.

Diante desse quadro, emergem duas questões centrais: o ensino jurídico está estruturado de forma a contribuir para o desenvolvimento regional e para a promoção da justiça? Como a ausência de uma abordagem crítica no ensino jurídico impactou a realidade socioeconômica?

A relevância do estudo encontra-se na análise da influência do ensino jurídico na formação de profissionais que atuarão em diferentes esferas da justiça e no desenvolvimento regional, bem como na identificação da lacuna existente na literatura acerca da relação entre políticas educacionais, ensino do Direito e desenvolvimento regional.

O objetivo geral foi identificar de que maneira o ensino jurídico contribuiu para o



desenvolvimento regional e para a promoção da justiça. Especificamente, pretendeu-se: a) analisar a função social da universidade no contexto da formação jurídica; b) investigar as políticas educacionais voltadas ao ensino superior e sua relação com o desenvolvimento regional; e c) avaliar os desafios e lacunas na formação jurídica diante da necessidade de uma abordagem crítica.

O caminho da metodologia a ser trilhado para o estudo é de natureza qualitativa e interdisciplinar. Serão utilizadas a pesquisa bibliográfica - com base na pesquisa de autores como Marilena de Souza Chauí, Argos Gumbowsky e Paulo Freire - e a pesquisa documental, através de dados do INEP, SEMESP, IMDS, OAB Nacional e documentos educacionais. A análise será baseada em uma abordagem dialética e histórica, observando a evolução do ensino jurídico e sua relação com o desenvolvimento regional.

Por fim, o artigo estrutura-se em três seções: a primeira aborda o ensino superior e sua função social; a segunda analisa as políticas educacionais e o desenvolvimento regional no Brasil; e a terceira discute os desafios da formação jurídica na promoção da justiça e no desenvolvimento regional.

2 O ENSINO SUPERIOR E SUA FUNÇÃO SOCIAL: TEORIAS E ABORDAGENS

A função social da universidade é inerente à sua existência. Com uma missão emancipadora, exerce influência sobre seus integrantes e sobre as relações sociais, impactando práticas e transformações coletivas. Mas nem sempre o ambiente foi propício a essa prática. Até a Proclamação da República em 1889, a educação superior no Brasil era oferecida pela Corte Portuguesa (Novaes; Fonseca, 2020), e os profissionais liberais eram formados em organizações isoladas (Paini; Costa, 2016).

O art. 179 da Constituição de 1824 assegurava a educação básica a todos os cidadãos, mas a Constituição de 1891 não incluiu dispositivos sobre a educação e representou um retrocesso, vez que não assegurou o acesso gratuito e livre ao ensino. Igualmente, não constou seção acerca da estruturação da educação no país. Também, não existia um ministério ou órgão para tratar das questões que envolviam a educação em âmbito nacional (Novaes; Fonseca, 2020).

As funções de ensino, pesquisa e extensão consolidaram-se no Brasil ao longo do século XX, mas foi apenas com a Constituição Federal de 1988 que o princípio da indissociabilidade entre elas foi formalmente instituído como dever das universidades públicas (Brasil, 1988). Como observa Gonçalves (2015), a inserção constitucional desse princípio representou uma resposta a demandas sociais por uma universidade mais democrática e socialmente referenciada, capaz de articular formação, produção de conhecimento e compromisso social. A extensão, nesse contexto, destacou-se como o canal mais direto de exercício da função social universitária, promovendo a aproximação entre saberes acadêmicos e saberes populares.

Entretanto, a concepção de função social da universidade relacionada à economia ganhou força



a partir da década de 1930, em meio a transformações sociais e econômicas que demandavam maior qualificação da mão de obra para o crescimento industrial. Ainda assim, o ensino superior manteve-se restrito e elitizado (Novaes; Fonseca, 2020), apesar de seu dever de alcançar as camadas que mais necessitavam dele (Araújo, 2013). Educação superior voltada às elites e sistema de ensino profissionalizante voltado ao mercado de trabalho demarcam o que comumente ficou conhecido como sistema bancário de ensino (Araújo, 2013).

Aos poucos, o debate de uma universidade, para além do viés economicista, comprometida com a responsabilidade social, engajada no pensar os problemas coletivos, formando indivíduos aptos a propor soluções e transformações, começa a emergir. Sabe-se que esse objetivo poderia ser alcançado mediante a parceria docente-discente e o uso de metodologias que superem o ensino bancário (Bolan, 2007), mas como fazer? Segundo Freire (1997), o termo Educação Bancária é um sistema de dominação em que o estudante figura como um mero objeto vazio para ser preenchido pelos conteúdos pré-determinados pelo educador, ou seja: é uma prática dominante denominada de pedagogia do controle.

Entre 1935 e 1945, o ensino superior contribuiu para a formação de pesquisadores e para a educação nacional, embora o Estado Novo, instituído pela Constituição de 1937, tenha restringido liberdades. Entre 1945 e 1964, mesmo com mudanças políticas, econômicas e sociais, a expansão da educação superior não garantiu a formação de profissionais críticos (Novaes; Fonseca, 2020), reduzindo o alcance da função social universitária.

A Reforma Universitária de 1968 ampliou o acesso, sobretudo por meio da iniciativa privada. Embora tenha trazido inovações, também favoreceu instituições focadas apenas na transmissão de conhecimentos profissionalizantes, desvinculadas da pesquisa e da formação crítica (Dias; Gomes, 2020). Após a reforma, o ensino superior privado mostrou características diferentes do modelo que existia anteriormente, pois foi organizado de acordo com a lógica empresarial, com objetivo no lucro e no intuito de atender as exigências do mercado educacional (Martins, 2009).

Entre 1965 e 1980, as matrículas do setor privado saltaram de 142 mil para 885 mil alunos, passando de 44% do total das matrículas para 64% nesse período. Em sua fase inicial, ou seja, desde o final dos anos de 1960 até a década de 1970, a expansão do setor privado laico ocorreu basicamente através da proliferação de estabelecimentos isolados de pequeno porte. A partir da segunda metade da década de 1970, o processo de organização institucional do setor privado sofreu uma transformação gradual. Num primeiro momento, alguns estabelecimentos isolados transformaram-se em federações de escolas, através de um processo de fusão. Num momento posterior, a partir do final da década de 1980, o movimento de transformação de estabelecimentos isolados em universidades se acelerou: entre 1985 e 1996, o número de universidades particulares mais do que triplicou, passando de 20 a 64 estabelecimentos. Tudo leva a crer que a expansão das universidades privadas foi orientada pela percepção de seus proprietários de que a existência de estabelecimentos maiores, oferecendo cursos mais diversificados, teria vantagens competitivas no interior do mercado do ensino superior (Martins, 2009, p. 9).



Somente com o processo de redemocratização e a promulgação da Constituição Federal de 1988 o direito à educação foi plenamente reconhecido como elemento essencial ao desenvolvimento científico, social e econômico do país (Novaes; Fonseca, 2020). O texto constitucional, em seu artigo 205, consagra a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, a ser promovida com a colaboração da sociedade (Brasil, 1988).

Entretanto, como destacam Bertolin, Fioreze e Barão (2024), embora o ensino superior brasileiro tenha apresentado avanços no sentido da redução das desigualdades educacionais, tais progressos ainda são limitados, pois persistem estruturas seletivas e marcas históricas de elitização. O expressivo crescimento das instituições privadas de ensino superior, frequentemente justificado pelo discurso da democratização do acesso, não foi suficiente para eliminar o caráter excludente das universidades públicas, tradicionalmente associadas às elites urbanas.

A elevada concorrência nos processos seletivos fez com que as vagas fossem majoritariamente ocupadas por estudantes oriundos das camadas sociais mais favorecidas, em geral egressos das escolas com melhor infraestrutura e capital cultural. Tal quadro reforça as desigualdades socioeconômicas e as vulnerabilidades da formação básica, produzindo uma lógica de concentração de oportunidades: os grupos com maiores recursos continuam a alcançar as melhores posições, mesmo diante da expansão quantitativa do ensino superior. Assim, o aumento da oferta de vagas não se traduz, necessariamente, em equidade de acesso, uma vez que o sistema educacional reproduz, em larga medida, as hierarquias sociais preexistentes (Brustolin, 2020).

Não obstante o progresso no ordenamento jurídico, com a constitucionalização do direito à educação, o dilema do acesso ao ensino superior e a da formação pouco emancipadora persistiu. Assim, a educação (ou a falta dela) segue intrinsecamente relacionada às desigualdades sociais e econômicas, mantendo relação estreita com o desenvolvimento regional.

A exclusão social é também econômica e vice-versa, em um sistema de manutenção de classes e lugares na sociedade, pois indivíduos com menores recursos financeiros encontram maiores obstáculos ao acesso educacional. Essa realidade decorre, em parte, da má administração de recursos públicos e da distribuição desigual das políticas educacionais. Mesmo com avanços, a elitização da educação superior restringe o acesso de estudantes mais pobres à universidade e à mobilidade social (Souza *et al.*, 2014).

Os dados mais recentes reforçam essa constatação. O Censo da Educação Superior de 2023, divulgado pelo MEC e pelo INEP em outubro de 2024, revelou que os estudantes beneficiados por políticas públicas de acesso, especialmente pelo Programa Universidade para Todos (Prouni) e pelo Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), apresentaram índices de conclusão de curso superiores à média nacional, evidenciando o impacto positivo dessas iniciativas. Em 2023, o país contava com 2.580 instituições de ensino superior, sendo 2.264 privadas e apenas 316 públicas (Brasil, 2024).



No entanto, o êxito de tais programas não é suficiente para suprir as falhas da crise da educação superior. A redução no número de concluintes reforça a necessidade de analisar as causas dessa queda, uma vez que o predomínio de instituições privadas, cujo objetivo central é o lucro, evidencia o caráter desigual da educação superior no país. Poucos estudantes possuem condições financeiras para ingressar e se manter em universidades particulares sem o auxílio de fomento público, enquanto o número reduzido de instituições públicas limita as possibilidades de acesso gratuito e de qualidade. Assim, torna-se imperativo ampliar os investimentos públicos e desenvolver políticas educacionais permanentes e mais eficazes, voltadas à expansão e consolidação do ensino superior público.

A tabela 1 evidencia o impacto das desigualdades de origem familiar sobre a mobilidade educacional no Brasil. Segundo o Instituto Mobilidade e Desenvolvimento Social (IMDS), 69% dos filhos de pais sem instrução não concluíram o ensino médio, enquanto 69% dos filhos de pais com ensino superior também atingiram esse mesmo nível de escolaridade.

Tabela 1. Duas faces da desigualdade no Brasil – mobilidade social/educacional

Ascendentes (pais)	Futuro escolar (filhos)	Percentual
Sem instrução	Não avançaram e não concluíram o ensino médio	69,00%
Com ensino superior ou além	Concluíram o ensino superior ou foram além	69,00%

Fonte: Instituto Mobilidade e Desenvolvimento Social – IMDS, 2021

Os efeitos dessa desigualdade educacional repercutem diretamente na dimensão econômica, conforme demonstra a tabela 2, que relaciona o nível de escolaridade à posse de bens de consumo.

Tabela 2. Consequências econômicas para os filhos

Filhos que não avançaram e não concluíram o ensino médio		
Carro	Tv com e/ou por assinatura	Computador ou tablet
39,40%	40,20%	40,80%
Filhos que concluíram o ensino superior ou foram além		
Carro	Tv com e/ou por assinatura	Computador ou tablet
86,10%	90,60%	94,20%

Fonte: Instituto Mobilidade e Desenvolvimento Social – IMDS, 2021

Segundo Souza *et al.* (2014), maiores níveis de escolaridade ampliam as chances de inserção no mercado de trabalho, impactando positivamente a renda e o desenvolvimento regional. Em consonância, a UNESCO (2016) reafirma o papel central da educação na promoção do desenvolvimento sustentável, conforme a Agenda 2030 da ONU, ressaltando a necessidade de alinhar a formação educacional às demandas do mundo do trabalho (Gumbowsky *et al.*, 2020).

Reconhecendo esse potencial transformador, o Governo Federal, segundo Júnior e Sanabio (2025), intensificou os investimentos na rede federal de ensino superior, sobretudo entre 2003 e 2014, com a criação de novas universidades e campi. Essa expansão visou democratizar o acesso e impulsionar o desenvolvimento de regiões historicamente desfavorecidas, revelando o papel estratégico da universidade como agente de mudança social e econômica.



As desigualdades regionais, contudo, permanecem evidentes. Conforme Santos, Amaral e Luz (2023), a reestruturação do sistema de ensino superior possui implicações diretas sobre o desenvolvimento territorial, uma vez que a presença de instituições de qualidade contribui para o fortalecimento das economias locais. Nesse sentido, Tischer e Turnes (2024) observam que as políticas públicas federais ainda concentram investimentos na região Sudeste, especialmente em São Paulo, reforçando disparidades históricas. Embora existam medidas para descentralizar recursos, como a destinação de 30% dos investimentos em ciência e tecnologia para as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, a desigualdade persiste, comprometendo a coesão nacional.

Para Novaes e Fonseca (2020), a universidade contemporânea, embora por vezes reproduza desigualdades estruturais do capitalismo, mantém-se como espaço de resistência e esperança, exigindo do Estado políticas públicas consistentes e duradouras. Todavia, a formação oferecida por grande parte das instituições ainda se orienta predominantemente pela lógica produtivista, priorizando a qualificação técnica voltada ao mercado, em detrimento de uma formação crítica e emancipatória. Esse modelo, como aponta Araújo (2013), aproxima-se do sistema bancário de ensino, em que o estudante é mero receptor do conhecimento, e o professor, seu detentor exclusivo. Diversos autores (Santos, 2022; Menezes; Santiago, 2014) convergem em afirmar que tal paradigma afasta a universidade de sua verdadeira função social, restringindo seu papel transformador na sociedade.

No âmbito da universidade pública, Chauí (2003) observa que o processo de modernização institucional se distancia de sua função social e tende a refletir diretrizes de organismos internacionais. Em especial, destaca que a chamada sociedade do conhecimento promove velocidade no fluxo entre acesso e transmissão de informações, mas não assegura inovação, gerando, ao contrário, insegurança na formação dos discentes. Nesse modelo, o acesso à informação é restrito, e o conhecimento transforma-se em mercadoria, tratado como capital.

A mesma autora também problematiza a defesa da educação continuada como mecanismo de adaptação às exigências do mercado. Para Chauí (2003), essa prática não corresponde à educação permanente, mas a um treinamento contínuo, imposto pela lógica produtiva. A verdadeira educação, segundo a autora, deve promover a transformação interna do indivíduo, capacitando-o a compreender a si mesmo, o outro e a realidade, atuando como instrumento emancipador. Motta (2007) segue a mesma linha, ao associar a educação ao processo transformador em sociedades marcadas pela desigualdade.

No campo metodológico, Mendes (2005) alerta que os instrumentos de avaliação aplicados nas universidades brasileiras permanecem aquém de um processo realmente formativo. A verificação se limita a medir respostas certas ou erradas, sem gerar crescimento ou aprendizado a partir dos erros. Para a autora, a avaliação deveria constituir um processo de transformação, capaz de ressignificar a prática docente e oferecer caminhos de melhoria efetiva.



Beisiegel (2018) rememora a atuação de Paulo Freire como Secretário da Educação de São Paulo em 1989, destacando sua dedicação ao magistério e a defesa do diálogo constante entre professores e comunidade escolar. Em suas obras, Freire (2001) ressalta que não existe ensinar sem aprender, desafiando educadores e alunos a compreender a educação como processo contínuo de troca, no qual todos são simultaneamente aprendizes e ensinantes. O autor acrescenta que antes da leitura da palavra há a leitura do mundo, e que somente a partir dessa interação crítica é possível formar cidadãos capazes de transformar a realidade.

Essa perspectiva é reforçada ao enfatizar que o educando deve ser sujeito ativo de sua própria formação, rompendo com o modelo de educação bancária, no qual o aluno apenas recebe conteúdos prontos sem a possibilidade de criticá-los (Gentil, 2011). Nessa lógica, a educação crítica constitui alternativa essencial para superar a reprodução de práticas conservadoras e permitir que o estudante atue como agente transformador da sociedade.

Araújo (2013) destaca ainda a necessidade de repensar o modelo universitário brasileiro, incentivando a produção de conhecimento crítico e a inclusão de trabalhadores assalariados como sujeitos no espaço acadêmico. Para o autor, a extensão universitária deve aproximar o estudante da prática profissional antes mesmo de sua inserção no mercado, promovendo integração entre formação, trabalho e realidade social. Nunes e Silva (2011) corroboram esse entendimento, ao afirmarem que a extensão possibilita democratizar a formação acadêmica e fortalecer a relação entre universidade e sociedade.

Ao contrário, a educação bancária, segundo Freire (1997), reduz o estudante a mero receptor, sem espaço para indagação ou crítica, reforçando o *status quo* e perpetuando relações de dominação. Essa lógica se alinha à crítica de Araújo (2013), que aponta a concentração da figura do educador como único sujeito ativo, em detrimento do aluno.

No contexto mais amplo, Chauí (1999) analisa a universidade sob influência do neoliberalismo, descrevendo sua transformação de instituição social em organização social, semelhante a uma empresa. Essa mudança teria se dado em duas fases: a universidade funcional, voltada à formação de profissionais para o mercado de trabalho, e a universidade operacional, marcada pela transmissão veloz de conhecimentos, ausência de pesquisa e afastamento da formação crítica e reflexiva. Paini e Costa (2016) acrescentam que a mercantilização atual da educação superior aprofunda esse dilema, ao distanciar-se da produção do saber e limitar o tempo do educador para atividades intelectuais, colocando em questão a verdadeira missão da universidade: formar profissionais críticos ou simplesmente atender às demandas do mercado?

Bolan (2007) observa que, embora as universidades desenvolvam programas de extensão, muitas vezes tais ações seguem objetivos pedagógicos internos ou planos institucionais, o que restringe sua efetividade na promoção da autonomia social. Para o autor, a responsabilidade social do ensino



superior deve ultrapassar o tecnicismo, formar profissionais éticos e cidadãos, e incorporar a tecnologia de forma crítica.

Ainda segundo Chauí (2003), a universidade pública somente cumprirá sua função social se for reconhecida como direito e investimento político, e não como gasto público. A democratização da universidade, portanto, depende da democratização do Estado, e exige também uma reforma da escola pública em níveis fundamental e médio, garantindo a qualidade necessária para sustentar uma universidade pública inclusiva e transformadora.

Nesse processo, a liberdade acadêmica deve ser assegurada, permitindo que os estudantes construam percursos interdisciplinares com disciplinas optativas articuladas às obrigatórias (Chauí, 2003). Nunes e Silva (2011) reforçam que a educação superior deve formar indivíduos aptos a intervir na sociedade, e não apenas receptores de conhecimento. Franco (2008), por sua vez, reconhece que houve avanços no ensino superior brasileiro, mas ressalta que ainda persiste distância em relação à excelência, à democratização do acesso e ao pleno exercício da função social da universidade. Para superar essas limitações, seriam necessárias políticas públicas contínuas, consistentes e bem planejadas, capazes de consolidar a qualidade educacional.

3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O DESENVOLVIMENTO REGIONAL NO BRASIL

As políticas públicas têm por finalidade enfrentar problemas coletivos e promover melhorias nas condições de vida da população. Nesse sentido, constituem instrumentos de concretização dos direitos sociais e de efetivação do papel do Estado como gestor da ordem e da segurança social (Rodrigues; Menti, 2018). A implementação dessas ações ocorre por meio de mecanismos administrativos e legislativos que traduzem as propostas governamentais em resultados concretos para a sociedade. No campo educacional, a execução de políticas públicas reflete diretamente nas diretrizes curriculares e nas práticas pedagógicas das esferas federal, estadual e municipal, ajustando os sistemas de ensino conforme as demandas sociais e econômicas do país (Santos et al., 2023).

As Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBs) representam o principal marco regulatório das políticas educacionais brasileiras. A primeira LDB, promulgada pela Lei nº 4.024/1961, surgiu em um contexto de intensas discussões sobre a necessidade de modernização da educação. Como observa Marchelli (2014), embora o texto legal tenha buscado reorganizar o sistema de ensino, não promoveu mudanças significativas no currículo escolar, limitando o alcance das transformações pretendidas.

Posteriormente, a Lei nº 5.692/1971 reformulou a LDB anterior e tornou obrigatória a matrícula de crianças de 7 a 14 anos no ensino de 1º grau, prevendo o ingresso opcional no 2º grau. O currículo passou a ser estruturado em duas partes: uma comum, com conteúdos obrigatórios, e outra diversificada, com disciplinas optativas. Segundo Marchelli (2014), essa estrutura manteve



semelhanças com a legislação anterior, mas apresentou maior especificidade normativa e sistematização administrativa.

A atual LDB, instituída pela Lei nº 9.394/1996, consolidou uma nova organização do sistema educacional, estruturando a educação básica em três etapas — educação infantil, ensino fundamental e ensino médio — e estabelecendo a educação superior como sequência desse percurso formativo (Marchelli, 2014). A legislação também instituiu mecanismos de avaliação e monitoramento, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e o Censo Escolar, concebidos como instrumentos de aferição da qualidade do ensino. Esses dispositivos representaram avanços na gestão educacional e na mensuração de resultados, ao mesmo tempo em que reafirmaram o direito gratuito à educação, já previsto na Constituição Federal de 1988. Contudo, como ressalta Oliveira (2020), muitas das transformações estruturais previstas pela lei ainda não foram plenamente implementadas, revelando o desafio permanente de efetivar a qualidade e a equidade na educação brasileira.

Pode-se dizer que, de forma sintetizada, que no Brasil, o avanço das políticas educacionais apoia-se em três marcos: a) a LDB de 1996; b) o Plano Nacional de Educação (PNE), implementado em 2001; e v) o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), de 2007. Esses instrumentos foram introduzidos como ferramentas de orientação do desenvolvimento recente da educação, norteando ações governamentais e institucionais (Melo; Melo; Nunes, 2009).

Quanto ao conceito de desenvolvimento, Borges e Bernartt (2010) o definem como aprimoramento da qualidade de vida da população, um processo centrado no ser humano que ultrapassa o aspecto econômico, incorporando dimensões sociais, ambientais, culturais, políticas, tecnológicas, de subsistência e de proteção. Essa compreensão integral é essencial quando se considera o ser humano em sua totalidade.

Nessa linha, Gumbowsky e Alves (2017) analisaram os impactos econômicos produzidos pela Universidade do Contestado (UNC), campus Canoinhas, por meio de multiplicadores keynesianos, comprovando a importância da educação superior para a descentralização do desenvolvimento, via geração de renda associada ao funcionamento da instituição. No período de 2003 a 2008, o impacto econômico no município de Canoinhas/SC alcançou 6,47% do PIB municipal.

Os autores destacaram que o vetor mais significativo foram os gastos dos estudantes, responsáveis por aproximadamente 59% do total das despesas (Gumbowsky; Alves, 2017). As atividades da universidade também promoveram criação de empregos diretos, indiretos e efeitos-renda. Verificou-se que os maiores impactos sobre a renda advieram de estudantes oriundos de outros municípios; em seguida, pesaram os gastos de professores e servidores, além de despesas de custeio e investimentos. Esses resultados evidenciam o papel da instituição tanto na descentralização do desenvolvimento quanto no fomento econômico de regiões mais afastadas.

Ficou evidenciado, ainda, que a expansão de cursos superiores em diferentes áreas do saber



fortalece as regiões, sobretudo por reduzir o êxodo estudantil em direção aos grandes centros urbanos. Se não revertido, esse movimento tende a fixar definitivamente os estudantes fora de suas cidades de origem, com perda de capital humano qualificado que poderia contribuir para o progresso local. Ademais, no momento de escolha da instituição, fatores geográficos, como a localização do município, têm peso semelhante ao do curso pretendido (Gumbowsky *et al.*, 2020).

A partir de 2003, o governo federal iniciou a ampliação e interiorização das universidades em todo o país, visando inclusão e democratização do acesso ao ensino superior. Essa política ancorou-se na interiorização, integração e regionalização, com redistribuição de instituições e ampliação de vagas em áreas interioranas (Santos; Amaral; Luz, 2023).

Diversos programas foram desenvolvidos pelo Estado para recuperar o sentido público da educação. Entre eles, o Programa Mais Educação (2007)¹ e o Novo Mais Educação (2016)², voltados a fundamentos da educação básica. Em 2005, criou-se o Programa Universidade para Todos (PROUNI)³, que beneficia instituições privadas por meio de isenção tributária e concede bolsas integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica (Sousa; Freiesleben, 2018).

Na sequência, em 2008 foram instituídos 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, compostos inicialmente por 168 campi e ampliados para 311 em 2010. Em 2011, surgiu o PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego). A literatura evidencia que o desenvolvimento regional se conecta à intervenção do Estado, ao papel estruturante da educação e à participação da comunidade local. O Brasil tem promovido programas e leis para integração territorial e ampliação do acesso em regiões distantes, preparando a força de trabalho para as demandas do mercado (Sousa; Freiesleben, 2018).

Dados recentes do SEMESP (15^a edição/2025 – Dados Brasil) sobre o Mapa do Ensino Superior demonstram crescimento do ensino terciário e aumento das matrículas, com pequena diferença na preferência por cursos presenciais. A educação superior, pública e privada, já alcança quase 10 milhões de estudantes. Segundo o Instituto, 9,98 milhões de pessoas estão matriculadas em universidades, centros universitários e faculdades, em busca de diploma e melhores rendas em mercado cada vez mais competitivo; contudo, persiste a elevada taxa de evasão, tanto em instituições públicas quanto privadas (Goiás, 2025).

Entre 2013 e 2023, as matrículas na rede pública cresceram 7,1%, enquanto na rede privada o

¹ O Programa Mais Educação foi regulamentado pela Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, com a finalidade de fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, através do incentivo a ações socioeducativas no contraturno escolar (Brasil, 2007).

² A Secretaria de Educação aderiu, no Distrito Federal em parceria com o Governo Federal, ao Programa Novo Mais Educação, tendo como objetivo ampliar a jornada escolar de crianças e adolescentes, por meio da complementação da carga horária de 5 a 15 horas por semana no turno e contraturno escolar (Brasil, 2023).

³ O programa Universidade para Todos (PROUNI) foi implantado em 2004 visando conceder acesso aos estudantes de baixa renda no ensino superior, através de bolsas de estudo (Brustolin, 2020).



aumento foi de 46,7%. Esse impulso no setor privado decorre, sobretudo, da expansão da Educação a Distância (EaD), que responde por 95,9% das matrículas na modalidade. Em 2023, a EaD cresceu 13,4%, ao passo que os cursos presenciais tiveram leve redução de 1,0%. O movimento indica mudança no perfil de distribuição dos estudantes, associada ao avanço das tecnologias educacionais e aos menores custos da EaD (Semesp, 2025). A tabela a seguir representa a participação da EaD nas matrículas totais por região:

Tabela 3. Matrículas do ensino superior em 2023/modalidade EaD

REGIÃO	% DO TOTAL DE MATRÍCULAS	MATRÍCULAS TOTAIS	% NA EAD	CRESCIMENTO EM 2023
NORTE	8,5%	847.230	51,0%	5,8%
NORDESTE	21,2%	2.119.165	42,7%	—
CENTRO-OESTE	8,9%	887.833	47,9%	4,9%
SUDESTE	43,9%	4.380.449	49,1%	6,4%
SUL	17,4%	1.739.758	57,4%	4,4%

Fonte: Elaborado pelas autoras, com base em Instituto Semesp (2025).

O predomínio da rede privada na oferta de vagas no ensino superior evidencia a necessidade de políticas públicas mais eficazes voltadas à ampliação do financiamento estudantil e à garantia da permanência dos alunos. Contudo, a redução recente de beneficiários e vagas preenchidas compromete o acesso de estudantes de baixa renda, reforçando as desigualdades já presentes no sistema educacional.

O Plano Nacional de Educação (PNE) também atribuiu destaque à Educação a Distância (EaD), cujo crescimento foi confirmado por dados do Inep (2009). Esse avanço decorre da conjugação de programas como UAB, Prouni e Reuni, que consolidaram a EaD como alternativa complementar à educação presencial.

Apesar dos avanços normativos e tecnológicos, a EaD ainda enfrenta resistência de parte do corpo docente e discente, que permanece vinculado ao modelo tradicional de ensino (Melo; Melo; Nunes, 2009). Além disso, persistem índices de evasão relacionados a causas endógenas, como deficiências didáticas e tecnológicas, e exógenas, como dificuldades de adaptação e limitações no uso das tecnologias da informação (Lima *et al.*, 2020). Para esses autores, cabe à gestão escolar implementar estratégias preventivas e de acompanhamento capazes de favorecer a permanência e conclusão dos cursos pelos estudantes.

A política de interiorização do ensino superior, segundo Santos, Amaral e Luz (2023), contribuiu para a descentralização geográfica das oportunidades de acesso, especialmente na região Nordeste, com crescimento expressivo das matrículas em municípios interioranos — sobretudo na rede privada. Ainda assim, a concentração de instituições e cursos permanece nos grandes centros urbanos, em áreas como Ciências Sociais, Educação, Negócios e Direito, o que reforça a necessidade de ajustes na política de expansão para atingir públicos mais diversos.



De acordo com o Ministério da Educação (Brasil, 2025), o governo federal, por meio do Novo PAC, prevê a criação de 100 novos campi dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia até 2026. Atualmente, existem 685 unidades da Rede Federal, número que deverá alcançar 785 ao término da expansão. A iniciativa integra os esforços de cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação (2014–2024), que orienta as estratégias da política educacional em nível nacional.

Análises do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) confirmam o avanço regional desigual do ensino superior nas últimas décadas. Embora tenha ocorrido redução das desigualdades socioeconômicas, persistem disparidades educacionais e concentração de qualidade e investimento nas regiões mais desenvolvidas. O estudo destaca, contudo, o crescimento mais acentuado das vagas nas regiões Norte e Nordeste, acompanhado de maior mobilidade estudantil, demonstrando que a expansão educacional tem contribuído, ainda que parcialmente, para a integração regional e social do país (Resende *et al.*, 2015).

O IDHM (Índice de Desenvolvimento Humano Municipal), que reúne dados sobre renda, saúde e educação, permite compreender essas desigualdades. O levantamento de 2000 e 2010 revelou que o IDHM-Educação cresceu duas vezes mais rápido no Norte e no Nordeste do que no Sudeste, com redução significativa do analfabetismo, sobretudo no Nordeste. Contudo, permanecem diferenças marcantes entre as regiões. Além disso, a literatura indica que as desigualdades de habilidades e capacidades individuais explicam grande parte das assimetrias nos resultados socioeconômicos (Resende *et al.*, 2015, p. 30-31).

O estudo também assinalou a relevância do setor privado no crescimento das matrículas presenciais em cursos de graduação entre 1995 e 2010, que alcançou cerca de 80% em algumas regiões. As políticas federais revelaram a importância das políticas sociais na redução das desigualdades regionais, com o surgimento de uma estrutura de bem-estar social que impulsionou a economia em áreas mais pobres, como o Nordeste e o Norte, estimulando a demanda por serviços essenciais, entre eles a educação. Apesar dos avanços, persistem deficiências em infraestrutura e na esfera educacional, cuja superação é imprescindível para reduzir as disparidades regionais (Resende *et al.*, 2015).

As instituições de ensino superior possuem capacidade de impulsionar os contextos socioeconômicos onde se inserem, especialmente por meio das funções de ensino, pesquisa e extensão. Contudo, esses efeitos não decorrem automaticamente da presença de uma IES em determinada localidade. Para que impactos positivos se consolidem, é necessária a articulação de diversos fatores, como a intervenção de agentes sociais e a coordenação de objetivos estratégicos em múltiplos níveis e escalas (Moreira Neto; Castro; Brandão, 2017).

Na mesma direção, os autores destacam que, diante das desigualdades regionais e das limitações científicas e tecnológicas do Brasil, uma reconfiguração territorial do ensino superior pode promover transformações de longo prazo. A descentralização de atividades acadêmicas favorece o



surgimento de novas centralidades de produção científica, contribuindo para o desenvolvimento regional e para a redução de disparidades históricas. Além disso, torna-se necessário fortalecer os vínculos entre setor produtivo e produção científica — relação ainda considerada frágil no país (Moreira Neto; Castro; Brandão, 2017).

Para Gumbowsky *et al.* (2020), a educação é capaz de promover maior equidade de oportunidades econômicas e sociais, pois impulsiona investimentos essenciais e contribui para a redução das desigualdades. A presença de instituições de ensino superior em municípios menores é citada como elemento estratégico para o desenvolvimento local, já que melhora o capital humano e facilita a inserção da mão de obra qualificada no mercado.

Sousa e Freiesleben (2018) reforçam que o desenvolvimento regional depende de políticas de apoio ao crescimento econômico local, exigindo gestão eficiente dos fatores de produção e participação dos agentes sociais na busca por soluções frente aos desafios da economia global. Para os autores, o investimento em educação e capacitação é condição indispensável para sustentar o desenvolvimento nos níveis local, regional e global.

Em síntese, a educação contribui de forma decisiva para a descentralização do desenvolvimento com equidade, funcionando como motor do avanço econômico e social e promovendo a redução das desigualdades regionais. A tabela abaixo retrata a situação das Instituições de Ensino Superior no Brasil, nos anos 2020 e 2023 e a estatística pelo Censo da Educação Superior – INEP.

Tabela 4. Levantamento das IES nos anos 2020 e 2023
PAINEL ESTATÍSTICO - CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR - INEP

	2020	2023	Percentual
INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR	2.457	2.580	5,01%
INGRESSANTES	3.765.669	4.994.192	32,62%
MATRÍCULAS	8.680.945	9.977.217	14,93%
NÚMERO DE IES NA REDE PRIVADA	2.153	2.264	5,16%
NÚMERO DE IES NA REDE PÚBLICA	304	316	3,95%
POR ORGANIZAÇÃO:			
UNIVERSIDADE	203	205	0,99%
CENTRO UNIVERSITÁRIO	322	393	22,05%
FACULDADE	1.892	1.941	2,59%
IF E CEFET	40	41	2,50%
POR CATEGORIA ADMINISTRATIVA:			
PRIVADA:			
SEM FINS LUCRATIVOS	862	791	-8,24%
COM FINS LUCRATIVOS	1.291	1.473	14,10%
PÚBLICA:			
MUNICIPAL	57	57	0,00%
ESTADUAL	129	138	6,98%
FEDERAL	118	121	2,54%

Fonte: Elaborado pelas autoras, com base no Censo da Educação Superior – INEP (2025).

A análise estatística revela que as Instituições de Ensino Superior (IES) registraram



crescimento de 5,01% entre 2020 e 2023. Nesse período, o número de ingressantes aumentou 32,62%, sinalizando maior demanda da população pelo ensino superior. As matrículas também apresentaram incremento expressivo de 1.296.272 estudantes, correspondendo a uma elevação de 14,93%. Quanto à organização acadêmica, todas as modalidades tiveram expansão, com destaque para os centros universitários. Por outro lado, entre as categorias administrativas, as instituições privadas sem fins lucrativos apresentaram queda de 8,24%, indicando a necessidade de investigar as causas desse declínio, que podem estar relacionadas ao desinteresse por esse modelo ou à crescente concorrência das instituições privadas com fins lucrativos. O número de IES nos municípios manteve-se estável, o que sugere falhas na descentralização da educação superior ou insuficiência das políticas públicas de incentivo. Já a rede estadual registrou aumento de 6,98%, enquanto a rede federal apresentou apenas leve crescimento.

De acordo com o SEMESP, em 2023, as matrículas na região Centro-Oeste cresceram 4,9%, representando 8,9% do total nacional de estudantes de graduação. Nesse contexto, o estado de Goiás dispõe do Plano Diretor para Educação Superior 2024-2033, elaborado pela Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação (Secti-GO), cujo propósito é orientar o desenvolvimento da educação superior no estado ao longo da próxima década. Entre seus objetivos está a análise da distribuição territorial das IES, com vistas a promover maior equidade regional e suprir as demandas específicas de cada localidade (Goiás, 2025).

É imprescindível que a educação vá além do mero repasse de conteúdos desarticulados da realidade dos estudantes. Deve possibilitar a compreensão crítica do contexto em que vivem e fomentar a capacidade de transformá-lo. Assim, a escola não se limita à transmissão de conhecimentos, mas contribui para sua aplicação prática, revertida em melhoria da qualidade de vida e na articulação entre desenvolvimento local e saberes compatíveis (Borges; Bernartt, 2010).

Nessa perspectiva, o desenvolvimento regional ultrapassa a dimensão econômica e inclui o capital humano, social e natural, abarcando fatores como conhecimento, cooperação e uso sustentável dos recursos (Chiarello, 2015). Gaspar (2013) ressalta que o progresso das cidades e regiões está cada vez mais atrelado à modernização e ao conhecimento, os quais dependem da presença de recursos humanos altamente qualificados.

Apesar desses avanços, o ensino jurídico no século XXI tem sido alvo de críticas pela persistência do modelo tradicional, centrado em abordagens teóricas e positivistas. Soma-se a isso a contínua expansão de IES que oferecem cursos de Direito autorizados pelo MEC, fenômeno caracterizado como “crise do ensino jurídico”. Embora algumas inovações venham sendo introduzidas, como o uso crescente de tecnologia e soluções digitais por startups do setor jurídico, ainda é necessária uma profunda reestruturação curricular e metodológica e condições para que todos tenham acesso a um ensino de qualidade (Queiroz; Tassigny, 2020).



4 OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO JURÍDICA NA PROMOÇÃO DA JUSTIÇA E NO DESENVOLVIMENTO REGIONAL

Os primeiros cursos jurídicos no Brasil foram instituídos por D. Pedro I, em 1827, nas cidades de Olinda e São Paulo, pela Carta de Lei de 11 de agosto, com o objetivo de formar quadros para a administração pública (Nascimento; Lopes, 2016; Mossini, 2010). As aulas iniciaram-se em 1828, instaladas no Convento de São Francisco e no Mosteiro de São Bento, respectivamente. Até então, os estudantes brasileiros que desejavam cursar Direito precisavam deslocar-se à Universidade de Coimbra, onde surgiram os primeiros movimentos de criação do ensino jurídico nacional (Mossini, 2010).

No final do século XIX, a expansão do ensino jurídico ganhou força com a reforma do “ensino livre”, que permitiu a criação de novas faculdades, como a da Bahia, em 1891, sob o argumento de que o aumento do número de escolas elevaria a qualidade da formação. No entanto, essa ampliação ocorreu sob a influência da burguesia, que manteve o controle sobre o saber e a educação, consolidando uma formação voltada aos interesses da classe dominante (Mossini, 2010).

Ao longo do século XX, o ensino jurídico passou por um processo de massificação, acompanhado pela perda gradual de qualidade. Essa conjuntura ficou conhecida como “crise do ensino jurídico”, marcada pela expansão indiscriminada de cursos e pela formação técnica desvinculada de compromisso social (Nascimento; Lopes, 2016). Para esses autores, a formação jurídica deve ir além da preparação para carreiras jurídicas, assumindo o papel de formar bacharéis com visão humanística e consciência cidadã, capazes de atuar como agentes de transformação social.

Em meio a esse cenário, surgiram críticas à mercantilização do ensino, especialmente nas instituições privadas. Segundo Rodrigues, Simões e Barros (2022), a proliferação de cursos jurídicos consolidou o Direito como produto comercializado, dissociado da pesquisa e da extensão, impulsionado por políticas estatais e pela influência de organismos internacionais, como o Banco Mundial. Programas como o Prouni, o Fies e o Reuni ampliaram o acesso, mas também reforçaram a lógica de mercado no ensino superior.

A baixa qualidade dessa formação é evidenciada nos resultados do Exame de Ordem. Levantamentos da FGV indicam que estudantes de instituições privadas apresentam índices de aprovação significativamente inferiores aos da rede pública (Ghirardi; Feferbaum, 2022). Essa disparidade contraria o artigo 206, inciso VII, da Constituição Federal, que assegura o padrão de qualidade do ensino (Brasil, 1988). A OAB Nacional já havia alertado, em 2008, para o “excesso de bacharéis” e a baixa qualificação profissional, destacando que apenas 30% a 40% dos candidatos eram aprovados no exame (OAB Nacional, 2008).

No plano normativo, a Portaria MEC nº 1.886/1994⁴ instituiu o conteúdo mínimo e as diretrizes

⁴ A Portaria MEC nº 1.886/1994 fixou o currículo mínimo dos cursos de Direito, com disciplinas fundamentais (Introdução



curriculares dos cursos de Direito, incluindo disciplinas fundamentais como Filosofia do Direito e Sociologia Jurídica, e abrindo espaço para a interdisciplinaridade (Zimiani; Hoeppner, 2008). Essa Portaria foi substituída pela Resolução CNE/CES nº 9/2004, que rompeu com o modelo conteudista e introduziu Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) mais flexíveis, voltadas ao desenvolvimento de competências críticas e argumentativas (Abrão; Torelly, 2009; Brasil, 2004).

A nova estrutura organizou o currículo em três eixos de formação — fundamental, profissional e prática — e tornou obrigatórios o estágio supervisionado, as atividades complementares e o trabalho de conclusão de curso, consolidando o tripé ensino, pesquisa e extensão (Sena; Costa, 2010). A Resolução CNE/CES nº 7/2018 reforçou essa diretriz ao regulamentar as atividades de extensão como parte integrante e obrigatória da formação superior (Brasil, 2018).

Por fim, a Resolução CNE/CES nº 5/2018 substituiu a anterior, estabelecendo as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Direito. Essa normativa consolidou o compromisso da formação jurídica com uma abordagem ética, crítica, interdisciplinar e socialmente responsável, reafirmando o papel da universidade como instrumento de transformação democrática e cidadã (Brasil, 2018).

A Resolução nº 5/2018 manteve o Projeto Pedagógico e incluiu formas de tratamento transversal. O currículo tornou-se mais flexível e diversificado (art. 5º, § 3º). A interdisciplinaridade como elemento estrutural foi priorizada (art. 2º, § 1º; art. 5º). A estrutura de conteúdo era composta em Formação: Geral, técnico-jurídica e prático-profissional (art. 5º, I, II e III). As atividades práticas tornaram-se inovadoras, tais como prática jurídica obrigatória, simuladas e reais (art. 6º, § 5º), estágio supervisionado, atividades complementares e trabalho de conclusão de curso obrigatório (Brasil, 2018).

As diretrizes curriculares devem ser observadas pelas IES, conforme o §1º do art. 2º da atual Resolução nº 5/2018. O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) deve contemplar competências, habilidades e conteúdos curriculares básicos indispensáveis à formação teórica, profissional e prática, além de promover interdisciplinaridade, mobilidade nacional, integração entre teoria e prática e incentivo à pesquisa e extensão como elementos essenciais para prolongar e qualificar a atividade de ensino (Brasil, 2018). O quadro 1 sintetiza comparações e diferenças entre as Resoluções.

ao Direito, Filosofia, Sociologia, Economia e Ciência Política) e profissionalizantes (Direito constitucional, civil, penal, administrativo, entre outras), além do estágio supervisionado obrigatório. A presença de Filosofia e Sociologia buscava incentivar a interdisciplinaridade e a formação crítica do jurista.



Quadro 1. Comparações e diferenças entre as Resoluções CNE/CES nº 9/2004 e nº 5/2018

Resolução CNE/CES nº 9/2004	Resolução CNE/CES nº 5/2018
Projeto Pedagógico obrigatório, com elementos e extensão previamente definidos	Projeto Pedagógico mantido, com elementos e extensão previamente definidos
Curriculo Pouco flexível	Curriculo mais flexível e diversificado
Interdisciplinaridade valorizada	Interdisciplinaridade prioritária
Perfil do graduando definido no art. 3º	Perfil do graduando definido no art. 3º - inclusão do parágrafo único
Estrutura: Diferentes eixos de Formação Fundamental, Profissional e Prática	Estrutura: Perspectivas formativas em Formação Geral, Técnico-jurídica e Prático-profissional
Práticas: Simuladas; estágio supervisionado; atividades complementares; Trabalho de Conclusão obrigatório	Práticas Inovadoras simuladas e reais; estágios supervisionados; atividades complementares; Trabalho de Conclusão obrigatório

Fonte: Elaborado pelas autoras, com base nas Resoluções nº 9/2004 e nº 5/2018 (2025).

A evolução das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Direito, sintetizada no Quadro 1, evidencia o esforço gradual de modernização do ensino jurídico brasileiro. A comparação entre as Resoluções CNE/CES nº 9/2004 e nº 5/2018 revela um movimento de transição de um modelo ainda pouco flexível e conteudista para outro mais diversificado, interdisciplinar e centrado em práticas formativas inovadoras. A manutenção do Projeto Pedagógico de Curso (PPC), associada ao reforço da interdisciplinaridade e à redefinição das perspectivas de formação, reflete a tentativa de alinhar o ensino jurídico às exigências contemporâneas de qualidade e compromisso social. Esse avanço normativo, contudo, não elimina as tensões estruturais do sistema, que ainda enfrenta desafios quanto à democratização do acesso, à efetividade das políticas públicas e à superação do tecnicismo jurídico.

O processo de redemocratização do ensino jurídico foi acompanhado pela ampliação do acesso ao nível superior, impulsionada por políticas públicas e pela expansão das IES privadas (Rissi, 2024). Embora esse crescimento represente um avanço em termos de inclusão, a quantidade não se converteu em qualidade, sobretudo entre os estudantes do período noturno, que enfrentam maiores dificuldades de dedicação a leituras, pesquisas e atividades complementares. Para Rissi (2024), a universalização da educação é benéfica, desde que desvinculada de interesses mercadológicos e voltada ao desenvolvimento social e humano.

Na mesma direção, Nascimento e Lopes (2016) afirmam que a ampliação do acesso rompeu parcialmente a tradição elitista dos cursos jurídicos, possibilitando o ingresso de diferentes grupos sociais. Contudo, essa expansão precisa estar aliada à emancipação crítica e à redução das desigualdades, a fim de concretizar o direito à educação previsto na Constituição Federal. Em contraponto, Ghirardi e Feferbaum (2022) observam que grande parte das instituições privadas se distancia desse ideal, reforçando uma lógica mercantil, especialmente com a consolidação do ensino jurídico a distância, cujo crescimento revela a fragilidade da educação pública e a primazia do lucro.

Essa crítica não é recente. Marchese (2006) já advertia que a proliferação de faculdades privadas, somada à falta de planejamento estatal, transformou o ensino jurídico em projeto comercial, dissociado de sua função social. O alto custo das mensalidades, aliado à limitação de vagas públicas,



reforça o caráter seletivo do acesso, exigindo que o Estado assuma papel ativo na formulação de políticas que garantam qualidade e equidade. Nesse sentido, Nascimento e Lopes (2016) defendem uma reforma estrutural que reconfigure o currículo e incorpore metodologias inovadoras, preparando profissionais aptos a atuar de forma crítica e comprometida com a coletividade.

Em 2023, o Ministério da Educação, atento a essas preocupações, suspendeu a autorização de novos cursos de Direito na modalidade EaD, por meio da Portaria nº 2.041/2023, medida prorrogada em 2025 pela Portaria nº 195/2025, até a publicação do Novo Marco Regulatório. A decisão, elogiada pelo Conselho Federal da OAB, foi considerada uma vitória em defesa da qualidade do ensino jurídico (OAB, 2024).

Outro desafio recorrente é o predomínio do normativismo nos currículos. Como apontam Rissi (2024) e Stangherlin, Spengler e Schaefer (2020), o ensino ainda privilegia o positivismo jurídico, limitando o estudante à aplicação de normas e afastando-o da compreensão crítica do Direito como fenômeno social. Tal modelo forma profissionais técnicos, mas pouco reflexivos, incapazes de questionar as contradições entre lei e realidade. Superar esse paradigma, segundo Rissi (2024), requer a inserção de dimensões filosóficas e sociais no currículo, valorizando disciplinas tradicionalmente marginalizadas e aproximando o ensino da vida concreta.

A reinvenção do ensino jurídico deve, portanto, responder às transformações sociais e tecnológicas contemporâneas, superando a visão do Direito como sistema fechado de regras. Para Ghirardi e Feferbaum (2022), a formação crítica é condição indispensável para uma sociedade mais justa e consciente das desigualdades. Rissi (2024) acrescenta que a valorização exclusiva do conhecimento normativo reduz a capacidade de atuação transformadora do bacharel em Direito.

Apesar dos avanços trazidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, o ensino jurídico brasileiro ainda enfrenta a chamada “crise do ensino”, marcada pela permanência de um modelo tradicional, teórico e dogmático (Queiroz; Tassigny, 2020). Como demonstram Mendonça e Adaid (2018), grande parte da produção acadêmica das últimas décadas identifica a ausência de formação crítica e interdisciplinar como problema central. A superação desse tecnicismo exige novas práticas pedagógicas, integradas à pesquisa e à extensão, capazes de formar profissionais socialmente comprometidos e preparados para os desafios da sociedade contemporânea.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Constituição da República consagra a educação como direito fundamental de todos e instrumento para o pleno desenvolvimento da pessoa, ao mesmo tempo em que a qualifica para o trabalho. No nível da graduação, a universidade deveria cumprir sua função emancipadora e social, promovendo a formação acadêmica crítica e estabelecendo vínculos diretos com o desenvolvimento



regional. Entretanto, essa missão encontra-se frequentemente fragilizada diante da lógica de mercantilização que se impôs sobre a educação superior brasileira.

Quando comprometida com a responsabilidade social, a universidade tem potencial para formar cidadãos críticos, reflexivos e engajados na transformação da realidade, contribuindo para a redução das desigualdades sociais e para a descentralização do desenvolvimento. Todavia, quando adota a lógica bancária, reduzindo o aluno a mero receptor de conteúdos, a universidade nega seu papel emancipador e devolve à sociedade profissionais acríticos, incapazes de enfrentar os desafios sociais. A verdadeira educação deve transcender a mera transmissão de conteúdos, estimulando a autonomia intelectual e a compreensão crítica da realidade.

O enfrentamento desse quadro exige políticas públicas eficazes, articuladas com a participação social, que possam romper com o predomínio da lógica mercadológica. É urgente superar o tecnicismo que ainda estrutura grande parte do ensino jurídico, estimulando a democratização das universidades e a efetividade do tripé ensino, pesquisa e extensão como núcleo vital da formação acadêmica.

A investigação revelou a expansão acelerada dos cursos jurídicos, sobretudo na rede privada, fenômeno que não se converteu em qualidade, mas sim em precarização da formação. A proliferação de vagas, dissociada da realidade social e das demandas regionais, ampliou a distância entre a universidade e sua função social. Para reverter esse quadro, é necessário adequar o ensino jurídico às transformações contemporâneas, inserindo a interdisciplinaridade e o diálogo com novos saberes, de modo a romper com o caráter meramente tecnicista e conteudista que ainda prevalece.

Constatou-se, ainda, que muitas universidades brasileiras permanecem prisioneiras do normativismo e do positivismo jurídicos, privilegiando a formação de técnicos da lei em detrimento da formação de juristas críticos. Isso reforça a necessidade de uma profunda reforma curricular que contemple dimensões sociais e filosóficas dos problemas jurídicos e que valorize disciplinas marginalizadas, como o Direito Militar e o Direito Ambiental, capazes de conectar a ciência jurídica às demandas sociais, culturais e econômicas do país.

Os desafios, portanto, não são pequenos. O ensino jurídico brasileiro precisa romper com sua tradição conservadora e com o modelo mercantilizado que privilegia interesses privados em detrimento do compromisso social. Urge reinventar-se diante das transformações globais, com vistas a formar profissionais capazes de compreender e enfrentar as desigualdades históricas e regionais do Brasil.



REFERÊNCIAS

ABRÃO, Paulo; TORELLY, Marcelo Dalmás. As diretrizes curriculares e o desenvolvimento de habilidades e competências nos cursos de direito: o exemplo privilegiado da assessoria jurídica popular. In: ABRÃO, Paulo; TORELLY, Marcelo Dalmás (Org.). Assessoria Jurídica Popular: leituras fundamentais e novos debates. v. 1. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2009. p. 45-68.

ARAÚJO, Alexandre Garcia. Ensaio sobre a universidade e sua função social. Filosofando: Revista de Filosofia da UESB, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 10-25, 2013.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Educação popular e ensino superior em Paulo Freire. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 44, e104010, 2018.

BERTOLIN, Julio; FIOREZE, Cristina; BARÃO, Fabio Roberto. Educação superior e desigualdade educacional no Brasil: herança elitista em contexto de expansão do acesso. Periódicos Horizontes, Itatiba, SP, v. 42, n. 1, p. e023133-e023133, 2024.

BOLAN, Valmor; MOTTA, Márcia Vieira da. Responsabilidade social no ensino superior. Revista de Educação, São Paulo, v. 10, n. 10, p. 30-45, 2007.

BORGES, Graziela Scopel; BERNARTT, Maria de Lourdes. Educação e desenvolvimento local. Revista Eletrônica Desenvolvimento Regional, Blumenau, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2010.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo da Educação Superior 2024: Notas estatísticas. Brasília: INEP, 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Assinado decreto que institui a nova Política de Educação a Distância. Brasília: MEC, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/maio/assinado-decreto-que-institui-a-nova-politica-de-ead>. Acesso em: 5 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. História da educação brasileira: 2000-2009. Brasília, DF: MEC, [2009]. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/historia/2000-2009>. Acesso em: 4 out. 2025.

BRASIL. Portaria nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994. Fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 30 dez. 1994.

BRASIL. Portaria nº 195, de 7 de março de 2025. Diário Oficial da União: seção 1, p. 32, Brasília, DF, 10 mar. 2025.

BRASIL. Portaria nº 2.041, de 29 de novembro de 2023. Diário Oficial da União: seção 1, p. 45, Brasília, DF, 30 nov. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CES nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui as diretrizes curriculares para os cursos de Direito. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 21 jun. 2004.



BRASIL. Resolução CNE/CES nº 5, de 17 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito. Diário Oficial da União: seção 1, p. 122, Brasília, DF, 18 dez. 2018.

BRASIL. Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as diretrizes para a extensão na educação superior brasileira. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 19 dez. 2018.

BRASIL. Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Direito. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 1 out. 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação do Distrito Federal. Programa Novo Mais Educação. Brasília, DF: Governo do Distrito Federal, 2016. Atualizado em: 17 maio 2023. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/programa-novo-mais-educacao/>. Acesso em: 4 out. 2025.

BRITO, Fernando de Azevedo Alves; GORDILHO, Heron José de Santana. A educação ambiental e o ensino jurídico: evidenciando liames. Revista de Direito Ambiental e Socioambientalismo, Belo Horizonte, v. 3, n. 2, p. 22-41, jul./dez. 2017.

BRUSTOLIN, Rafaella. O princípio da universalidade dos serviços públicos à luz da igualdade material: repensando a gratuidade do ensino superior público no Brasil. 2020. 269 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2020.

CHAUI, Marilena. A universidade operacional. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, v. 4, n. 3, p. 3-8, set. 1999. DOI: 10.1590/S1414-40771999000300001.

CHAUI, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003.

CHIARELLO, Ilze Salete. A universidade e seu papel no desenvolvimento regional: contribuições do PROESDE. Extensão em Foco, Curitiba, v. 1, n. 2, p. 240-257, jul./dez. 2015.

DOURADO, Mainara Teles. Compreendendo o bem jurídico no Direito Penal Militar: uma análise sobre o seu conceito, importância e especialidade jurídica. Revista do Ministério Público Militar, Brasília, v. 50, n. 41, p. 129-152, jan./jun. 2023.

FRANCO, Alexandre de Paula. Ensino Superior no Brasil: cenário, avanços e contradições. Jornal de Políticas Educacionais, Curitiba, v. 2, n. 4, p. 53-63, 2008.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. Estudos Avançados, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 259-268, ago. 2001. DOI: 10.1590/S0103-40142001000200012.GASPAR, Jacira Garcia. Educação e desenvolvimento: entre o nacional e o local. Revista Tocantinense de Geografia, Palmas, v. 2, n. 2, p. 36-47, jul./dez. 2013.

FREIRE, Paulo. Educação “bancária” e educação libertadora. Introdução à psicologia escolar, v. 3, p. 61-78, 1997.

GENTIL, Plínio Antônio Britto. Paulo Freire: redescoberta necessária no processo de ensino-aprendizagem. Direito e Sociedade: Revista de Estudos Jurídicos e Interdisciplinares, Catanduva, v. 6, n. 1, p. 21, jan./dez. 2011. Disponível em: unifipa.edu.br. Acesso em: 9 out. 2025.



GOIÁS. Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação. Plano Diretor para Educação Superior de Goiás (2024-2033). Goiânia: SECITI, 2023. Disponível em: <https://www.goias.gov.br>. Acesso em: 18 maio 2025.

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto. Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão: um princípio necessário. *Perspectiva*, v. 33, n. 3, p. 1229-1256, 2015.

GUMBOWSKY, Argos et al. Educação e desenvolvimento regional: a Unesco e as interseções com o desenvolvimento regional. *Interação: Revista de Ensino, Pesquisa e Extensão*, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 79-93, jul./dez. 2020.

GUMBOWSKY, Argos. Instituições de ensino superior fundacionais do estado de Santa Catarina: compromissos com o desenvolvimento regional. *Revista Univap*, São José dos Campos, v. 20, n. 36, p. 83-97, dez. 2014.

GUMBOWSKY, Argos; ALVES, Jorge Amaro Bastos. Impactos econômicos da Universidade do Contestado (UnC) no desenvolvimento do município de Canoinhas, SC. *Interações: Revista Internacional de Desenvolvimento Local Sustentável*, Campo Grande, v. 18, n. 4, p. 55-68, out./dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.20435/inter.v18i4.1517>. Acesso em: 9 jul. 2025.

INSTITUTO MOBILIDADE E DESENVOLVIMENTO SOCIAL (IMDS). Relatório de Mobilidade Social no Brasil. Rio de Janeiro: IMDS, [2021]. Disponível em: https://imdsbrasil.org/em_pauta/educacao-nosso-maior-desafio/ Acesso em: 18 maio 2025.

JÚNIOR, Vicente dos Santos Guilherme; SANABIO, Marcos Tanure. Ensino superior e desenvolvimento econômico: uma análise do impacto econômico direto de duas universidades federais em Minas Gerais, Brasil. *Revista Internacional de Educação Superior*, Campinas, v. 11, e025030, 2025. Disponível em: periodico.sbu.unicamp.br. Acesso em: 9 out. 2025.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIMA, Milena Moraes; SOUZA LIMA, José Edmilson de. Educação em direitos humanos e ensino jurídico: um diálogo necessário. *Revista Direito UFMS*, Campo Grande, v. 4, n. 2, 2018.

MARCHELLI, Paulo Sergio. Da LDB 4.024/61 ao debate contemporâneo sobre as bases curriculares nacionais. *Revista E-curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1480-1511, 2014.

MARCHESI, Fabrizio. A crise do ensino jurídico no Brasil e as possíveis contribuições da educação geral. 2006. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 9 out. 2025.

MELO, João Ricardo Freire de; MEDEIROS, Ana Karoliny de Assis. Evasão escolar precoce no ensino superior a distância: Uma análise segundo os dados do curso de licenciatura em letras no IFPB. *Research, Society and Development*, Itabira, v. 10, n. 7, p. e31510717230-e31510717230, 2021.

MELO, Pedro Antônio de; MELO, Michelle Bianchini de; NUNES, Rogério da Silva. A Educação a distância como política de expansão e interiorização da Educação superior no Brasil. *Revista de Ciências da Administração*, Florianópolis, v. 11, n. 24, p. 278-304, ago./dez. 2009.



MENDONÇA, Samuel; ADAID, Felipe Alves Pereira. Tendências teóricas sobre o Ensino Jurídico entre 2004 e 2014: busca pela formação crítica. *Revista Direito GV*, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 818-846, set./dez. 2018.

MENEZES, Marilia Gabriela de; SANTIAGO, Maria Eliete. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. *Pro-Posições*, Campinas, v. 25, p. 45-62, 2014.

MONTEIRO NETO, Aristides (Org.); CASTRO, César Nunes de (Org.); BRANDÃO, Carlos Antônio (Org.). Desenvolvimento regional no Brasil: políticas, estratégias e perspectivas. Brasília: Ipea, 2017.

MOREIRA, Raquel Stoilov Pereira. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: tessituras sobre a licenciatura em educação física. 2021. 195 f. Tese (Doutorado em Estudos Socioculturais e Comportamentais da Educação Física e Esporte) – Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

MOSSINI, Daniela Emmerich de Souza. Ensino Jurídico: história, currículo e interdisciplinaridade. 2010. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

NASCIMENTO, Maria do Rosário Pessoa; LOPES, João Miguel Trancoso. Ensino jurídico no Brasil: uma análise teórica sob as perspectivas do padrão de qualidade e da função social da educação. *Revista de Direito UNINOVAFAPI*, Teresina, v. 1, n. 2, p. 45-60, jul./dez. 2016.

NOVAES, Cristina Verônica Santos; FONSECA, Josefa Sônia Pereira da. A universidade brasileira e sua função social no percurso constitucional. *Educação Contemporânea*, Fortaleza, v. 7, p. 40-55, 2020.

NUNES, Ana Lucia de Paula Ferreira; SILVA, Maria Batista da Cruz. A extensão universitária no ensino superior e a sociedade. *Mal-estar e Sociedade*, Belo Horizonte, v. 4, n. 7, p. 119-133, jan./jun. 2011.

OAB NACIONAL. Imprensa nacional repercute vitória da OAB contra a criação de cursos EAD de Direito. Brasília, 11 jun. 2024.

OAB NACIONAL. Número excessivo de bacharéis preocupa comissão de ensino jurídico da OAB. Brasília, 22 dez. 2008.

OLIVEIRA, Débora Bueno Muniz. A educação básica no Brasil: leis de diretrizes e bases – textos e contextos. São Paulo: Cortez, 2020.

PAINI, Leonor Dias; COSTA, Leila Pessôa da. A função social da universidade na contemporaneidade: algumas considerações. *Eventos Pedagógicos*, Cuiabá, v. 7, n. 1, p. 59-72, jan./jun. 2016.

QUEIROZ, Daiane de; TASSIGNY, Mônica Mota. Desafios e perspectivas das novas tecnologias no ensino jurídico à luz da resolução nº 5/2018 – DCN do curso de direito. *Revista Em Tempo*, Manaus, v. 20, n. 1, p. 45-60, jan./jun. 2020.

REIS, Alexandre H.; MOREIRA, Márcia Bento; ROCHA, João Batista Teixeira da. A educação nos domínios do dogmatismo: análise crítica dos conceitos e da finalidade da educação na legislação brasileira. *Imagens da Educação*, Maringá, v. 6, n. 3, p. 49-61, 2016.



RESENDE, Guilherme Mendes et al. Fatos recentes do desenvolvimento regional no Brasil. Brasília: Ipea, 2015.

RISSI, Rosiane Sasso. Análise crítica sobre o ensino jurídico no Brasil. Revista de Ciências Jurídicas e Sociais da UNIPAR, Umuarama, v. 27, n. 1, p. 145-163, jan./jun. 2024.

ROCHA, Fernando Antonio Nogueira Galvão da. Incompreensão sobre o bem jurídico tutelado nos crimes militares. Empório do Direito, São Paulo, 2017. Disponível em:
<https://emporiododireito.com.br>. Acesso em: 10 jun. 2025.

RODRIGUES, Carina; SIMÕES, Helena Cristina; BARROS, Márcio. Cursos de Direito no Brasil: expansão e mercantilização (2001-2021). Revista Eletrônica de Educação, São Carlos, v. 16, e5721031, 2022.

RODRIGUES, Celia Regina; MENTI, Magali de Moraes. Revisão das Políticas Públicas do Gerenciamento dos Resíduos Sólidos Urbanos no Município de Porto Alegre. Revista Direito Ambiental e Sociedade, Caxias do Sul, v. 8, n. 1, p. 42-64, 2018.

SANTOS, Caio Vinicius dos et al. O conceito de política pública e política educacional: Debates além da legislação. Revista On Line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, p. e023071-e023071, 2023.

SANTOS, Fransuellen Paulino; AMARAL, Pedro; LUZ, Luciana. Expansão do ensino superior e a distribuição regional das universidades brasileiras. Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais, São Paulo, v. 25, e202317, 2023.

SANTOS, Rossane Barreto Ramos. Entre A Educação Bancária E A Interculturalidade: Refletindo Os Ideais De Paulo Freire Em Tempos De “Pátria Educadora”. Revista Desenvolvimento & Civilização, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 59-77, 2022.

SEMEP. Mapa do Ensino Superior no Brasil. 15. ed. São Paulo, 2023. Disponível em:
<https://www.semesp.org.br>. Acesso em: 18 maio 2025.

SENA, Adrian Goulart de; COSTA, Correa da; LEITE, Mila Batista. Ensino jurídico: resolução de conflitos e educação para a alteridade. Revista da Faculdade de Direito da UFMG, Belo Horizonte, v. 56, p. 11-32, 2010.

SOUZA, Donizeti Leandro et al. Acesso à Educação Superior e Desenvolvimento Regional: como esses construtos se relacionam? Gestão & Regionalidade, São Paulo, v. 30, n. 89, p. 45-60, set./dez. 2014.

SOUZA, Flávio Eliziario de; FREIESLEBEN, Mariane. A educação como fator de desenvolvimento regional. Revista da FAE, Curitiba, v. 21, n. 2, p. 163-178, jul./dez. 2018.

STANGHERLIN, Camila Silveira; SPENGLER, Fabiana Marion; SCHAEFER, Rafaela Matos Peixoto. O ensino jurídico ressignificado: as atividades acadêmicas de extensão como mecanismos de acesso à justiça qualitativo. Revista Pesquisa e Educação Jurídica, Juiz de Fora, v. 6, n. 2, p. 1-19, jul./dez. 2020.

TISCHER, Wellington; TURNES, Valério Alecio. Expansão da Pós-Graduação ou concentração da excelência? Desigualdades regionais persistentes no Brasil. Revista Brasileira de Pós-Graduação (RBPG), Brasília, v. 19, n. 40, p. 1-31, jan./dez. 2024.



ZIMIANI, Doroteu Trentini; HOEPPNER, Márcio Grama. Interdisciplinaridade no ensino do direito. Acrópolis: Revista de Ciências Humanas da UNIPAR, Umuarama, v. 16, n. 2, p. 45-60, jul./dez. 2008.

