

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE – UNIPLAC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

GABRIELA YONE RISCAROLLI BORGHETTI

**EGRESSOS DO CURSO DE DIREITO EM REGIÕES BRASILEIRAS: do ingresso na
universidade ao mundo do trabalho**

Lages

2025

GABRIELA YONE RISCAROLLI BORGHETTI

**EGRESSOS DO CURSO DE DIREITO EM REGIÕES BRASILEIRAS: do ingresso na
universidade ao mundo do trabalho**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense para defesa de Mestrado em Educação. Linha de Pesquisa: Políticas e Fundamentos da Educação.

Orientadora: Dra. Vera Lucia Felicetti

Lages

2025

Ficha Catalográfica

B732e Borghetti, Gabriela Yone Riscarolli
Egressos do curso de direito em regiões brasileiras : do ingresso na universidade ao mundo do trabalho (Lages, SC) / Gabriela Yone Riscarolli Borghetti ; orientadora Dra. Vera Lucia Felicetti. – 2025.
157 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense. Lages, SC, 2025.

1. Ensino superior. 2. Curso de direito. 3. Egressos. I. Felicetti, Vera Lucia (orientadora). II. Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 370



UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE

Gabriela Yone Riscarolli Borghetti
EGRESSOS DO CURSO DE DIREITO EM REGIÕES BRASILEIRAS:
do ingresso na universidade ao mundo do trabalho

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação da
Universidade do Planalto Catarinense
para a Defesa de Dissertação do Mestrado
em Educação. Linha de Pesquisa:
Políticas e Fundamentos da Educação.

Lages, 04 de dezembro de 2025

BANCA EXAMINADORA:

Documento assinado digitalmente
gov.br VERA LUCIA FELICETTI
Data: 19/12/2025 17:24:01-0300
verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Vera Lucia Felicetti
Orientadora e Presidente da Banca - PPGE/UNIPLAC

Documento assinado digitalmente
gov.br MORGANA BADA CALDAS
Data: 15/12/2025 09:59:07-0300
verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Morgana Bada Caldas
(Examinadora Externa - PPGE/UNESC)

BREDA SAVEGNAGO
ADRIANA -
60198294A

Signat digitalment per
BREDA SAVEGNAGO
ADRIANA - 60198294A
Data: 2025.12.19 14:29:52
+01'00'

Profa. Dra. Adriana Breda
(Examinadora Externa – UB/Espanha)

Documento assinado digitalmente
gov.br JUARES DA SILVA THIESEN
Data: 18/12/2025 16:42:17-0300
verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Juares da Silva Thiesen
Examinador Interno - PPGE/UNIPLAC

DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE

Declaro que os dados apresentados nesta versão da Defesa de Dissertação são decorrentes de pesquisa própria e de revisão bibliográfica referenciada segundo normas científicas.

Lages, 04 de dezembro de 2025.

Documento assinado digitalmente
 GABRIELA YONE RISCAROLLI BORGHETTI
Data: 23/02/2026 20:09:40-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

GABRIELA YONE RISCAROLLI BORGHETTI

RESUMO

O curso de Direito no Brasil tem, em quase dois séculos, importantes momentos políticos e sociais que repercutem em sua longa trajetória formativa, o que remete à relevância de se saber sobre seus egressos, nesse sentido o objetivo geral da pesquisa é analisar como os egressos do curso de Direito de quatro Instituições de Educação Superior comunitárias, situadas em diferentes regiões do Brasil, estão inseridos no mundo do trabalho, e quais fatores influenciaram seu ingresso e percurso formativo na graduação. O método utilizado neste estudo tem abordagem quantitativa, com objetivo exploratório descritivo. Desse modo, tem-se como objetivos específicos: verificar os dados sociodemográficos de egressos do curso de Direito de quatro instituições de Educação Superior comunitárias (de quatro regiões brasileiras) quando do ingresso no curso de Direito; analisar aspectos que nortearam o percurso formativo no curso; e identificar aspectos que permeiam o resultado da formação no curso de Direito. O instrumento de coleta utilizado foi o questionário composto de perguntas fechadas que foram analisadas com base na estatística descritiva e inferencial. As análises compararam os egressos do curso de Direito das regiões Centro-Oeste, Nordeste, Sudeste e Sul. Como resultados quanto ao ingresso na Educação Superior, os egressos do curso de Direito, em sua maioria, são mulheres, brancas, que ingressaram na faculdade na faixa etária dos 18 aos 25 anos, com renda familiar *per capita* de 4 a 6 salários mínimos, que estudaram o Ensino Médio em instituições privadas, com a maioria dos pais e mães com Ensino Médio completo ou Educação Superior, portanto a maioria é egressa de segunda geração no núcleo familiar com formação em nível superior. Durante a Graduação os egressos contaram com apoio financeiro da família e o maior percentual trabalhou em algum período durante a Graduação, muitos deles possuíam carro para se deslocar até a faculdade. Quanto aos resultados da formação, grande parte dos egressos sinalizou estar trabalhando na área de formação ou o trabalho ser relacionado à essa área. A maioria teve aumento de salário e o maior percentual de egressos recebe entre 4 e 6 salários mínimos ou mais. A maior parte dos egressos afirma que, se pudesse iniciar novamente a graduação, escolheria o mesmo curso. Além disso, a maioria realizou alguma formação complementar relacionada à área após concluir a Graduação. Os dados demonstram que o maior percentual dos egressos correspondem a estar totalmente satisfeitos ou parcialmente satisfeitos com sua formação, com o trabalho, o salário atual e com o crescimento profissional. Os resultados revelam que os egressos, em sua maioria, pertenciam a uma classe social mais favorecida quando ingressaram no curso de Direito, seja do ponto de vista financeiro, da formação educacional dos pais e do tipo de escola em que realizaram a Educação Básica.

Palavras-chave: Educação Superior; curso de Direito; egressos.

ABSTRACT

For nearly two centuries, law courses in Brazil have undergone significant political and social changes that have impacted their long history of education. This underscores the importance of understanding their graduates. The general objective of this study is to analyze how graduates from four community higher education institutions located in different regions of Brazil integrate into the workforce and what factors influenced their entry into and path through undergraduate studies. This study uses a quantitative approach with a descriptive, exploratory objective. The specific objectives are to verify the sociodemographic data of law program graduates from four community higher education institutions in four Brazilian regions when they entered the program, analyze the factors that guided their educational path, and identify the factors that influenced their educational outcome. A questionnaire composed of closed questions was used to collect the data, which was analyzed based on descriptive and inferential statistics. The analyses compared law school graduates from the Midwest, Northeast, Southeast, and South regions. Regarding entry into higher education, most law school graduates are women who are white and entered college between the ages of 18 and 25. They had a per capita family income of four to six minimum wages and studied in private high schools. Most of their parents had completed high school or higher education; therefore, most are the first in their families to earn a higher education degree. During their undergraduate studies, most graduates received financial support from their families and worked at some point, with many having a car to commute to college. Regarding their educational outcomes, most graduates reported working in their field of study or in a related field. Most experienced a salary increase, and the highest percentage of graduates earn between four and six minimum wages or more. Most graduates said that, if they could start their undergraduate studies again, they would choose the same course. Additionally, most pursued complementary training related to their field after completing their undergraduate studies. The data show that most graduates are either totally or partially satisfied with their education, job, current salary, and professional growth. The results reveal that most graduates were from a more privileged social class when they entered the law program, whether in terms of finances, their parents' educational background, or the type of school where they completed their basic education.

Keywords: Higher education, law program, graduates.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Abedi	Associação Brasileira de Ensino de Direito
ADC	Análise de Discurso Crítica
ATD	Análise textual discursiva
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CES	Câmara de Educação Superior
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPA	Comissão Própria de Avaliação
Daes	Diretoria e Avaliação da Educação Superior
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNCGD	Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito
EaD	Educação a Distância
Enade	Exame Nacional de Desempenho do Estudante
ENC	Exame Nacional de Cursos
Fies	Fundo de Financiamento Estudantil
Geres	Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NPJ	Núcleos de Prática Jurídica
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
Paiub	Programa de Avaliação Institucional
Paru	Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPC	Perfil Pedagógico do Curso
PPP	Projeto Político Pedagógico
PBL	Problem Based Learning

Prouni	Programa Universidade para Todos
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Rais	Relatório Anual de Informações Sociais
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TSL	Teoria Social do Letramento
UDF	Universidade do Distrito Federal
Ufpa	Universidade Federal do Pará
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UnB	Universidade de Brasília
Unesc	Universidade do Extremo Sul Catarinense
Uniplac	Universidade do Planalto Catarinense
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Sexo por Região	86
Tabela 2 – Cor ou raça por Região	86
Tabela 3 – Idade do ingresso na faculdade por Região	87
Tabela 4 – Renda <i>per capita</i> familiar ingresso na faculdade por Região	88
Tabela 5 – Instituição de Ensino Médio e Região	89
Tabela 6 – Nível de estudo do pai por Região	90
Tabela 7 – Nível de estudo da mãe por Região	91
Tabela 8 – Curso de ingresso por Região	92
Tabela 9 – Quem custeou a maior parte de seu curso superior?	101
Tabela 10 – Trabalhou durante o período acadêmico? Por Região	101
Tabela 11 – Meio de transporte para ir à faculdade por Região	102
Tabela 12 – Primeiro membro da família com Educação Superior por Região	103
Tabela 13 – Continua no mesmo trabalho quando do período da Graduação? Por Região	105
Tabela 14 – Trabalho relacionado com a formação acadêmica por Região	106
Tabela 15 – Horas de trabalho por semana por Região	107
Tabela 16 – Remuneração atual por Região	108
Tabela 17 – Curso após o término da Graduação por Região	110
Tabela 18 – A formação de nível superior incentivou a família a estudar? Por Região	112
Tabela 19 – A formação de nível superior incentivou pessoas do mesmo contexto a estudar? Por Região	113

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – <i>Corpus</i> de análise	17
Quadro 2 – Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Direito	48
Quadro 3 – Principais currículos do curso de Direito	66
Quadro 4 – Sinaes – Dimensões Avaliativas	76
Quadro 5 – Dimensão Avaliativa nº 9	76
Quadro 6 – Questões selecionadas do Apêndice para esta pesquisa	84
Quadro 7 – Síntese dos procedimentos metodológicos	85

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – O que levou você a escolher o curso de Direito? Geral	93
Figura 2 – O que levou você a escolher o curso de Direito? Centro-Oeste	94
Figura 3 – O que levou você a escolher o curso de Direito? Nordeste	96
Figura 4 – O que levou você a escolher o curso de Direito? Sudeste	98
Figura 5 – O que levou você a escolher o curso de Direito? Sul	99
Figura 6 – Primeiro membro da família a graduar-se na Educação Superior?	104
Figura 7 – Se você pudesse começar de novo, você faria o mesmo curso?	109
Figura 8 – A formação de nível superior incentivou seus familiares/pessoas do mesmo contexto social a estudar? Por Região	111
Figura 9 – Grau de satisfação – Geral	113
Figura 10 – Grau de satisfação – Centro-Oeste	115
Figura 11 – Grau de satisfação – Nordeste	116
Figura 12 – Grau de satisfação – Sudeste	117
Figura 13 – Grau de satisfação – Sul	118

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 REVISÃO DE LITERATURA: EGRESSOS DO CURSO DE DIREITO	
1.1 CURRÍCULO DO CURSO DE DIREITO, TEORIA E PRÁTICA	29
1.2 CRISE NA EDUCAÇÃO JURÍDICA, QUALIDADE DO ENSINO E FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORES	30
1.3 DISPOSITIVOS DE ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DE EGRESSOS	31
2 APORTE TEÓRICO	
2.1 O ENSINO JURÍDICO NO BRASIL: PERSPECTIVA HISTÓRICA	32
2.2 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO CURSO DE DIREITO	46
2.3 EGRESSOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	68
3 METODOLOGIA	
4 ANÁLISE DOS DADOS	
5 DISCUSSÃO	
6 CONCLUSÃO	132
REFERÊNCIAS	137
APÊNDICE	

INTRODUÇÃO

Ao longo de quase dois séculos de história o curso de Direito continua tendo grande demanda na Educação Superior brasileira, sendo o terceiro maior em número de matrículas e o quarto em número de ingressantes, segundo dados do Censo da Educação Superior 2024 (Brasil, 2025). Encontra-se, assim, um importante campo de pesquisa, posto que a qualidade do ensino oferecido nos cursos de Graduação em Direito pode refletir nas carreiras de seus egressos, ou seja, a inserção ou não do egresso no mundo do trabalho na sua área de formação.

Pesquisar sobre os egressos de cursos de Direito pode contribuir com a (re)estruturação de curso e para o (re)alinhamento das disciplinas, buscando promover um ensino integrado às demandas das diversas áreas de atuação do profissional bacharel em Direito, cooperando, assim, para o estabelecimento de práticas que proporcionem o acesso à justiça de qualidade para toda a população. Além disso, revisitar minha formação inicial é pensar a formação pedagógica dos docentes que nela atuam, a interdisciplinaridade oferecida no currículo dos cursos, a relação entre teoria e prática, bem como aprofundar meu conhecimento pedagógico voltado à formação proporcionada nesse curso, prospectando, dessa forma, minha atuação como docente. Estudar os egressos é relevante para entender como a formação acadêmica em Direito contribui na capacitação profissional dos egressos, procurando garantir uma educação de qualidade e promovendo oportunidades de aprendizagem que melhorem a qualificação profissional na área jurídica.

Minha trajetória acadêmica e profissional está intimamente ligada à minha formação inicial como bacharela em Direito no ano de 2017. No ano seguinte obtive a aprovação no Exame da Ordem dos Advogados (OAB), e, desde então, atuo nas esferas Cível e Previdenciária e como advogada dativa em diversas Comarcas. Concluí algumas Especializações e decidi ingressar no Mestrado em Educação para pesquisar sobre os egressos do curso de Direito. Por esta razão, o **tema** desta pesquisa é “Egressos do curso de direito de instituições de Educação Superior comunitárias”. Esta temática insere-se no projeto intitulado *Egressos da Educação Superior: acesso, percurso e resultados – Fase II* – aprovado no CAAE: XXXXX¹ e financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

¹ Suprimida a identificação devido à Lei de Proteção de Dados.

Quando se fala em resultados na Educação Superior, espera-se que esse egresso esteja preparado para exercer a sua profissão de formação, ou seja, que tenha desenvolvido o perfil esperado ao egresso do curso no qual se graduou, segundo os documentos norteadores do curso. Além disso, prospecta-se que sua formação contribua com sua atuação na área em que se graduou, que sua remuneração tenha melhorado em relação àquela de quando não era formado e que a satisfação com a realização do curso esteja em sintonia com o que esperava quando do ingresso nele. (Felicetti e Cabrera, 2017a; Felicetti, Soares e Cardoso, 2025)

Assim, como **problema** a ser investigado tem-se: Em que medida egressos do curso de direito de quatro Instituições de Educação Superior comunitárias, situadas em diferentes regiões do Brasil estão inseridos no mundo do trabalho e quais fatores influenciaram seu ingresso e percurso formativo na graduação.

O **objetivo geral** desta pesquisa é analisar como os egressos do curso de Direito de quatro Instituições de Educação Superior comunitárias, situadas em diferentes regiões do Brasil, estão inseridos no mundo do trabalho, e quais fatores influenciaram seu ingresso e percurso formativo na graduação. Para alcançar o objetivo geral do trabalho foram delineados três **objetivos específicos**: 1) verificar os dados sociodemográficos de egressos do curso de Direito de quatro Instituições de Educação Superior comunitárias (de quatro regiões brasileiras) quando do ingresso no curso de Direito; 2) analisar aspectos que nortearam o percurso formativo no curso; e 3) identificar aspectos que permeiam o resultado da formação no curso de Direito.

Para esse propósito, esta dissertação possui a seguinte estruturação: a presente introdução define o encadeamento do estudo, apresentando o problema, os objetivos gerais e específicos da pesquisa, o delineamento e a estrutura geral do trabalho.

No Capítulo 1 está presente a Revisão de Literatura, com *corpus* de análise contendo 26 trabalhos (14 artigos, 8 teses, 4 dissertações) analisados com base na Análise Textual Discursiva de Moraes e Galiazzi (2016) e Robayo, Felicetti e Veiga (2014).

No capítulo 2 apresenta-se o contexto histórico do curso de Direito, compondo a parte das normas que pautaram a construção do currículo do curso desde sua criação até os dias de hoje, bem como o conceito de egresso da Educação Superior e a importância de estudar esse tema, pautados em estudos dos seguintes autores: Pena (2000), Backes *et al.* (2002), Paul (2015) e Felicetti (2011, 2014a, 2014b, 2017, 2018, 2019, 2023).

O percurso metodológico desta pesquisa encontra-se no capítulo 3, no qual são apresentadas a técnica, o instrumento de coleta de dados, a qualificação da pesquisa, que é oriunda de outro projeto maior, e o foco da análise.

No capítulo 4 apresenta-se a análise dos dados coletados referentes aos egressos do curso de Direito de quatro instituições comunitárias de Educação Superior.

O capítulo 5 trata especificamente da discussão. No último capítulo apresenta-se as conclusões finais, com os principais resultados da análise, relacionando-as aos objetivos propostos e identificando possíveis recomendações para futuros trabalhos.

Na sequência são expostas as referências bibliográficas consultadas para a pesquisa e o Apêndice.

1 REVISÃO DE LITERATURA: EGRESSOS DO CURSO DE DIREITO

A fim de identificar o que vem sendo pesquisado e publicado sobre egressos do curso de Direito no contexto brasileiro, foi feito um levantamento em alguns repositórios, a saber: Google Acadêmico, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e nos periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), e, posteriormente, foi realizada a análise textual dos trabalhos encontrados sobre a temática.

No mês de abril de 2024, no Google Acadêmico, buscou-se a palavra-chave “egressos mais Direito” e foram encontrados 15.700 trabalhos. Considerou-se, então, o recorte temporal de 2013 a 2023 e optou-se pelas cinco primeiras páginas, porque são as publicações mais acessadas nesse repositório, tendo cada uma delas dez publicações, as quais trouxeram como resultado artigos, teses e dissertações. Foram excluídos os livros, as publicações que não estavam na língua portuguesa e as que tinham egressos que não eram do curso de Direito, tais como egressos do sistema prisional, egressos do curso de medicina, entre outros. Logo, das 50 publicações da plataforma foram selecionadas sete (seis artigos e uma tese) que foram analisadas na íntegra.

No mês de maio de 2024 nova busca foi realizada, agora na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Usou-se a opção busca avançada, todos os termos, procurando-se por: “egressos mais Direito”. Com recorte temporal de 2013 a 2023 foram encontrados 533 resultados, e, destes, foram selecionadas 11 (4 dissertações e 7 teses) publicações, as quais referiam-se a egressos de cursos de Direito e estavam na língua portuguesa. Ainda nesse mês outra pesquisa foi realizada nos Periódicos da Capes, com busca simples, e o descritor usado foi “egressos mais Direito”. Foram encontrados 198 resultados, utilizando recorte temporal de 2013 a 2023, excluídos os trabalhos em língua que não a portuguesa e os que tratavam de egressos de outros contextos que não os de cursos de Direito, restando para análise 8 artigos.

No total foram analisados 26 trabalhos (14 artigos, 8 teses, 4 dissertações), sendo eles a composição do *corpus* de análise para esta revisão de literatura, como pode ser identificado no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 – *Corpus* de análise

Título	Ano	Autor(es)	Disponível	Tipo
O perfil de egresso em cursos de Direito	2021	Adriano L. de Carvalho Jonathan H. Marcantonio	Google Acadêmico	Artigo
Acompanhamento de egressos do Ensino Superior: experiência brasileira e internacional	2015	Jean-Jacques Paul	Google acadêmico	Artigo
A concepção solidarista de solução de conflitos nas relações interprivadas frente à relativização da dicotomia público/privado e as adequações no ensino jurídico brasileiro: proposta de novo perfil de egresso em superação à lógica do litúgio e em direção à lógica da solidariedade.	2018	Anelise dos S. Ziemann	Google Acadêmico	Tese
Acompanhamento de egressos: subsídios para a avaliação de Instituições de Ensino Superior (IES)	2018	Leonardo A. Lima, /Wagner B. Andriola	Google Acadêmico	Artigo
As trajetórias de jovens egressos universitários e sua inserção profissional.	2021	Naiara G. Tibola Tânia R. Raitz	Google Acadêmico	Artigo
Percepção sobre o desempenho de alunos cotista e não cotista: um estudo de caso dos alunos de direito e medicina na Universidade Federal de Viçosa.	2019	Rejane M. A. Carvalho Fernando C. Garcia	Google Acadêmico	Artigo
O ensino jurídico em busca de um novo paradigma estruturante: a construção de competências e habilidades na Educação Superior em Direito e o hiato entre a Resolução nº 9 e o Projeto Tuning	2015	Hector Luís C. Vieira	Google Acadêmico	Artigo
Egressos de cursos de Direito: visão dos aprovados no Exame da Ordem	2013	Tânia Alencar de Caldas	BDTD	Tese
Inserção profissional e adaptabilidade de carreira: uma análise dos egressos do curso de direito no Brasil	2022	Geneia Lucas dos Santos	BDTD	Tese
Educação continuada e perspectivas profissionais: a trajetória de formação de egressos do curso de Direito	2017	Cristiane A. de Andrade	BDTD	Dissertação
Sentidos e significados atribuídos pelos egressos ao curso de direito de uma universidade comunitária	2013	Claudio M. Medeiros	BDTD	Tese
Memórias de egressos das faculdades de direito de Pelotas/Brasil e Coimbra/Portugal (1960-1970): trajetórias no campo jurídico	2014	Valesca Brasil Costa	BDTD	Tese
Análise dos egressos do curso de direito do Centro Universitário Estácio Ceará (Grupo Yduqs) no exame de ordem entre os anos de 2015 a 2022: Expansão do acesso ou inclusão ilusória?	2023	Djamiro F. Acipreste Sobrinho	BDTD	Tese
O enfoque da cidadania no processo de formação do bacharel em Direito no norte do Paraná	2022	Mariana F. Rosa Cruz	BDTD	Tese
O ensino jurídico e os limites que desafiam a formação profissional crítica: um estudo no Curso de Direito da Unesc	2018	Morgana Bada Caldas	BDTD	Dissertação
Problem based learning na educação jurídica: desenvolvimento de habilidades e competências	2016	Andréa de A. L. Marocco	BDTD	Tese
Identidade do profissional de direito representada no projeto político pedagógico: análise do discurso institucional no Ensino Superior do oeste baiano	2013	Maria Felícia R. Mota Silva	BDTD	Dissertação

Uma avaliação de impacto do Prouni sobre a empregabilidade e o salário dos egressos (2010-2018)	2021	Vinícius A. L. de Almeida	BDTD	Dissertação
Percepção de egressos de direito sobre suficiência de conteúdos sobre direitos sociais na matriz curricular da graduação	2021b	Rogério Borba Zaminhan	Capes	Artigo
A conquista de um novo território: diálogos decoloniais com indígenas egressos do curso de direito sobre a universidade	2021	Carlos Magno N. Vieira, Maurício Serpa França	Capes	Artigo
Legislação sobre o currículo de curso de direito no Brasil	2021a	Rogério Borba Zaminhan	Capes	Artigo
Ausência de política pública para formação docente do nível superior: Reflexões sobre as avaliações externas dos egressos dos cursos de direito e a educação jurídica	2019	Fabiana de M. C. Malta, Edna Cristina do Prado, Geisa Carla G. Ferreira, Elione M. N. Diógenes, Petra S. L. dos Santos	Capes	Artigo
Envolvendo estudantes de direito em uma equipe multidisciplinar: ensino, pesquisa, extensão e responsabilidade social	2018	F. de Sampaio Rodrigues Grazinoli Garrido, R. Grazinoli Garrido	Capes	Artigo
Ciência jurídica em formação: o perfil dos egressos da área de Direito Administrativo (PPGD-USP, 1989-2020)	2021	Marco Antônio M. Alberto	Capes	Artigo
O desafio dos professores de direito em tempos de modernidade	2014	Carolina Diamantino Esser	Capes	Artigo
As novas diretrizes curriculares de direito e as novas dinâmicas da prática jurídica na Universidade Federal do Pará (Ufpa)	2020	Eliana Maria de Souza Franco Teixeira, Luanna T. de Souza, Valena J. C. Mesquita	Capes	Artigo

Fonte: Elaboração da autora (2024).

O *corpus* foi construído por meio do levantamento de dados realizado nos repositórios supra evidenciados, para, então, se realizar a análise textual dos trabalhos encontrados. Esta análise tem como objetivo categorizar e entender o que vem sendo pesquisado acerca desta temática.

O artigo de Zaminhan (2021a) apresenta uma discussão sobre a legislação do currículo do curso de Direito no Brasil no que diz respeito à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito no país. O autor aborda a necessidade de um currículo flexível e adaptado às necessidades sociais, diferente do que vem se perpetuando historicamente no curso. Para o autor supracitado, a baixa taxa de aprovação no Exame da Ordem dos Advogados (OAB) e Concursos Públicos demonstra má qualidade do ensino. Segundo Zaminhan (2021a), é preciso melhorar a formação do egresso, empregando outras técnicas, fomentar a prática jurídica por meio do estágio e inserir nas disciplinas o direito público e social, objetivando, assim, melhorar a qualificação do egresso juntamente com políticas públicas educacionais.

Na mesma perspectiva Malta *et al.* (2019) expõem a fragilidade da formação do docente do curso de Direito, demonstrando a instabilidade do texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). As autoras sugerem, ainda, que o currículo passe a exigir que o curso seja composto por uma porcentagem mínima de docentes com formação pedagógica e não apenas juristas renomados, mas sem formação pedagógica, posto que experiência profissional não é suficiente para o exercício da docência. O resultado dessa prática fica evidenciada nas avaliações no Exame da Ordem dos Advogados e Exame Nacional de Desempenho do Estudante (Enade), que não é resultante apenas do desinteresse dos docentes, mas também da desvalorização do percurso acadêmico e da baixa oferta de Mestrados e Doutorados no campo do direito, segundo as autoras supracitadas.

Estratégias e planos do Programa de Educação Tutorial Conexões e Saberes, extensão universitária desenvolvida com alunos do Curso de Direito, são apresentados por De Sampaio Rodrigues Grazinoli Garrido e Grazinoli Garrido (2018). A pesquisa mostra a importância da interdisciplinaridade associada à teoria e à prática para formar profissionais reflexivos e críticos, promovendo, com os participantes, discussões entre outros cursos, demonstrando a responsabilidade da sua prática na transformação da realidade social, possibilitando uma mudança na vida profissional dos egressos e na realidade daqueles que foram atendidos pelo programa.

Marco Antônio Moraes Alberto (2021), em sua pesquisa, objetivou investigar e levantar dados profissionais dos egressos do Programa de Pós-Graduação em Direito da

Universidade de São Paulo (USP). Para isso, como ponto de partida, o autor utilizou teses e dissertações e, posteriormente, dados disponíveis na internet. De acordo com Alberto (2021, p. 157), “foram pesquisadas primeiramente em currículos abertos ao público (Lattes, ORCID, Fapesp, etc.) e, subsidiariamente, em plataformas digitais (sítios eletrônicos oficiais, de tribunais, de procuradorias, de órgãos de governo, do Ministério Público, etc., e sítios eletrônicos profissionais, de instituições de Educação Superior e escritórios de advocacia)”. O autor afirma que não há exatidão na América-Latina acerca da formação de profissionais do Direito, posto que não é comum no Brasil o levantamento de dados do perfil dos egressos das Instituições de Ensino Superior (IES), e que o acompanhamento dos alunos é realizado apenas durante o curso.

Lima e Andriola (2018), em sua pesquisa empírica realizada em parceria com o Centro Universitário Católica de Quixadá, coletaram dados de dez cursos de Graduação em Direito com o objetivo de realizar a avaliação institucional na perspectiva dos egressos, utilizando, para tanto, as seguintes categorias de análise: perfil sociodemográfico, efetividade profissional, avaliação do curso e relação com a instituição. Segundo os autores supracitados, acompanhar a vida profissional do egresso é estar comprometido com a qualidade do ensino fornecido pela IES, para identificar se o modelo pedagógico que está sendo utilizado é efetivo na formação do aluno.

Neste mesmo sentido, Jean-Jacques Paul (2015), em sua investigação, traz um panorama acerca de estudos envolvendo egressos e os “Portais do Egresso” ao redor do mundo. Seu estudo abrange mecanismos de acompanhamento de egressos da Educação Superior de países como Brasil, Estados Unidos, França, Grã-Bretanha, Alemanha e Itália, além de projetos de pesquisa que abrangem diversos países da Europa e da América Latina. Paul (2015) aborda a importância das pesquisas realizadas com egressos, asseverando que o objetivo destas pesquisas deve ser buscar ferramentas para melhorar a Educação Superior e que forneçam dados para a comunidade em geral.

Hector Vieira (2015) discute o modelo de ensino e aprendizagem no campo do Direito, enfatizando as mudanças ocorridas no modelo de ensino e aprendizagem a partir da Resolução nº 9/2004 – Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito do Ministério da Educação –, que regulamenta o ensino e visa à construção de um modelo de ensino voltado ao desenvolvimento de competências e habilidades no ensino jurídico, abandonando o sistema meramente conteudista presente no curso, em paralelo com o Projeto Alfa-Tuning, que busca um desenvolvimento qualitativo do ensino. Vieira (2015), a fim de estabelecer uma conexão entre o modelo pedagógico das competências e habilidades com a

realidade empírica, confrontou dados colhidos no artigo escrito por José Ricardo da Cunha, intitulado “Direitos Humanos e Justiciabilidade: Pesquisa no Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro”, pesquisa realizada com magistrados do Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro, por meio de um questionário, no qual buscou coletar dados quanto à aplicação e concepção das normas de direitos humanos bem como referentes à formação dos magistrados na área. Para Vieira (2015), é necessário que o Direito promova a expansão do conhecimento no campo de direitos humanos, e salienta que alguns mecanismos seriam importantes para a construção da competência V4 (conhecimentos sobre o tema”, por exemplo, criar estratégias para que os alunos adquiram conhecimentos e competências sobre os direitos humanos).

Tibola e Raitz (2021) pesquisaram a trajetória de jovens egressos universitários e sua inserção profissional desde sua formação até sua inserção no mundo do trabalho. As autoras analisam as mudanças sociais, políticas e culturais que afetam a inserção profissional dos jovens egressos na atualidade. Alertam as pesquisadoras supracitadas para que não se caia em determinismos, pois cada jovem egresso possui a sua realidade, afetando, consequentemente, sua colocação no mundo do trabalho. A transição entre formação e mundo do trabalho pode afetar o egresso de diversas formas, por exemplo, a saída da casa dos pais, a formação da sua própria família, a frustração da não imediata colocação no mundo do trabalho na área de sua formação, o aumento do número de egressos e, consequentemente, uma maior disputa por uma vaga de emprego.

Com o intuito de estimular a discussão sobre a temática do desempenho acadêmico dos estudantes cotistas e não cotistas, Carvalho e Garcia (2019) realizaram uma pesquisa descritiva de abordagem qualitativa com egressos nos cursos de Direito e de Medicina, quando abordaram o conceito histórico das cotas na Educação Superior no Brasil, detalhando o sistema de cotas utilizado na Educação Superior brasileira instituído pelo governo federal mediante políticas públicas. Abordam, também, a desigualdade existente no contexto educacional brasileiro que contempla aspectos econômicos, culturais, sociais e políticos.

Carvalho e Marcantonio (2021) pesquisaram sobre o perfil de egressos do curso de Direito coletando o perfil pedagógico do curso (PPC) de 21 instituições da cidade de São Paulo, instituições que receberam autorização do MEC para ofertar o curso no período de 2008 a 2019. Após a coleta de informações mapearam dados concernentes às competências e habilidades sob a perspectiva de cada IES e segundo os perfis de egressos, chegando a 15 categorias de competências e/ou habilidades. Carvalho e Marcantonio (2021) concluíram que há uma influência direta das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito (DCNCGD) na idealização do perfil do egresso nas IESs analisadas.

Carolina Esser (2014) versa sobre os desafios dos professores no ensino do direito na modernidade. A autora aborda questões de ensino em uma realidade na qual a tecnologia está muito presente, em que os alunos estão muito conectados e pouco presentes na realidade de sala de aula, e ainda quanto ao uso de aparelhos tecnológicos e interesse destes alunos pelo uso de resumos ao invés de leituras aprofundadas. O artigo destaca o papel do professor como mediador de conhecimento, que promove discussões, instiga o aluno a ser mais participativo e a aprofundar-se nos assuntos expostos em aula. Esser (2014) apresenta algumas práticas a serem adotadas pelos professores, como o emprego de bibliografias, aulas expositivas dialógicas que incentivem a participação do aluno, aplicação de ferramentas que os auxiliem a relacionar a prática com a teoria, a desenvolver a oratória e a argumentação, e a utilização das tecnologias como fontes complementares.

Acerca das diretrizes curriculares de direito e as dinâmicas da prática jurídica, Teixeira, De Souza e Mesquita (2020) exploram, em sua pesquisa, como a Faculdade de Direito da Universidade Federal do Pará (Ufpa) tem trabalhado no campo da prática jurídica visando à conformidade às Novas Diretrizes Curriculares nº 05 de 2018. Partindo da evolução histórica do Curso de Direito, desde sua criação até os dias atuais, os autores abordam o que era ensinado e com qual objetivo eram escolhidas as matérias e para quais finalidades. No artigo há uma ampla discussão quanto às Novas Diretrizes Curriculares, bem como quanto à necessidade de uma formação humanística dos bacharéis em Direito. Os pesquisadores ainda analisaram as práticas jurídicas e o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da Ufpa.

Rogério B. Zaminhan (2021b), em seu trabalho, procura conhecer a percepção dos egressos de direito sobre a suficiência ou não de conteúdos sobre direitos sociais previstos no artigo 6º da Constituição Federal (CF) na matriz curricular da Graduação. A pesquisa verificou se há a oferta de matérias com conteúdo puramente de direito público em cinco faculdades: duas no Estado do Tocantins, uma no Rio Grande do Sul, uma na Bahia e uma no Estado de São Paulo. No contexto curricular três direitos sociais são examinados por Zaminhan (2021b): o direito à saúde, à educação e à segurança pública. Para a análise foi realizada pesquisa bibliográfica com o estudo da legislação, como a CF/1988, a LDB/1996, a DCN/2018, as matrizes curriculares dos cursos de Direito, objetos da pesquisa, bem como vários autores para a construção da base teórica.

Carlos Vieira e Maurício França (2021) abordam a luta dos indígenas na busca da ocupação de novos territórios no contexto da Educação Superior, mais precisamente no curso de direito. A pesquisa é de caráter qualitativo, e foram realizadas entrevistas com três indígenas egressos do curso de Direito, advogados participantes da Rede de Advogados

Indígenas do Brasil, das etnias Macuxi, Pataxó e Terena, que expressaram, durante as entrevistas, suas experiências na Graduação, seus desafios, vivências e conquistas. Vieira e França (2021) evidenciam a luta desses egressos na construção de sua identidade indígena, buscando na universidade criar um território onde possam ser quem são, discutir a questão da decolonialidade e expandir as discussões nas universidades, sendo o Brasil uma nação pluriétnica.

Vinícius Augusto Lima de Almeida (2021) propôs-se a realizar uma pesquisa de avaliação do impacto do Programa Universidade Para Todos (Prouni) no mundo do trabalho em âmbito nacional, quando avaliou questões como empregabilidade, salário dos egressos e os alunos evadidos do Programa entre os anos de 2011 e 2018. Para tanto, classifica os “prounistas” como concluintes, aqueles que se formaram, e os evadidos aqueles que desapareceram subitamente do Censo da Educação Superior. As informações foram coletadas da base de dados do Prouni com cruzamento dos dados do Relatório Anual de Informações Sociais (Rais). Para a avaliação dos dados o autor utilizou o modelo de causalidade de Neyman-Rubin, quando analisou as questões de permanência, evasão, empregabilidade e renda, bem como avaliou o custo de instalação do Prouni, indicando que o programa pode ter um menor custo por aluno em relação ao custo por aluno da Educação Superior pública, apresentando-se, assim, como uma opção mais barata. Além das mudanças que o programa acarreta na vida privada de cada aluno, segundo Almeida (2021, p. 76), “[...] o programa representa uma mudança de paradigma e ascensão social dos egressos, rompendo ciclos familiares de baixa escolaridade e posições fragilizadas no mercado formal de trabalho”. Ademais, a pesquisa apontou benefícios sólidos sobre a empregabilidade e os salários dos prounistas, bem como evidenciou que os benefícios privados acarretados pelo programa superaram os custos de sua efetivação.

A pesquisa de Maria Felícia R. M. Silva (2013) foi realizada com professores e egressos do curso de direito. Seu trabalho tem como objetivo analisar a representação da identidade dos estudantes de direito em discursos de Projetos Políticos Pedagógicos de Instituições de Educação Superior do Oeste da Bahia. A pesquisadora aborda a construção identitária dos estudantes com base nas questões sociais, de meritocracia, discursos, Ensino Médio deficitário, leitura, interpretação e linguagem. Para a construção da pesquisa a autora examinou a Resolução do CNE nº 9/2004 e os Projeto Político Pedagógico (PPP) das instituições de Educação Superior do Oeste da Bahia. Ela faz a execução e a análise da pesquisa utilizando a Análise de Discurso Crítica (ADC) e a Teoria Social do Letramento (TSL), que, segundo Silva (2013, p. 18), “[...] proporcionou um olhar mais abrangente sobre

as relações entre discurso, letramento e práticas sociais no que se refere à construção identitária”. A autora pôde observar a importância das IESs na região onde estão inseridas e como elas mudam discursos e práticas sociais.

Morgana Bada Caldas (2018) realizou sua pesquisa com professores e egressos do curso de direito da Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc), onde buscou analisar o ensino jurídico e os limites que desafiam a formação profissional crítica do bacharel em direito. Para tanto, realizou entrevistas com os professores e aplicou questionário aos egressos. A autora analisou o Projeto Pedagógico do Curso de Direito e constatou que ele foi elaborado buscando a formação profissional crítica. Caldas (2018, p. 156-157) evidenciou “[...] o distanciamento entre o ensino praticado em sala de aula, muito objetivo (voltado aos exames da OAB e concursos públicos), e aquele previsto no PPC, que possui um caráter analítico e reflexivo do direito”. A pesquisa também permeia a questão histórica da formação do bacharel em direito no Brasil, e, após a análise dos dados coletados, a pesquisadora identificou um rol não taxativo de limites para a execução da proposta de formação pedagógica do curso, sendo, alguns deles, o desconhecimento do PPC por docentes e discentes, a objetividade do ensino praticado em sala de aula, as barreiras normativas do Ensino Superior e o caráter positivista da ciência jurídica.

Cristiane Amorim de Andrade (2017), em sua pesquisa, analisou a formação continuada dos egressos do curso de direito, precisamente dos egressos que buscaram após sua formação inicial matricular-se no curso de Direito Processual Civil da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Pós-Graduação *lato sensu*. Os dados da pesquisa foram coletados por intermédio de questionário semiestruturado objetivando conhecer a trajetória de formação e os perfis socioeconômicos dos estudantes matriculados. Posteriormente foram feitas entrevistas com alguns estudantes selecionados com base no questionário. A autora trata sobre neoliberalismo, as influências econômicas e políticas na Educação Superior, o mundo do trabalho, empregabilidade e oferta e demanda de profissionais. Ela traça o perfil dos egressos trazendo dados, local de nascimento, idade, gênero, escolaridade e profissão dos pais, idiomas e viagens, dados de formação, por qual razão decidiram pela formação continuada e porque escolheram a PUC-SP, aspectos profissionais e as realizações e expectativas deles.

Tania Alencar de Caldas (2013), em seu estudo, compara as perspectivas de formação e de preparação dos futuros profissionais de direito tendo em vista as demandas da sociedade. Participaram egressos dos cursos de Graduação em direito de instituições públicas e privadas aprovados no Exame da Ordem no decênio 2000 a 2010. Por intermédio de um questionário

de aplicação *on-line*, Caldas (2013) buscou levantar dados em três perspectivas curriculares na formação recebida e desejada, observando a formação geral, básica e profissionalizante. A autora questionou quanto à formação humanística e profissional bem como quanto ao desenvolvimento de competências e habilidades. Foram comparadas às DCNs, a Portaria MEC nº 1.886/1994 e a Resolução CNE/CES nº 9/2004 (Brasil, 2004b). Os participantes foram inquiridos quanto ao curso de Graduação: se este possibilita a formação profissional em consonância com habilidades e competências previstas pelo Conselho Nacional da Educação (CNE). A pesquisa forneceu amplos aspectos acerca da formação do profissional do direito, identificando as diferenças e as similaridades entre as Instituições de Educação Superior Públicas e Privadas, podendo contribuir para novas pesquisas a fim de repensar modelos curriculares e colaborar para as avaliações curriculares das IESs.

Geneia Lucas dos Santos (2022), em sua tese de Doutorado em Administração, buscou entender o processo de inserção profissional dos egressos do curso de direito do Brasil e as contribuições da adaptabilidade de carreira nesse processo. A pesquisa qualitativa, de corte transversal, foi realizada por intermédio de um questionário formatado via *Google Forms*, abrangendo 402 egressos das cinco regiões do país. O estudo sustentou-se nas Teorias da Inserção Profissional Francesa e da Construção de Carreira. A investigação de Lucas dos Santos (2022) apontou um cenário precário na área do direito, em que há questões presentes no contexto do trabalho que independem a ação individual e dificultam, principalmente entre os jovens, a inserção no mundo do trabalho no seu nível de instrução, e, conseqüentemente, sua ascensão social.

Anelise dos Santos Ziemann (2018), em sua tese, ressalta o surgimento do ensino do direito no Brasil e sua origem elitista e egoísta, abordando questões necessárias à adequação do perfil do egresso dos cursos de Direito, com o objetivo de alinhar o ensino brasileiro ao princípio constitucional da solidariedade. Ziemann (2018) utiliza como base referencial teórica as obras de Norberto Bobbio quanto à função promocional do direito, e Edgar Morin no que se refere à complexidade do ensino jurídico. Ao propor a necessidade de reformulação dos cursos de Direito, a autora não pretende uma padronização curricular, mas a formação profissional voltada à construção do perfil do egresso por meio do ensino jurídico transdisciplinar e complexo, conectado à realidade social, alinhado aos princípios constitucionais na construção de uma sociedade livre, justa e solidária, incentivando a pacificação social com a utilização de outras formas de solução de conflito e, principalmente, o direito alinhado à sua função de existir que é servir a sociedade.

Claudio Melquiades Medeiros (2013), em sua pesquisa, teve como objetivo entender os sentidos e significados atribuídos pelos egressos ao curso de Direito. Para obter relatos de experiências pessoais, opiniões, informações e sentimentos, utilizou-se de questionário e entrevista com egressos inseridos no mundo do trabalho. Para o autor, compreender os sentidos e significados poderá contribuir para a reflexão acerca do ensino jurídico. A pesquisa tem fundamento nas concepções de homem e sociedade adotadas pela Psicologia Sócio Histórica, e nos postulados de Vygotsky. Medeiros (2013) evidencia que para os egressos o direito é interdisciplinar, articulado à realidade social e voltado para as pessoas. Argumenta, ainda, que o mundo psicológico dos estudantes pesquisados é construído mediante um processo contínuo que inicia dentro da faculdade e que não finaliza com a colação de grau. É importante destacar assuntos que foram discutidos pelos egressos, como a inovação no ensino das disciplinas propedêuticas, com destaque positivo aos docentes que articulam entre teoria e prática, maior enfoque nos estudos de caso e na interpretação das jurisprudências e doutrinas no processo de ensino e aprendizagem, biblioteca atualizada, preparação para concursos públicos e Exame da Ordem. Para o autor, então, repensar o ensino jurídico é uma tarefa árdua, porém os sentidos e significados extraídos da pesquisa podem orientar na reformulação da prática jurídica.

Valesca Brasil Costa (2014) pesquisou as memórias de egressos da Faculdade de Direito de Pelotas, no Brasil, e da Faculdade de Direito de Coimbra, em Portugal, com o propósito de restaurar suas trajetórias no campo jurídico por meio de suas narrativas. Como recorte temporal escolheu o período entre as décadas de 1960 e 1970, momento em que acontecia o início da ditadura militar no Brasil e o fim do Regime Salazarista em Portugal. Costa (2014) salienta que estes egressos tiveram importante papel na luta pela democratização de seus países, e que, mesmo não fazendo parte da elite, utilizaram seus conhecimentos para promover a justiça social. Ela observou que alguns sujeitos da pesquisa foram opositores aos governos totalitários, defendendo a democracia e a justiça social, porém também teve alguns que foram aliados desses regimes. A análise neste recorte temporal é fundamental para se compreender as similaridades entre as duas instituições estudadas. Ademais, a pesquisa versa sobre aspectos históricos, como a fundação das faculdades e da pesquisa em história da educação, as trajetórias acadêmicas de transfugas e herdeiros, a escolha pelo curso e pela carreira jurídica, bem como a presença da mulher no curso de direito nas duas instituições, abordando as relações de gênero.

Djamiro Ferreira Acipreste Sobrinho (2023), em seus estudos, chamou a atenção para o fenômeno do bacharelismo neoliberal, quando ocorre as expansões privado-mercantis com ofertas massivas dos cursos e vagas em Direito e a precariedade da formação dos egressos.

Ainda, analisa a expansão das faculdades privadas no Estado do Ceará e no Brasil, em especial a Universidade Estácio do Ceará, onde observou que, mesmo a IES estando no Estado que mais aprova no Exame da Ordem, apenas 20% dos egressos conseguem a aprovação no Exame, e os 80% somam-se a milhões de bacharéis sem atuação profissional na área, que, muitas vezes, permanecem sem alteração socioeconômica, pois mesmo obtendo um diploma não têm acesso à carreira jurídica. O que dificulta ainda mais é que alguns possuem financiamento estudantil a ser quitado após a formatura. Acipreste Sobrinho (2023) percebeu que a inclusão quanto ao acesso à Educação Superior acaba sendo ilusória em alguns casos, seja por questões financeiras, seja pelo eterno círculo da educação, que passa por uma Graduação de qualidade duvidosa, ingresso na Pós-Graduação para aprofundamento em algum tema de interesse, cursinho para o Exame da Ordem, todos estes, por vezes, ofertados/comercializados pelo mesmo grupo. O autor ainda revela a urgência em tomar providências quanto ao processo de formação de qualidade, diminuição de vagas, oposição à modalidade de Educação a Distância (EaD), bem como procurar uma solução quanto aos bacharéis excluídos, a necessidade de estudos, a criação de grupos de trabalho, a criação de uma taxinomia de análise da Educação Superior, o protagonismo da Ordem dos Advogados do Brasil e a fiscalização das IESs pelo MEC.

A pesquisa de Mariana Fordellone Rosa Cruz (2022) tem como objetivo verificar se as IESs do Norte do Paraná, que receberam o selo “OAB recomenda” no ano de 2022, possuem, em seu currículo acadêmico, elementos formativos voltados à cidadania. No decorrer da pesquisa a autora aborda os conceitos e conteúdos de cidadania, questões da formação do bacharel em direito no Brasil, analisa os aspectos regulatórios do curso de direito, como os processos avaliativos, qualidade, componentes curriculares, e descreve as características dos cursos das Instituições de Ensino Superior (IES) participantes do estudo. Para a autora, a educação cidadã é aquela voltada à comunidade, em que as práticas sociais são fundamentais para fortalecer a aproximação da comunidade com as IESs. Cruz (2022) reforça que somente as alterações das DCNs não possibilitam as mudanças necessárias no perfil das IESs e no perfil do egresso, porém já determinam um avanço para que essas mudanças ocorram. Ademais, a pesquisadora destaca que, apesar de estarem localizados na mesma região geográfica, cada um desses cursos apresenta um perfil diferente que leva em consideração as demandas locais. Constatou, também, que se prioriza a formação geral e humanística, que o currículo acadêmico contempla conteúdos de acordo com o perfil pretendido, que há grande número de atividades extracurriculares e, ao final, percebeu elementos formativos voltados ao perfil “cidadão” dos egressos.

Andréa de Almeida Leite Marocco (2016), em seus estudos, procurou entender quais os limites e possibilidades de instituir a metodologia de ensino Problem Based Learning (PBL) nos cursos de direito no Brasil, com o objetivo de desenvolver habilidades e competências necessárias ao egresso do curso de direito. Segundo a autora, PBL é uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem que se caracteriza pela utilização de problemas reais para exercitar o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo. Marocco (2016), verificou, no que se refere ao ensino jurídico no Brasil, que a metodologia tradicional, na qual predominam as aulas expositivas, pode direcionar à fragmentação dos saberes, levando à construção de um aluno passivo, alheio à realidade. Apesar da evolução na legislação educacional e na área jurídica, é necessário pensar novas metodologias; é preciso que o aluno seja protagonista no seu processo de aprendizagem. A autora propõe um modelo pedagógico da PBL no ensino jurídico, modelo, este, viável, e que pode ser desenvolvido em um curto período.

Egressos do curso de direito é um campo ainda pouco explorado. O que se percebe é uma crescente necessidade de realizar pesquisas neste campo, pois o acompanhamento dos egressos pode permitir que as Instituições de Ensino Superior (IES) acompanhem os egressos no que diz respeito aos resultados advindos da sua formação, uma vez que permite, entre tantos fatores, averiguar a qualidade da educação que está sendo ofertada pelas IESs.

Analisando os 14 artigos podemos observar que há uma grande preocupação entre os pesquisadores acerca da qualidade dos cursos de direito oferecidos no país ante a ampla oferta e a demanda do mundo do trabalho. Outra questão que aparece em algumas pesquisas é quanto ao Projeto Pedagógico do Curso em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais, posto que muitas pesquisas ainda versam sobre a Resolução 9/2004 do MEC, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito, hoje obsoleta, uma vez que já está em uso a Resolução 5/2018 do MEC. Em algumas pesquisas há a inquietação quanto ao conteúdo de direitos humanos ofertado ou não pelas IESs, e que é de suma importância para a formação do jurista.

São artigos provenientes de pesquisadores dos mais diversos Programas de Pós-Graduação brasileiros, de diversos Estados, e muitos permeiam a mesma inquietação quanto ao conteúdo ofertado pelas Instituições de Ensino Superior e o quanto isso influencia na atuação do egresso em sua vida profissional. Isso demonstra a importância de que a teoria e a prática caminhem juntas para formar juristas não apenas para o mundo do trabalho, mas seres humanos comprometidos com as demandas sociais.

Observa-se que é comum nas dissertações com a temática egressos de curso de direito, que os autores procuram iniciar a análise referencial utilizando as Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes à época do curso e a Resolução nº 5/2018 vigente, destacando os perfis desejados aos egressos do curso. Uma questão muito presente nas pesquisas é a formação crítica do profissional egresso do curso de direito, seja ele detentor da titulação de advogado, seja aquele que passou em concurso público ou aquele que trabalha em outras áreas jurídicas.

Nota-se que nos trabalhos analisados os pesquisadores, apesar de falarem em uma crise no ensino jurídico, procuram não se aprofundar nessa ideia, pois é um assunto que há muito vem sendo discutido, por conta da grande oferta de cursos de direito no Brasil. Uma crise é um período de extrema dificuldade que necessita de tomadas de decisão que transformem, o que não é o caso do ensino jurídico. Com a mesma temática, as teses trazem estudos mais aprofundados, abordando questões filosóficas, propostas de metodologias, críticas e observações acerca do ensino jurídico no Brasil, suas influências, histórias, mudanças e características, demonstrando que há muito que evoluir na questão do ensino e da aprendizagem no curso de direito no Brasil.

A maioria dos estudos que envolvem egressos da Educação Superior tem o egresso como objeto de pesquisa, mas não fazem o movimento de ouvir o que ele tem a dizer para se aprofundar na bagagem e na propriedade que possui para falar sobre o curso que fez, sobre a instituição como um todo, como esta formação modificou sua vida fora do ambiente formativo e como este percurso influenciou na sua vida como egresso no mundo do trabalho.

Diante deste cenário emergiram três categorias, a saber: 1) Currículo do curso de direito; 2) Educação jurídica, qualidade do ensino e formação pedagógica de professores; e 3) Dispositivos de acompanhamento e avaliação dos egressos. Estas categorias que serão analisadas com maior profundidade a seguir.

1.1 CURRÍCULO DO CURSO DE DIREITO

Dos 26 trabalhos analisados, 10 estavam relacionados ao currículo do curso de direito, às Diretrizes Curriculares Nacionais, à prática jurídica, ao desenvolvimento de habilidades e às competências e direitos sociais. Destacam-se os estudos de Caldas (2013), Cruz (2022), Zaminhan (2021a,b), De Sampaio Rodrigues Grazinoli Garrido e Grazinoli Garrido (2018), Teixeira, De Souza e Mesquita (2020), Vieira (2015), Medeiros (2013), Costa (2014) e Caldas (2018). Os autores supracitados destacam a necessidade de discutir a matriz curricular dos cursos de direito no Brasil a fim de modificar o sistema de ensino meramente conteudista.

Estas pesquisas salientam que o Projeto Pedagógico do Curso de Direito deve estar alinhado com as Diretrizes Curriculares Nacionais. Além disso, observa-se a preocupação quanto à formação e à preparação de futuros profissionais do Direito críticos diante das novas exigências da sociedade.

Os autores enfatizam a necessidade de uma formação com foco no desenvolvimento de competências e habilidades adaptadas à realidade social, a fim de desenvolver uma formação jurídica com um maior senso de cidadania, ampliar o conhecimento sobre os direitos sociais, expandir o conhecimento na área de direitos humanos alinhada à necessidade da prática jurídica em atividades extracurriculares desenvolvidas pela comunidade acadêmica, além de uma maior interdisciplinaridade com projetos de ensino, pesquisa e extensão.

1.2 EDUCAÇÃO JURÍDICA, QUALIDADE DO ENSINO E FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORES

Mediante esta revisão de literatura pode-se observar que, entre os pesquisadores Acipreste Sobrinho (2023), Marocco (2016), Silva (2013), Vieira e França (2021), Malta *et al.* (2019), Alberto (2021), Esser (2014), Ziemann (2018) e Carvalho e Garcia (2019), existe uma grande preocupação no que diz respeito à qualidade dos cursos de direito oferecidos no país perante a ampla oferta de cursos, pois o Brasil conta com 671,726 matrículas nos cursos de direito, segundo o Censo da Educação Superior de 2022 (Brasil, 2024). Classificaram-se nesta categoria nove trabalhos.

Essas pesquisas destacam a temática da prática docente, a ausência de regularização dessa prática na Educação Superior, a falta de formação pedagógica, aulas meramente conteudistas e expositivas e a postura do docente ante a construção da identidade do jurista em formação. No que se refere à educação jurídica, observa-se a necessidade de repensar a prática jurídica e buscar alternativas para driblar as adversidades, a fim de inovar por intermédio de metodologias ativas a construção de uma nova metodologia, objetivando promover uma formação jurídica que atenda às novas demandas, promovendo o diálogo e a capacidade de argumentação.

Nesta categoria também se destacam a mercantilização da Educação Superior e a necessidade de promover uma educação jurídica que abranja questões sociais e étnicas, a promoção de justiça social, a diversidade e o acolhimento, abandonando discursos capacitistas e de meritocracia.

1.3 DISPOSITIVOS DE ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DE EGRESSOS

Destacam-se, nesta categoria, os estudos de Carvalho e Marcantonio (2021), Tibola e Raitz (2021), Lucas dos Santos (2022), Andrade (2017), Almeida (2021), Paul (2015) e Lima e Andriola (2018). Os autores discutem acerca da formação em consonância com as competências e habilidades desejáveis ao egresso do curso de direito; uma formação de qualidade auxilia na inserção profissional, na trajetória laborativa, no suporte da universidade e na transição da universidade para o mundo de trabalho.

Entender o processo de inserção profissional dos egressos, a busca pela formação continuada na Pós-Graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*, a ascensão de carreira e social e analisar se as perspectivas do início do curso foram atendidas, são temas abordados pelos autores supracitados. Evidencia-se que muitas IESs realizam o acompanhamento dos estudantes apenas durante a Graduação, portanto as pesquisas destacam que o acompanhamento dos egressos pode servir como dispositivo para avaliação das Instituições de Educação Superior por meio da visão e do percurso dos egressos. Acompanhar a trajetória profissional dos egressos é estar comprometido com a qualidade da Educação Superior. Alguns países utilizam portais do egresso, entre outros dispositivos, para acompanhá-los.

As publicações analisadas englobam pesquisas com egressos do curso de Direito, com foco na legislação que rege o ensino do Direito, no percurso acadêmico, no seu ingresso no mundo do trabalho e na qualidade do ensino oferecido pelas IESs. Os autores concordam que as pesquisas com egressos são benéficas, e que os dados podem ser utilizados para o aprimoramento do ensino oferecido pelas IESs, focando em matérias sobre Direitos fundamentais, novas estratégias e metodologias. Esta revisão evidencia a carência de pesquisas com a temática egressos da Educação Superior, visto a quantidade apresentada de trabalhos. Tais resultados mostram a necessidade de pesquisa envolvendo este universo de participantes, o que reforça a relevância desta pesquisa de dissertação.

2 APORTE TEÓRICO

Neste capítulo serão abordadas a perspectiva histórica do curso de Direito para melhor familiarização e também a perspectiva conceitual de egressos da Educação Superior.

O curso de Direito no Brasil, em seus quase 200 anos de história, passou por diversos períodos, quais sejam, “Império, República Velha, Era Vargas, República Populista, Regime Militar e Nova República” (Rodrigues; Simões, 2022, p. 10), com diversas mudanças estruturais desde a Lei 11 de Agosto de 1827 até as Diretrizes e Bases Curriculares que estão em vigor (Brasil, 2018).

Conhecer o egresso da Educação Superior é pertinente na busca de ampliar e melhorar a qualidade da Educação Superior brasileira. As pesquisas nesta temática, apesar de serem recentes, vêm crescendo e constituem importante mecanismo de estruturação que, somando ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), compõe dados que podem ser utilizados para orientação das IESs e na criação de políticas públicas voltadas ao Ensino Superior.

2.1 O ENSINO JURÍDICO NO BRASIL: PERSPECTIVA HISTÓRICA

Para compreender a Educação Superior em Direito no Brasil, é necessário percorrer sua trajetória e seu contexto histórico. Isso faz-se necessário para melhor compreender a relevância da formação jurídica no país e as mudanças que ocorreram até chegar no contexto atual do ensino jurídico brasileiro. Ressalta-se a importância da criação dos cursos jurídicos no país e como esse contexto promoveu a elitização do curso de Direito, este que é um dos cursos de Educação Superior mais antigos do Brasil, referência na busca de ascensão econômica e social, demonstrando a sua relevância ao ser o terceiro maior curso em número de matrículas no país (Brasil, 2025).

É importante entender em que contexto o curso foi criado no país, após a independência do Brasil, em 1822, surge a necessidade da criação de um curso de Direito, pois a maioria dos bacharéis em Direito, juristas e advogados brasileiros eram formados pela Faculdade de Coimbra, em Portugal. Os debates sobre a criação dos cursos jurídicos no Brasil ocorreram durante a Assembleia Constituinte de 1823, quando foi apresentado projeto para a criação de um curso jurídico no Rio de Janeiro que não prosperou. Em 1826 entrou em pauta a criação dos cursos jurídicos nas cidades de São Paulo e Olinda, que foram aprovados, resultando na Lei 11 de Agosto de 1827 (Bastos, 2022).

A primeira Carta Magna do Brasil foi a Constituição Política do Império do Brasil² de 1824 (Brasil, 1824). Esta primeira carta não possuía um Capítulo específico para a educação, mas no *caput* do artigo 179 garantia a inviolabilidade dos Direitos Civis e Políticos dos cidadãos brasileiros com base na liberdade, segurança individual e propriedade, garantidas pela Constituição do Império. Em seu inciso XXXII garantia que a instrução primária era gratuita e para todos os cidadãos; no inciso seguinte previa colégios e universidades nos quais se ensina ciências, belas artes e letras (Brasil, 1824).

O então Imperador do Brasil, Dom Pedro I, sancionou a Lei 11 de Agosto de 1827, criando os dois primeiros cursos de Ciências Jurídicas e Sociais, um na cidade de São Paulo e o outro na cidade de Olinda. A Lei ainda previa que o curso possuiria duração de cinco anos, nove cadeiras regidas por nove Lentes³ ou professores titulares e cinco professores substitutos. Os estudantes deveriam apresentar certidão de nascimento comprovando estar com 15 anos de idade, e ainda possuir aprovação em Língua Francesa, Gramática Latina, Retórica, Filosofia Racional e Moral e Geometria. Concluídos os cinco anos de faculdade, era conferido o grau de bacharel. A Lei também previa o grau de doutor, que seria conferido àqueles que se habilitassem aos requisitos específicos dos Estatutos (Brasil, 1827).

Nas cadeiras previstas na referida Lei ensinavam-se as seguintes matérias: no primeiro ano, primeira cadeira: Direito natural, público, Análise da Constituição do Império, Direito das gentes e diplomacia; no segundo ano, primeira cadeira: Continuação das matérias do ano antecedente, e na segunda cadeira: Direito Eclesiástico; no terceiro ano, primeira cadeira: Direito pátrio civil, segunda cadeira: Direito pátrio criminal com a teoria do processo criminal; O quarto ano, primeira cadeira: continuação do Direito pátrio civil, segunda cadeira: Direito mercantil e marítimo; e no quinto e último ano, primeira cadeira: Economia política, segunda cadeira: Teoria e prática do processo adaptado pelas leis do Império (Brasil, 1827).

A Lei 11 de agosto de 1827 também prevê, em seu artigo 10º, que os Estatutos do Visconde de Cachoeira ficarão regulando de forma complementar aquilo que não regulamentar a referida Lei e também questões que não se opuserem à Lei. Bastos (2022, p. 49), então, destaca: “O Estatuto do Visconde da Cachoeira é um dos mais importantes, senão o mais importante documento escolar da história do ensino jurídico no Brasil, principalmente devido à forte influência que sobre ele exerceu o Estatuto da Universidade de Coimbra

² O Brasil passou a ser escrito com a letra “S” em substituição à letra “Z” em 1945, por determinação de um acordo entre Brasil e Portugal.

³ Professor catedrático, termo que denominava os professores da Educação Superior.

fundada em (1290) [...]” O referido regulamento, conforme previsto em Lei, somente seria utilizado como complemento à Lei 11 de Agosto enquanto não fosse criado um estatuto próprio para os cursos jurídicos (Brasil, 1827).

O Decreto de 7 de novembro de 1831 (Brasil, 1831) aprovou provisoriamente os novos estatutos para servir de regulamento aos cursos de Ciências Jurídicas e Sociais do Império, suspendendo, assim, a aplicação do Estatuto do Visconde da Cachoeira, em vigor desde 11 de agosto de 1827. Este regulamento sinaliza a busca de um modelo para o ensino jurídico brasileiro. Bastos (2022) afirma que o referido regulamento garantia uma maior autonomia aos docentes e também excluía o uso do Direito Romano nas interpretações legislativas que antes eram a base das questões do ensino do Direito.

Em 7 de agosto de 1843 bacharéis brasileiros criaram o Instituto da Ordem dos Advogados do Brasil, inspirados pela Ordem dos Advogados Franceses, esta que foi dissolvida pela Revolução Francesa e 20 anos depois foi recriada por Napoleão Bonaparte após este perceber a importância da instituição. O Instituto da Ordem dos Advogados do Brasil foi criado para organizar a Ordem dos Advogados (Mamede, 2014). A Ordem dos Advogados Brasileiros (OAB) viria a ser criada apenas na década de 30 por força do Decreto nº 19.408/30 (Brasil, 1930).

Em 16 de agosto de 1851 o Decreto 608 reintroduziu a cadeira de Direito Romano ao curso de Direito, e também autorizou a criação de uma cadeira de Direito Administrativo (Brasil, 1851). Este Decreto iniciou um impasse sobre o ensino jurídico entre o Poder Executivo, que entendia ser de sua competência definir os currículos, e o Poder Legislativo, que compreendia ser de sua competência autorizar o aumento das despesas, e a introdução de novas cadeiras ao currículo dos cursos jurídicos aumentava as despesas do Estado (Bastos, 2022).

Com a finalidade de criar novos Estatutos para os Cursos Jurídicos do Império, o governo promulgou o Decreto nº 1.134, de 30 de março de 1853, quando os Cursos Jurídicos passaram a ser designados de faculdades de Direito, incluindo o nome de cada cidade em que está situada a faculdade (Brasil, 1853). O Decreto 1.386, de 1854, consolida as cadeiras de Direito Administrativo e Direito Romano, e ainda inclui as disciplinas de Hermenêutica Jurídica, Processo Civil e Criminal, incluindo o militar, e Prática Forense (Brasil, 1854).

O Decreto nº 3.454, de 26 de abril de 1865, conhecido como Lei do Ensino Livre, teve reações contrárias na esfera administrativa e política, não conseguindo modificar a orientação do ensino jurídico no Brasil, que tinha como proposta alternativa o ensino oficial, mas também o ensino oferecido pela igreja. O ensino privado afastava a igreja da Educação Superior oficial (Bastos, 2022). Rodrigues (2005, p. 26) conceitua o termo faculdades livres:

Inovação importante trazida pela República foi a possibilidade da criação das faculdades livres, instituições particulares que podiam funcionar regularmente, sob a supervisão do governo, gozando de todos os privilégios e garantias das faculdades públicas federais, inclusive o direito de conferir o grau acadêmico após o cumprimento, pelo aluno e pela instituição, das exigências contidas nos estatutos (provas e aprovações).

O Decreto nº 3.454 modificou o currículo único e subdividiu as faculdades de Direito em seções: a primeira Ciências Jurídicas e a segunda Ciências Sociais (Brasil, 1865). A reforma da Educação Superior em todo império foi introduzida pelo Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, conforme aduz Bastos (2022, p. 105), “historicamente reconhecido como o documento legal que implantou no Brasil a liberdade de ensino e deu nova estrutura organizacional e curricular às Faculdades de Direito”. Apesar de não ter mudado o currículo do curso de forma significativa, Bastos (2022, p. 111) destaca:

Todavia, é muito importante que se observe que, na verdade, o seu objeto central era a formação de pessoal administrativo, através do Curso de Ciências Sociais, e não apenas de advogados e magistrados, através do Curso de Ciências Jurídicas. Esta situação, é claro, aliviou o Curso de Direito de um número significativo de disciplinas e procurou ser mais objetivo na formação do advogado.

Observa-se que o Império ao criar o curso de Ciências Sociais objetivava formar pessoas para incorporar a administração civil, que naquele momento era ineficiente. A preocupação nessas reformas não era a utilidade normativa das disciplinas, mas questões de interesse do Estado. Apesar de todos os Decretos evidenciados até aqui, o ensino jurídico durante o Império regeu-se pela Lei 11 de Agosto de 1827. Nos três anos que sucederam a promulgação da referida Lei, o ensino jurídico fora combinado ao Estatuto do Visconde de Cachoeira, posteriormente à Lei 11 de Agosto, combinada com o Decreto 7 de Novembro de 1831 (Brasil, 1931), pelo Decreto 1.386 (Brasil, 1854) e, finalmente, pelo Decreto 7.247 (1879) (Bastos, 2022).

A dissociação entre educação e realidade social perseverava na República Velha. As principais alterações na Educação Superior foram alterações no currículo do curso de Direito que, embora continuasse rígido, buscou enfatizar a profissionalização dos bacharéis sem alterações estruturais e positivismo como influência na concepção do Direito, e também iniciou as discussões sobre a metodologia de ensino, permanecendo a adoção da aula-conferência como regra geral (Rodrigues, 2005). Após a Proclamação da República, em 15 de novembro de 1889, foi promulgada, em 24 de fevereiro de 1891, a primeira Constituição do período republicano, marcando a transição da monarquia para república, elaborada por Ruy Barbosa e Prudente de Moraes (Brasil, 1889). Esta Constituição descentralizou a Educação, deixando a União encarregada do Ensino Superior e Secundário, e os Estados

ficaram incumbidos da formação e gestão da Educação Primária e profissional de nível médio (Bastos, 2022).

Neste momento de transição, demonstrando a já consolidada separação entre Igreja e Estado, editaram o Decreto nº 10.361/1890, que extinguiu a cadeira de Direito Eclesiástico dos cursos jurídicos de Recife e São Paulo (Brasil, 1890). No Regulamento para as Instituições de Ensino Jurídico dependentes do Ministério da Instrução Pública, Decreto nº 1.232 H, de 2 de janeiro de 1891, no texto do seu artigo 2º, constava que “Haverá em cada uma das Faculdades de Direito três cursos: o de Ciências Jurídicas, o de Ciências Sociais, o de Notariado”. Segundo o referido Decreto, em seu artigo 339, os bacharéis em Ciências Jurídicas e Ciências Sociais que desejassem obter o título de doutor deveriam solicitar ao diretor que os inscrevesse para defender a tese.

Neste período o currículo das Faculdades de Direito era o adotado pela Reforma Benjamin Constant, na qual o bacharel em Ciências Jurídicas estava habilitado para o exercício da advocacia, da magistratura e dos ofícios de justiça, e o bacharel em Ciências Sociais estava habilitado para cargos do corpo diplomático e consular, de diretor, subdiretor e os oficiais de diretorias de governo de administração. Já quem formava-se no Curso de Notariado, estava habilitado para os ofícios de justiça. Para Bastos (2022), o referido Decreto demonstra a necessidade de o governo da época formar advogados, administradores públicos, diplomatas e notários para constituir o corpo do governo republicano.

A Lei nº 314, de 30 de outubro de 1895, aboliu os cursos de Ciências Jurídicas, Ciências Sociais e Notariado. Pela primeira vez o Curso de Direito tem duração de cinco anos (Brasil, 1895). Além disso, a Reforma de 1895 é um marco na trajetória da Educação Jurídica no Brasil, momento em que ocorreu a uniformização do Curso de Ciências Jurídicas e Sociais, pondo fim à subdivisão que existia anteriormente. Essas mudanças trouxeram efeitos que reverberam até hoje na Educação Jurídica: em primeiro lugar a extinção da formação da elite administrativa iniciada em 1879 por meio dos cursos de Ciências Jurídicas, Ciências Sociais e Notariado, em segundo lugar o “bacharelismo”, fenômeno de crescimento desenfreado de bacharéis com insatisfatórios conhecimentos jurídicos causados pela frequência livre e a não exigência de exames e avaliações (Bastos, 2022).

Até o ano de 1900 as mulheres não frequentavam os cursos jurídicos, situação que fora modificado pelo Decreto nº 3.890, de 12 de janeiro de 1901 (Brasil, 1901). Seu artigo 121 dispõe: “É facultada a matrícula aos indivíduos de sexo feminino, para os quais haverá nas aulas lugar separado”. O Regulamento das Faculdades de Direito, aprovado pelo Decreto nº 8.662 de 5 de abril de 1911 (Brasil, 1911), trouxe, em seu texto, que as instituições de

Educação Jurídica seriam denominadas pela cidade em que estivessem sediadas, criou a matéria Introdução Geral ao Estudo do Direito, e também se percebe, pela primeira vez, o conteúdo de Direito Civil especificado na estrutura curricular.

No Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915 (Brasil, 1915), a reforma de Carlos Maximiliano incentivava que o curso, além da parte teórica, fosse principalmente prático, onde se ensinasse a elaborar atos jurídicos e a organizar a defesa de direitos. Esse Decreto alterou o nome de Direito Criminal para Direito Penal. O Decreto previa, em seu artigo 6º, a reunião de faculdades para a criação da universidade brasileira de 1920 no Rio de Janeiro, naquele momento sede da capital do Brasil. Nessa direção, aduz Bastos (2022, p. 207):

A incorporação de uma das faculdades de Direito à proposição de uma universidade propiciou o aparecimento de uma terceira faculdade de Direito oficial no Brasil, quase 100 anos após a criação das escolas de Recife (Olinda) e São Paulo, que, na verdade, se viabilizou com a fusão das escolas livres no Rio de Janeiro e não a absorção de uma delas pela outra.

Ademais, para fechar esse momento histórico, Bastos (2022, p. 211) salienta a importância dessa trajetória para os rumos da Educação Jurídica que conhecemos hoje:

Na República, mesmo que os cursos jurídicos não tenham sofrido mudanças profundas, o seu processo de evolução, e a ideia de formação de uma universidade, contribuiu significativamente para amadurecer as instituições que consolidaram e definiram os rumos educacionais do Brasil a partir de 1930.

Para tanto, o Decreto nº 19.408, de 18 de novembro de 1930 (Brasil, 1930), assinado pelo então presidente do Brasil, Getúlio Vargas, em seu artigo 17 instituiu a criação da Ordem dos Advogados Brasileiros: “Fica criada a Ordem dos Advogados Brasileiros, órgão de disciplina e seleção da classificação dos advogados, que se regerá pelos estatutos que forem votados pelo Instituto da Ordem dos Advogados Brasileiros, com a colaboração dos Institutos dos Estados, e aprovados pelo Governo”. No ano seguinte, O Decreto nº 20.784, de 14 de dezembro de 1931, aprovava o 1º Regulamento da Ordem dos Advogados Brasileiros, que, em seu artigo primeiro, definia-o como “órgão de seleção, defesa e disciplina da classe dos advogados em toda a República”.

No mesmo ano a Reforma Francisco Campos, pelo Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931 (Brasil, 1931b), foi um marco importante para a Educação Jurídica brasileira. É a primeira reforma que possui uma proposta didática e política específica, a fim de atingir seus objetivos na formação do bacharel em direito. Para Bastos (2022, p. 240), “A Reforma Francisco Campos, na verdade, foi uma tentativa de acomodar o ensino jurídico às demandas e necessidades do capitalismo e da sociedade comercial brasileira”. E ainda, “[...] foi uma

ruptura com o velho ensino jurídico imperial e oligárquico e com a predominância da teoria da propriedade agrária, significativamente influenciada pelo Direito Civil fundamentado originalmente nos institutos do Direito Romano”.

A referida Reforma não obteve o êxito esperado, mas procurou dar um caráter profissionalizante aos cursos de Direito; ocorreu também a separação entre o Bacharelado, que tem por objetivo a formação dos operadores do Direito, e o Doutorado, para preparar professores e pesquisadores na área do Direito (Rodrigues, 2005). Os eventos políticos de 1930 resultaram em mudanças no cenário político brasileiro. Em 1932 foi criado o Código Eleitoral brasileiro por meio do Decreto nº 21.076, de 24 de fevereiro de 1932 (Brasil, 1932), cujos efeitos se prolongam até o dia de hoje. A Constituição de 1934 (Brasil, 1934) foi a terceira Constituição do Brasil, promulgada em 16 de julho de 1934, e instituiu a Justiça do Trabalho e os Direitos Trabalhistas.

A Universidade do Distrito Federal (UDF) foi instituída pelo Decreto Municipal nº 5.513, de 1935, no Rio de Janeiro⁴ (Bastos, 2022). A criação desta Universidade era independente das circunstâncias institucionais que permearam a criação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, o que proporcionou inovação à proposta organizacional e pedagógica da Universidade (Bastos, 2022). Nas palavras de Bastos (2022, p. 259),

O artigo 6º do Decreto distrital, que dispunha sobre a Escola de Economia e Direito da UDF, [...], estabelecia que ela tem por fim desenvolver estudos sobre organização econômica e social, constituir-se como centro de documentação e pesquisa dos problemas da vida social que interessarem à formação do Estado, assim como à produção e circulação da riqueza e sua normal distribuição.

A criação da UDF era inovadora, tornando-se a primeira universidade aberta a outros ramos do conhecimento, e buscava-se, por intermédio dela, o rompimento com as características oligárquicas que envolviam todas as questões universitárias do país até então, sendo a primeira proposta de ensino no Brasil comprometida com a formação de docentes em Direito e com a construção de documentos e pesquisas na área. O Decreto-Lei nº 1.063, de 20 de janeiro de 1939, transferiu os estabelecimentos de ensino da Universidade do Distrito Federal para a Universidade do Brasil (Bastos, 2022).

A Constituição de 1937 foi outorgada durante o Estado Novo. Esta Constituição centralizava o poder no Presidente da República (Brasil, 1937). Assevera Bastos (2022, p. 267) que “A Constituição autoritária de 1937, provocou sucessivas modificações curriculares

⁴ A transferência da capital federal do Rio de Janeiro para Brasília ocorreu no ano de 1960.

nos cursos jurídicos que deixaram de ser feitas por leis e foram realizadas por Decretos-leis, como também em outros cursos”.

Outra mudança foi quanto ao Doutorado, pois, segundo Bastos (2022, p. 268), “O curso de doutorado deixou de ser uma obrigação geral das faculdades; tornou-se um curso de natureza opcional, o que mostra a ausência de pessoal para manter o funcionamento do curso em todas as instituições públicas de ensino jurídico”.

A quinta Constituição brasileira foi promulgada em 18 de setembro de 1946 (Brasil, 1946); seu artigo 166 dispunha que “a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana”. No artigo seguinte, do mesmo dispositivo, trazia: “o ensino nos diferentes ramos será ministrado pelos poderes públicos e é livre a iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem”. Esta Carta Magna proporcionou a criação, no ano de 1951, do órgão de fomento à pesquisa, o Conselho Nacional de Pesquisa – CNPq (hoje Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico). O parágrafo único do artigo 174 da Constituição de 1946 previa: “a Lei promoverá a criação de institutos de pesquisas, de preferência junto ao estabelecimento de ensino superior” (Brasil, 1946).

Outra importante previsão desse documento estava estabelecida em seu artigo 4º: “a capital da união será transferida para o Planalto Central do País”. Apesar de não ser um evento crucial na área da Educação Jurídica, a mudança da sede da capital do país é um ato histórico relevante para o progresso e a segurança nacional. Outra lei marcante que deriva da Constituição de 1946 é a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (Brasil, 1961b), que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em seu artigo 66 declara que “o ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário”. Adicionalmente, no artigo 67, previa que a Educação Superior seria ministrada em estabelecimentos agrupados ou não em universidades, ocorrendo a cooperação de centros de treinamento profissional e institutos de pesquisa.

Bastos (2022, p. 276) aduz, contudo, que “Esta Lei de qualquer forma não foi suficientemente avançada na linha de reformatação da estrutura das universidades brasileiras que continuaram se organizando na forma de instituições escolares unitárias agrupadas”. Outro marco importante é a Fundação da Universidade de Brasília (UnB), autorizada pelo presidente João Goulart pela Lei nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961 (Brasil, 1961a). A Universidade de Brasília foi criada desvinculada do sistema tradicional de Educação Superior do Brasil, criada como centro de produção de conhecimento, uma alternativa educacional que

procurou instituir um modelo promissor que viabilizou uma Educação Superior moderna (Bastos, 2022).

O currículo jurídico na Universidade de Brasília era dividido no ciclo básico, sustentado pelas matérias de ciências sociais, e o ciclo profissional, com as disciplinas obrigatórias do curso de Direito. Outra inovação da UnB era que todos os cursos foram organizados no sistema de créditos semestrais, alterando a estrutura tradicional dos cursos seriados; também foram introduzidas as disciplinas de integração, gerando a convivência interdisciplinar entre os cursos de Administração, Direito e Economia. A UnB influenciou a organização de outras universidades, como a Universidade de São Paulo – USP (Bastos, 2022).

O currículo jurídico de 1962 manteve-se ancorado em uma visão conservadora de ensino, não estimulando o questionamento e a reflexão do direito na realidade social, restringindo-se ao que se percebe pela pouca prática durante o curso, e uma maior força de ensino de forma técnica e formal, sem a análise crítica que se espera de um curso com o peso social que possui o curso de Direito (Bastos, 2022). Nesse sentido, segundo Bastos (2022, p. 350), “O currículo jurídico de 1962 insistiu na sobrevivência tradicional da fórmula de se evitar que o ensino jurídico contribuísse na reflexão sobre o processo de mudança social, exprimindo-se, apenas, como articulação didática do conhecimento oficializado”.

A segunda Lei que tratava sobre o funcionamento da Ordem dos Advogados do Brasil foi sancionada em 27 de abril de 1963. A Lei nº 4.215, dispunha sobre o novo Estatuto da Ordem dos Advogados do Brasil (Brasil, 1963). Em 28 de novembro de 1968 foi sancionada a Lei da Reforma Universitária, Lei nº 5.540 (Brasil, 1968), que fixava normas de organização e funcionamento da Educação Superior. Seu artigo primeiro trazia o designo da lei: “O ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras, artes e a formação profissional de nível universitário”. Ainda, velava a indissociabilidade da Educação Superior, ambientes de ensino de direito público e privado, bem como da “autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira”, exercidas na forma da lei e dos estatutos (Brasil, 1968).

Pretendia esta lei evitar que a formação escolar ou o reconhecimento do diploma definisse a profissão, como expõe Bastos (2022, p. 352):

Na verdade, a Lei nº 5.540/68 pretendeu romper o corporativismo profissional evitando, que, previamente à formação escolar (formal), ou pelo menos ao reconhecimento do diploma, se definisse a profissão, deixando o agrupamento do saber diplomado a critério da universidade e a própria dinâmica do processo de ensino e aprendizagem. Não seriam os legisladores que definiriam as categorias

profissionais, mas na universidade, o que, no quadro das tradições brasileiras, era impossível.

Os eventos da década de 1960, como a crise política, os movimentos estudantis e as leis promulgadas, influenciaram a expansão da Educação Superior privada, apesar de haver, à época, iniciativas para a criação de universidades federais e estaduais. Esse movimento abriu caminho para que fossem criadas escolas privadas, dando início ao crescimento desregrado das escolas privadas de Direito (Bastos, 2022). O encontro de Ensino Jurídico em Juiz de Fora, em agosto de 1971, teve grande influência na construção de um currículo mínimo e pleno para o curso de Direito. Apesar de o currículo manter-se tradicional, neste encontro foram catalogadas diversas disciplinas jurídicas que necessitavam ser ensinadas por conta do momento político em que o Brasil se encontrava. Emergiu desse encontro a ideia da realização de um curso de Mestrado, no qual haveria a formação de professores nas disciplinas básicas de direito com aberturas metodológicas e sociológicas. Este curso foi criado em 1972/1973 (Bastos, 2022).

Já em 25 de fevereiro de 1972, o Conselho Federal de Educação (CFE) aprovou a Resolução nº 3, que dispunha do currículo mínimo do curso de Graduação em Direito, que era dividido em matérias básicas e profissionais (Brasil, 2004). As matérias básicas tinham como objetivo introduzir o aluno em questões sociais, conceitos e noções gerais da ciência jurídica, preparando-o para o estudo das matérias do ciclo profissional, que deveriam assegurar o domínio das instituições jurídicas e dos princípios doutrinários. As disciplinas propedêuticas e profissionais deveriam ser ministradas em, no mínimo, quatro anos, e, no máximo, sete anos. Esta resolução também exigia a Prática Forense, sob a forma de estágio supervisionado, o Estudo de Problemas Brasileiros e a prática de Educação Física (Bastos, 2022).

A Resolução nº 3/1972 também previa um conjunto de disciplinas opcionais, sendo elas: Direito Internacional Privado, Direito Internacional Público, Ciências das Finanças e Direito Financeiro (Tributário e Fiscal), Direito da Navegação (Marinha e Aeronáutica, Direito Romano, Direito Agrário, Direito Previdenciário e Medicina Legal (Brasil, 2004c). O aluno deveria escolher duas das disciplinas supracitadas para compor seu currículo, além das disciplinas básicas e profissionais oferecidas no curso, como dispostas no Quadro 3 que segue ao final deste capítulo. Além disso, a Lei nº 5.842, de 6 de dezembro de 1972, dispunha sobre o estágio nos cursos de Graduação em Direito, e estabelecia, em seu artigo 1º, que

Para fins de inscrição no quadro de advogados da Ordem dos Advogados do Brasil, ficam dispensados do exame de Ordem e de comprovação do exercício e resultado do estágio que trata a Lei nº 4.215, de 27 de abril de 1963, os Bacharéis em Direito

que tiverem realizado, junto às respectivas faculdades, estágio de prática forense e organização judiciária.

Em 1980 o Ministério da Educação (MEC) criou uma Comissão de Especialistas em Ensino Jurídico, “com a finalidade de refletir com profundidade a organização e o funcionamento dos cursos de Direito, no país, apresentando proposta de alteração do currículo implantado pela Resolução” (Brasil, 2004c, p. 10). A Resolução referida é a nº 3/72 (Brasil, 2004c). Ademais, conforme o Parecer CNE/CES nº 55/2004 (Brasil, 2004c, p. 10),

[...] O currículo até então introduzido não contemplava as necessárias mudanças estruturais que resolvessem os problemas em torno do ensino jurídico, no Brasil, considerado “legalista” e “tecnicista”, pouco comprometido com a formação de uma consciência jurídica e do raciocínio jurídico capazes de situar o profissional do direito com desempenhos eficientes perante as situações sociais emergentes.

Em 1981 a proposta de currículo mínimo para o curso de Direito foi apresentada pela Comissão de Especialistas em Ensino Jurídico. Era constituída por quatro grupos de matérias. O primeiro grupo era constituído por matérias básicas de pré-requisito, sendo elas: Introdução à Ciência do Direito, Sociologia Geral, Economia, Introdução à Ciência Política e Teoria da Administração. O segundo grupo era composto por matérias de formação geral: Teoria Geral do Direito, Sociologia Jurídica, Filosofia do Direito, Hermenêutica Jurídica e Teoria Geral do Estado. O terceiro grupo era de matérias de formação profissional: Direito Constitucional, Direito Civil, Direito Penal, Direito Comercial, Direito Administrativo, Direito Internacional, Direito Financeiro e Tributário, Direito do Trabalho e Previdenciário, Direito Processual Civil e Direito Processual Penal.

O quarto e último grupo era denominado matérias direcionadas a habilitações específicas, como ressaltado na Resolução CNE/CES nº55, (Brasil, 2004c, p.11): “O último grupo proposto, direcionado para habilidades específicas, [...] deveria ser composto por disciplinas e áreas de conhecimento que atendessem à realidade regional, às possibilidades de cada curso, à capacitação do quadro docente e às aptidões os alunos [...]”. O Parecer CNE/CES nº 55/2004 (Brasil, 2004c, p. 11) ainda traz: “[...] que estava ali prevista a implantação do Laboratório Jurídico, com carga horária mínima de 600 horas/atividades, a serem cumpridas em até dois anos, substituindo o estágio curricular supervisionado e extracurricular, ensejando até a eliminação do Exame de Ordem [...]”. A referida proposta, porém, nunca entrou em vigência, nem ao menos teve tramitação regular no CFE e no MEC (Rodrigues, 2022; Brasil, 2004c).

Em 1981, na cidade de Goiânia, aconteceu o Encontro de Presidentes do Conselho Federal da OAB. Entre as discussões travadas durante o evento identificou-se divergências no

exercício da advocacia moderna nos mais variados aspectos. Deste encontro foi publicada uma Revista sobre o ensino jurídico no Brasil, marcando o início de um movimento para reavaliar o Estatuto da OAB de 1963. Também evoluíram as discussões de questões políticas voltadas aos direitos humanos e civis, levando a OAB a exercer influência sobre a Constituição de 1988 (Bastos, 2022). Nesse sentido, aduz Bastos (2022, p. 475-476):

O engajamento da Ordem dos Advogados nestas questões centrais, que evoluíram dos debates sobre ensino jurídico e a proteção das especiais situações jurídicas dos direitos civis, fortaleceu-se com a promulgação da Constituição brasileira de 5.10.1988, sobre a qual a OAB exerceu efetiva influência corporativa.

A Constituição Federal, promulgada em 5 de outubro de 1988 (Brasil, 1988), é conhecida como a Constituição Cidadã. Ela representa a redemocratização do Estado brasileiro após pouco mais de 20 anos de ditadura militar. A Carta Magna prevê, em seu artigo 6º, a educação como direito social, e ainda dispõe, em seu artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”; e, em seu artigo 207: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

Em 1991 o Conselho Federal da OAB criou uma Comissão de Ensino Jurídico com o objetivo de analisar a situação da Educação Superior em Direito no Brasil e apresentar propostas para mudanças, atingindo seus objetivos. Sucessivamente o MEC convocou uma Comissão de Especialistas que, aprovando sua proposta, levou à criação da Portaria nº 1.886/1994 (Rodrigues, 2005). Segundo a Resolução CNE/CES nº 55/2004 (Brasil, 2004c, p. 11), a Portaria nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994

[...] trouxe inovações que se constituíram avanços para o ensino jurídico, especialmente pelo seu direcionamento à realidade social e integração dos conteúdos com as atividades, dando a dimensão teórico-prática ao currículo e ensejando a formação do senso crítico dos alunos, além de contemplar mais flexibilidade na composição do currículo pleno, através de disciplinas optativas e diferentes atividades de estudos e de aprofundamento em áreas temáticas.

Destacam-se, ainda, que o curso deveria ser ministrado com, no mínimo, 3.300 horas/atividades, devendo durar, pelo menos, cinco, e, no máximo, oito anos letivos, ampliando a carga horária mínima, que antes era de 2.700 horas, e a duração do curso, que era de quatro a sete anos (Resolução 3/72) (Brasil, 2004c). Ainda, desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão, interligadas e obrigatórias, devendo manter acervo bibliográfico

atualizado. O conteúdo mínimo era dividido em duas categorias e compreendia as seguintes disciplinas (Brasil, 1994):

- I – Fundamentais: Introdução ao Direito, Filosofia (geral e jurídica, ética geral e profissional), Sociologia (geral e jurídica), Economia e Ciência Política (com teoria do Estado);
- II – Profissionalizantes: Direito Constitucional, Direito Civil, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Processual Civil, Direito Processual Penal, Direito do Trabalho, Direito Comercial e Direito Internacional.

Ademais, para a conclusão do curso era obrigatória apresentação e defesa de monografia e estágio de prática jurídica supervisionado pela IESs, obrigatório e integrante do currículo pleno, com duração de 300 horas (Brasil, 1994). A Portaria oportunizava que as IESs construíssem seus currículos para atender às demandas da sua região de acordo com a realidade social e o mundo do trabalho, integralizando ensino, pesquisa e extensão (Brasil, 2004c). O parágrafo único do artigo 6º da Portaria 1.886/1994 prevê: “As demais matérias e novos direitos serão incluídos nas disciplinas em que se desdobrar o currículo pleno de cada curso, de acordo com suas peculiaridades e com observância de interdisciplinaridade” (Brasil, 1994).

Em 24 de novembro de 1995 a Lei nº 9.131 (Brasil, 1995) criou o Conselho Nacional de Educação (CNE), com a finalidade de colaborar na formulação da Política Nacional de Educação e exercer atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao ministro da Educação (CNE), sucedendo o antigo Conselho Federal de Educação – CFE (Brasil, 1995). Esta Lei também alterou dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (Brasil, 1961b), que, em seu artigo 6º, determina que “O Ministério da Educação e do Desporto exerce as atribuições do poder público federal em matéria de educação, cabendo-lhe formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino e velar pelo cumprimento das leis que o regem”. Ainda acerca das atribuições do CNE, o caput do artigo 7º dispõe que

O Conselho Nacional de Educação, composto pelas Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior, terá atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto, de forma a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional.

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996a), estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e possui um capítulo inteiro voltado para as questões da Educação Superior. Para os relatores da Resolução CNE/CES nº 55/2004 (2024c, p. 16): “Nesse passo, é inegável que a nova dinâmica para a Educação Superior, prevista na LDB 9.394/96 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais que informam, por seu caráter geral, as

peculiares diretrizes curriculares da graduação em Direito [...]”. O capítulo IV, intitulado Da Educação Superior, traz, em seu artigo 43, suas finalidades:

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

- I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.
- VIII – atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (Incluído pela Lei nº 13.174, de 2015) (Brasil, 1996a).

Estimular, formar, incentivar, promover, suscitar e atuar são os verbos utilizados pelo legislador para descrever as finalidades da Educação Superior, estabelecendo os objetivos fundamentais para promover o desenvolvimento cultural, científico e social por meio da Educação Superior, não a limitando apenas como método tecnicista de transferência de saberes, idealizando o mundo do trabalho. Em seu artigo 44 observa-se os cursos e programas que serão abrangidos pela Educação Superior, sendo eles: cursos sequenciais, de Graduação, de Pós-Graduação e de extensão. Os demais artigos do referido capítulo versam sobre questões de autorizações e reconhecimentos de cursos, instituições de ensino públicas e privadas, regulação, ano letivo, frequência, diplomas, quadro de profissionais, dentre outros assuntos (Brasil, 1996a).

Nesse íterim, o currículo do curso de direito, por força da Portaria 1.886/94, já possuía a flexibilidade trazida pelas Diretrizes Curriculares, porém esbarrava no currículo mínimo nacional que era mais rígido, conforme alerta o relator do Parecer CNE/CES nº 211/2004 (Brasil, 2004d, p. 14):

Ocorre, porém, que essa flexibilização se esbarra em uma rigidez do currículo mínimo nacional para a graduação do bacharel em Direito, uma vez que tal procedimento somente é possível se for, primeiramente, como um pré-requisito, “*observado o currículo mínimo previsto no art. 6º*” (sic), o que descaracteriza a definição de “diretrizes curriculares”, expressão essa adotada na ementa da Portaria

e que não corresponde ao que as Leis 9.131/95 e 9.394/96, com os consequentes Pareceres do Conselho Nacional de Educação, entendem como “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Graduação” e “Diretrizes Curriculares para cada Curso de Graduação,” como ora se relata para o curso de graduação em Direito, bacharelado.

A construção do currículo do curso de Direito e dos demais cursos, respeitando as Diretrizes Curriculares Nacionais, tem como objetivo traçar um perfil do bacharel em Direito, conforme preconiza os relatores do Parecer CNE/CES 55/2004 (Brasil, 2004c, p. 18):

O profissional do direito deve estar apto a apropriar-se de novas e renovadas ferramentas e equipamentos pessoais, por sua autonomia de conhecimento, pelo raciocínio jurídico devidamente consolidado, pelo senso ético informador de seus atos e de sua conduta profissional e cidadã, pelo domínio epistemológico com que se atualiza e renova, de forma independente, transversal, interdisciplinar e autônoma, os conhecimentos e domínios teórico práticos indispensáveis ao profícuo exercício da profissão, posta em permanente desafio das céleres mudanças, científicas, políticas e tecnológicas, na comunidade brasileira e nas suas relações no conjunto das nações, como agente qualificado e indispensável participante na administração da justiça e do bem comum, na preconizada nos arts. 4º e 133 da Constituição da República.

As Diretrizes Curriculares Nacionais, diferentes do currículo único e do currículo mínimo, procuram assegurar a flexibilização da Educação Superior no âmbito do ensino jurídico, trazendo para as Instituições de Ensino Superior o compromisso de direcionar o currículo para o contexto social e a realidade na qual a IES está inserida. Nesse sentido, os relatores do Parecer CNE/CES 55/2004 (Brasil, 2004c, p. 18) concluem que

As diretrizes curriculares, portanto, no curso de Direito, como nos demais, se voltam e se orientam para o devir, para o vir-a-ser, sem prejuízo da imediata inserção do profissional no mercado de trabalho, como co-responsável pelo desenvolvimento social brasileiro, não se podendo direcioná-las a uma situação estática ou contextual da realidade presente.

A partir de 2002 o Conselho Nacional de Educação, por intermédio da Câmara de Educação Superior (CES), passou a definir as Diretrizes Curriculares Nacionais em substituição ao Currículo Mínimo, que, antes, era fixado pelo Conselho Federal de Educação.

2.2 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO CURSO DE DIREITO

As Diretrizes Curriculares Nacionais são normas orientadoras que visam a guiar as Instituições de Ensino Superior na construção de seus Projetos Pedagógicos dos cursos, e, além de guiá-las, contemplam elementos essenciais para a elaboração do PPC. Ademais, as Diretrizes Curriculares Nacionais procuram assegurar a flexibilização das disposições dos cursos e carreiras, atendendo às expectativas da sociedade e da formação dos alunos (Brasil, 1997b).

A Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995 (Brasil, 1995), além de alterar os dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 9º, §2º, alínea “c”, conferiu à Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CNE/CES) a competência para “deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e Desporto”. A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996a), em seu artigo 9º, VII, atribui à União “baixar normas gerais sobre os cursos de graduação e pós-graduação”. Servindo como marco legal inicial, o Parecer nº 776/97 orienta para as DCNs dos cursos de Graduação e propõe a consideração de alguns aspectos estabelecidos para assegurar a versatilidade e o padrão da formação oferecida aos alunos da Educação Superior (Brasil, 1997b).

Anteriormente cabia ao Conselho Federal de Educação a fixação dos currículos mínimos dos cursos de Graduação, conforme o estabelecido na Lei nº 4.024/61 (Brasil, 1961b), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e na Lei de Reforma Universitária, Lei nº 5.540/68 (Brasil, 1968). O objetivo era facilitar as transferências de alunos entre instituições, fornecer diploma profissional, assegurar uniformidade mínima profissionalizante, fixação de tempo mínimo, médio e máximo útil para a duração do curso e observação de normas gerais em âmbito nacional (Brasil, 2002). Esse conceito de currículo mínimo foi substituído pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, pois, por constituir um caráter universal, reduzia a liberdade das instituições na organização dos projetos pedagógicos, sinalizando-se ineficiente para assegurar a qualidade desejada (Brasil, 2003). Relata o Parecer 067/2003 acerca do desuso da denominação “currículos mínimos” para os cursos de graduação (Brasil, 2003, p. 2):

Dado esse caráter universal dos currículos mínimos para todas as instituições, constituíam-se eles numa exigência para uma suposta igualdade entre os profissionais de diferentes instituições, quando obtivessem os seus respectivos diplomas, com direito de exercer a profissão, por isto que se caracterizavam pela rigidez na sua configuração formal, verdadeira “grade curricular”, dentro da qual os alunos deveriam estar aprisionados, submetidos, não raro, até aos mesmos conteúdos, prévia e obrigatoriamente repassados, independentemente de contextualização, com a visível redução da liberdade de as instituições organizarem seus cursos de acordo com o projeto pedagógico específico ou de mudarem atividades curriculares e conteúdos, segundo as novas exigências da ciência, da tecnologia e do meio.

Na página do Ministério da Educação, nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Curso de Graduação, no curso de Direito observa-se 13 normas. Destas, 9 Pareceres CNE/CES e 4 Resoluções CNE/CE são datados de 2002 a 2021. De acordo com o Dicionário *On-line* de Português (Dicio, 2025c,d), respectivamente, parecer significa: “Opinião especializada sobre alguma coisa: parecer médico. [Jurídico] Juízo sobre uma questão jurídica emitido em

processo por um órgão público ou funcionário especializado: parecer legal”; e resolução significa: “Decisão tomada após muito pensar; solução: a resolução de problemas. Maneira através da qual se resolve uma questão, um caso, uma situação: a resolução foi resolvida em conjunto”. O Quadro 2 contém as normas e suas respectivas descrições:

Quadro 2 – Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Direito

Norma	Descrição
<u>Parecer CNE/CES nº 146/2002, aprovado em 3 de abril de 2002</u>	Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Graduação em Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo, Música, Dança, Teatro e Design.
<u>Parecer CNE/CES nº 67/2003, aprovado em 11 de março de 2003</u>	Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação.
<u>Parecer CNE/CES nº 55/2004, aprovado em 18 de fevereiro de 2004</u>	Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Direito.
<u>Parecer CNE/CES nº 211/2004, aprovado em 8 de julho de 2004</u>	Reconsideração do Parecer CNE/CES 55/2004, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Direito.
<u>Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004</u>	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Graduação em Direito, Bacharelado, e dá outras providências.
<u>Parecer CNE/CES nº 236/2009, aprovado em 7 de agosto de 2009</u>	Consulta acerca do direito dos alunos à informação sobre o plano de ensino e sobre a metodologia do processo de ensino-aprendizagem e os critérios de avaliação a que serão submetidos.
<u>Parecer CNE/CES nº 362/2011, aprovado em 1º de setembro de 2011</u>	Solicitação para que seja verificada a possibilidade de se aperfeiçoar a redação do art. 7º, § 1º, da Resolução CNE/CES nº 9/2004, que trata dos núcleos de prática jurídica.
<u>Parecer CNE/CES nº 150/2013, aprovado em 5 de junho de 2013</u>	Revisão do Art. 7º da Resolução CNE/CES nº 9/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Graduação em Direito e dá outras providências.
<u>Resolução CNE/CES nº 3, de 14 de julho de 2017</u>	Altera o Art. 7º da Resolução CNE/CES nº 9/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Graduação em Direito.
<u>Parecer CNE/CES nº 635/2018, aprovado em 4 de outubro de 2018</u>	Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Graduação em Direito.
<u>Resolução CNE/CES nº 5, de 17 de dezembro de 2018</u>	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências.
<u>Parecer CNE/CES nº 757/2020, aprovado em 10 de dezembro de 2020</u>	Alteração do artigo 5º da Resolução CNE/CES nº 5, de 17 de dezembro de 2018, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Graduação em Direito.
<u>Resolução CNE/CES nº 2, de 19 de abril de 2021</u>	Altera o art. 5º da Resolução CNE/CES nº 5/2018, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Graduação em Direito.

Fonte: Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/normas-classificadas-por-assunto/diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao> (2025).

As Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Direito foram instituídas pela Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004 (Brasil, 2004b). Antes dela o curso de Direito no Brasil não possuía suas Diretrizes Curriculares Nacionais formalmente estabelecidas. A organização do curso de Direito seguia as normas gerais do Ministério da

Educação. Existem, contudo, Pareceres anteriores à Resolução de 2004 que auxiliaram no processo de construção da primeira DCN do curso de Direito. O Parecer CNE/CES nº 146, aprovado em 3 de abril de 2002, dispõe de uma discussão preliminar das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Graduação em Direito entre outros cursos, podendo ser estabelecido como uma minuta, abrindo caminho para as discussões que levariam à Resolução CNE/CES nº 9/2004 (Brasil, 2004b).

O Parecer CNE/CES nº 67, de 11 de março de 2003, constitui-se como Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Graduação, que, por fim, revogou o Parecer CNE/CES nº 146, conforme percebe-se pelo voto do relator: “Diante do exposto, votamos favoravelmente à aprovação do referencial constante deste Parecer, propondo-se, com sua homologação, a revogação do ato homologatório do Parecer CNE/CES 146/2002, publicado do D.O.U. de 13/5/2002” (Brasil, 2003, p. 8).

O Parecer CNE/CES nº 55, aprovado em 18 de fevereiro de 2004, constitui-se em preciosíssimo relatório estabelecendo marcos temporais importantes para entender as disposições curriculares da Graduação em Direito desde sua concepção. Nele também se observa o Projeto de Resolução, que se estabeleceu com a Resolução CNE/CES Nº 9/2004 (Brasil, 2004b): “Voto favoravelmente à aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Direito, na forma deste Parecer e do Projeto de Resolução em anexo, do qual é parte integrante” (Brasil, 2004c, p. 24). No Parecer CNE/CES nº 55/2004 (Brasil, 2004, p. 19) os relatores dissertam acerca da notoriedade do texto do Parecer CNE/CES Nº 55 (Brasil, 2004c), que valorizou o processo coletivo na construção do mesmo:

Este parecer, portanto, contempla as orientações das Comissões de Especialistas da SESu/MEC, as quais, na sua grande maioria, foram acolhidas e reproduzidas na sua totalidade, não só por haver concordância com as ideias suscitadas no conjunto do ideário concebido, mas também como forma de reconhecer e valorizar a legitimidade do processo coletivo e participativo, que deu origem à elaboração dos documentos sobre Diretrizes Curriculares Gerais dos Cursos de Graduação, cujas propostas foram encaminhadas pela SESu/MEC para deliberação deste Colegiado.

Ainda, os relatores (Brasil, 2004c, p. 19) ressaltam as contribuições da Ordem dos Advogados do Brasil, entidades públicas e privadas, bem como a Associação Brasileira do Ensino do Direito na elaboração do Parecer 55/2004:

Foram também as contribuições da Ordem dos Advogados do Brasil, por sua Presidência, por seu Conselho Federal, por sua Comissão de Estudos Jurídicos, pelas Seccionais e Sub-Seccionais dos Estados, de diversas entidades públicas e privadas, em particular da Associação Brasileira do Ensino do Direito – ABEDi, e de outras associações correlatas, além da profunda discussão em congressos e audiências públicas.

Este trabalho em conjunto resultou na proposta de um projeto que agrega os interesses de todos aqueles que cooperaram com o Parecer, em conformidade na questão de uma nova concepção que culminou em uma nova proposta para as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Direito. Todas as propostas apresentadas pelos interessados foram objeto de reflexão, mesmo aquelas que não estão contempladas no referido Parecer, pois não harmonizaram com os princípios e propósitos que integram a política educacional brasileira (Brasil, 2004c). Ainda conforme revelam os relatores (Brasil, 2004c, p. 19), a proposta apresentada à Câmara de Educação Superior para a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Direito:

[...] cujas especificações e detalhamento atenderam ao disposto nos Pareceres CES/CNE 776/97, 583/2001 e 067/2003, especialmente quanto à metodologia adotada, enfocando, pela ordem, organização do curso, projeto pedagógico, perfil desejado do formando, competências/habilidades/attitudes, conteúdos curriculares, organização curricular, estágio curricular supervisionado, atividades complementares, acompanhamento e avaliação e trabalho de curso.

O Parecer CNE/CES nº 211, de 8 de julho de 2004, refere-se a um pedido realizado pela Associação Brasileira de Ensino de Direito (ABEDi) para que o Conselho Nacional de Educação reconsidere o Parecer CNE/CES nº 55/2004. A ABEDi participou do processo de Construção das DCNs do curso de Direito. O foco dos debates entre os Conselheiros e a ABEDi foram: “carga horária e a duração do curso, conteúdos curriculares, monografia e estágio curricular” (Brasil, 2004d, p. 1). Após a realização de debates e de duas audiências públicas,

Ao término dos debates a ABEDi, em sua participação conclusiva, ressaltou a necessidade de se insistir na construção de um estágio curricular a ser realizado na própria IES sem se confundir com o estágio profissional, e na de realização de um exercício concentrado em que o aluno venha a demonstrar as habilidades e competências desenvolvidas ao longo do curso (Brasil, 2004d, p. 2).

A ABEDi aduz ainda acerca do pedido de reconsideração: “[...] embora houvesse *todo esse árduo trabalho de construção de consensos e superação de divergências*, o Parecer CNE/CES nº 55/2004 não traduziu as expectativas construídas pela comunidade a partir do debate, o que justificou o presente pedido de reconsideração [...]” (Brasil, 2004c, p. 2, grifos no original).

A primeira Resolução que institui as DCNs do curso de Direito, a Resolução nº 9, de 29 de setembro de 2004 (Brasil, 2004b), em seu primeiro artigo concede autonomia às IESs na elaboração da sua organização curricular, conforme se observa-se no artigo 1º: “A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito,

bacharelado, diretrizes que devem ser observadas pelas Instituições de Educação Superior em sua organização curricular”. O artigo 2º prevê a organização do curso de Direito:

[...] observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais se expressa através do seu projeto pedagógico, abrangendo o perfil do formando, as competências e habilidades, os conteúdos curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, o trabalho de curso como componente curricular obrigatório do curso, o regime acadêmico de oferta, a duração do curso, sem prejuízo de outros aspectos que tornem consistente o referido projeto pedagógico.

Artigo 2º §1º: “O Projeto Pedagógico do curso, além da clara concepção do curso de Direito, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais”:

I – concepção e objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social; II – condições objetivas de oferta e a vocação do curso; III – cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso; IV – formas de realização da interdisciplinaridade; V – modos de integração entre teoria e prática; VI – formas de avaliação do ensino e da aprendizagem; VII – modos da integração entre graduação e pós-graduação, quando houver; VIII – incentivo à pesquisa e à extensão, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica; IX – concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, bem como a forma de implantação e a estrutura do Núcleo de Prática Jurídica; X – concepção e composição das atividades complementares; e, XI – inclusão obrigatória do Trabalho de Curso.

O projeto pedagógico do curso de Direito é construído pela Instituição de Ensino Superior. Nele estão inseridas as disciplinas e as atividades que compõem o currículo do curso, e também devem constar no PPC estratégias de como essas atividades serão trabalhadas e como ocorrerá sua administração pedagógica (Rodrigues, 2005). Segundo Horácio Rodrigues (2005, p. 171):

O projeto pedagógico é um sistema, onde todos os itens estão diretamente inter-relacionados: e a vocação do curso é que deve atribuir sentido a todos eles. [...] os itens do projeto pedagógico devem ser pensados a partir da vocação do curso, de um curso concreto e contextualizado.

O artigo 3º da Resolução nº 9/2004 (Brasil, 2004b), dispõe que o curso de Graduação em Direito deverá assegurar um perfil específico de seus egressos:

Art. 3º O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania.

A Resolução define um perfil do graduado que deve ser assegurado por todos os cursos de Graduação. Cada IES deverá inserir nesse perfil aspectos relativos à sua proposta, sem fugir do perfil definido nacionalmente (Rodrigues, 2005). Horácio Rodrigues (2005, p. 171) argumenta que “O perfil indicado demonstra claramente a necessidade de direcionar os cursos para o desenvolvimento de competências e habilidade e não apenas para a apreensão de conteúdos”. Na aludida Resolução o curso de Direito deve possibilitar a formação profissional que manifeste, ao menos, as habilidades e competências contidas em seu artigo 4º:

Art. 4º O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes habilidades e competências: I – leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas; II – interpretação e aplicação do Direito; III – pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito; IV – adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos; V – correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito; VI – utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica; VII – julgamento e tomada de decisões; e, VIII – domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito.

O artigo 5º define os conteúdos e atividades que deverão estar inseridos no Projeto Pedagógico e na Organização Curricular do curso de Direito, divididos em três eixos de formação: “I – Eixo de Formação Fundamental, tem como objetivo integrar o estudante no campo, estabelecendo as relações do Direito com outras áreas do saber [...]”, “II – Eixo de Formação Profissional, abrangendo, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados [...]”, III – Eixo de Formação Prática, objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais Eixos [...]”:

I – Eixo de Formação Fundamental, tem por objetivo integrar o estudante no campo, estabelecendo as relações do Direito com outras áreas do saber, abrangendo dentre outros, estudos que envolvam conteúdos essenciais sobre Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia.

II – Eixo de Formação Profissional, abrangendo, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a evolução da Ciência do Direito e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se necessariamente, dentre outros condizentes com o projeto pedagógico, conteúdos essenciais sobre Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional e Direito Processual; e

III – Eixo de Formação Prática, objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais Eixos, especialmente nas atividades relacionadas com o Estágio Curricular Supervisionado, Trabalho de Curso e Atividades Complementares.

O artigo 6º propõe que a organização curricular definirá de forma expressa as condições para a “conclusão e integralização curricular”, levando em consideração os regimes adotados pelas IESs, sendo eles: “regime seriado anual; regime seriado semestral; sistema de créditos com matrícula por disciplina ou por módulos acadêmicos” (Brasil, 2004c):

Art. 6º A organização curricular do curso de graduação em Direito estabelecerá expressamente as condições para a sua efetiva conclusão e integralização curricular de acordo com o regime acadêmico que as Instituições de Educação Superior adotarem: regime seriado anual; regime seriado semestral; sistema de créditos com matrícula por disciplina ou por módulos acadêmicos, com a adoção de pré-requisitos, atendido o disposto nesta Resolução.

A Resolução prevê, em seu artigo 7º, o Estágio Supervisionado como elemento curricular obrigatório, podendo ser realizado na própria Instituição de Ensino Superior no seu Núcleo de Prática Jurídica, podendo, ainda, contemplar convênios com escritórios ou outras instituições. Este componente curricular é importante na consolidação do perfil do egresso, conforme observa-se na citação a seguir:

Art. 7º O Estágio Supervisionado é componente curricular obrigatório, indispensável à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus colegiados próprios, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização. § 1º O Estágio de que trata este artigo será realizado na própria instituição, através do Núcleo de Prática Jurídica, que deverá estar estruturado e operacionalizado de acordo com regulamentação própria, aprovada pelo conselho competente, podendo, em parte, contemplar convênios com outras entidades ou instituições e escritórios de advocacia; em serviços de assistência judiciária implantados na instituição, nos órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público e da Defensoria Pública ou ainda em departamentos jurídicos oficiais, importando, em qualquer caso, na supervisão das atividades e na elaboração de relatórios que deverão ser encaminhados à Coordenação de Estágio das IES, para a avaliação pertinente.

§ 2º As atividades de Estágio poderão ser reprogramadas e reorientadas de acordo com os resultados teórico-práticos gradualmente revelados pelo aluno, na forma definida na regulamentação do Núcleo de Prática Jurídica, até que se possa considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício das diversas carreiras contempladas pela formação jurídica.

O Estágio Curricular Supervisionado de que trata o sétimo artigo tem como objetivo instituir a prática dos ensinamentos jurídicos adquiridos durante a Graduação, e está nitidamente ligado ao perfil desejado do egresso, como observa-se no Parecer CNE/CES nº 55/2004, (Brasil, 2004c, p. 20):

Voltado para desempenhos profissionais antes mesmo de se considerar concluído o curso, é necessário que, à proporção que os resultados do estágio forem sendo verificados, interpretados e avaliados, o estagiário esteja consciente do seu atual perfil, naquela fase, para que ele próprio reconheça a necessidade da retificação da aprendizagem nos conteúdos e práticas em que revelara equívocos ou insegurança de domínio, importando em reprogramação da própria prática supervisionada,

assegurando-se-lhe reorientação teórico prática para a melhoria do exercício profissional.

O Estágio Curricular Supervisionado, as Atividades Complementares e o Trabalho Curso são componentes curriculares que não se confundem, pois cada um possui seu objetivo e seu lugar na organização curricular. É importante observar que as Atividades Complementares possibilitam a avaliação das habilidades e competências adquiridas pelos alunos no contexto da Educação Superior:

Art. 8º As atividades complementares são componentes curriculares enriquecedores e complementadores do perfil do formando, possibilitam o reconhecimento, por avaliação de habilidades, conhecimento e competência do aluno, inclusive adquirida fora do ambiente acadêmico, incluindo a prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mercado do trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade. Parágrafo único. A realização de atividades complementares não se confunde com a do Estágio Supervisionado ou com a do Trabalho de Curso.

O oitavo artigo reflete sobre as Atividades Complementares que são realizadas durante o período da Graduação. O Parecer CNE/CES 55/2004 (Brasil, 2004c, p. 20) elenca algumas Atividades Complementares: “[...] projetos de pesquisa, monitoria, iniciação científica, projetos de extensão, módulos temáticos, seminários, simpósios, congressos, conferências, além de disciplinas oferecidas por outras instituições de ensino ou de regulamentação e supervisão do exercício profissional [...]”.

Art. 9º As Instituições de Educação Superior deverão adotar formas específicas e alternativas de avaliação, interna e externa, sistemáticas, envolvendo todos quantos se contenham no processo do curso, centradas em aspectos considerados fundamentais para a identificação do perfil do formando. Parágrafo único. Os planos de ensino, a serem fornecidos aos alunos antes do início de cada período letivo, deverão conter, além dos conteúdos e das atividades, a metodologia do processo de ensino-aprendizagem, os critérios de avaliação a que serão submetidos e a bibliografia básica.

Salienta o Parecer CNE/CES 211/2004 (Brasil, 2004d):

Importante fator para a avaliação das instituições é a produção que elas podem colocar à disposição da sociedade e de todos quantos se empenhem para o seu desenvolvimento econômico-social, valendo-se do crescimento e no avanço da ciência e da tecnologia. Com efeito, a produção que uma Instituição divulga, publica, socializa, certamente será um forte e ponderável indicador para o acompanhamento e avaliação sobre a Instituição, sobre o curso e para os alunos em particular que, durante o próprio curso, já produzem, como reflexo da consciência que possuem quanto ao desenvolvimento de suas potencialidades e de seu comprometimento com o desenvolvimento político, econômico e social.

Na Resolução CNE/CES nº 9/2004 (Brasil, 2004b), o Trabalho de Curso passou a ser componente curricular obrigatório a ser desenvolvido pelos alunos, com conteúdo fixado pela IES, que deverá emitir regulamentação própria:

Art. 10. O Trabalho de Curso é componente curricular obrigatório, desenvolvido individualmente, com conteúdo a ser fixado pelas Instituições de Educação Superior em função de seus Projetos Pedagógicos. Parágrafo único. As IES deverão emitir regulamentação própria aprovada por Conselho competente, contendo necessariamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, além das diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração.

No Parecer CNE/CES 211/2004 o relator compartilha sua visão acerca do trabalho de curso (Brasil, 2004d, p. 21):

Desta maneira, o trabalho de curso deve ser entendido como um componente curricular obrigatório da Instituição, que poderá desenvolvê-lo em diferentes modalidades, e em caráter individual, a saber: monografia, projetos de atividades centrada em determinadas áreas teórico-práticas ou de formação profissional do curso, ou ainda apresentação de trabalho sobre o desempenho do aluno no curso, que reúna e consolide as experiências em atividades complementar e teórico-práticas.

O artigo 11 propunha que a duração e a carga horária do curso de Graduação seriam estabelecidas por uma resolução do CES: “Art. 11. A duração e carga horária dos cursos de graduação serão estabelecidas em Resolução da Câmara de Educação Superior”. Ainda, o artigo 12 da mesma Resolução traz o prazo de criação das DCNs pelas Instituições de Ensino Superior, que deverão realizá-lo até, no máximo, dois anos:

Art. 12. As Diretrizes Curriculares Nacionais desta Resolução deverão ser implantadas pelas Instituições de Educação Superior, obrigatoriamente, no prazo máximo de dois anos, aos alunos ingressantes, a partir da publicação desta. Parágrafo único. As IES poderão optar pela aplicação das DCN aos demais alunos no período ou ano subsequente à publicação desta.

Por fim, o último artigo dessa Resolução, para que não reste dúvida quanto às mudanças trazidas por ela, revoga a Portaria Ministerial anteriormente utilizada para regular os ditos “currículos mínimos” dos cursos de Graduação: “Art. 13. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogada a Portaria Ministerial nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994 e demais disposições em contrário”.

O Parecer CNE/CES nº 236, de 7 de agosto de 2009, tem como interessados o Ministério Público Federal e a Procuradoria da República no Município de Bauru – São Paulo; versa sobre “consulta acerca do direito dos alunos à informação sobre o plano de ensino e sobre a metodologia do processo de ensino-aprendizagem e os critérios de avaliação a que serão submetidos” (Brasil, 2009, p. 1). O voto do relator foi no sentido de: “[...] da legislação já existente e mencionada, constante da Constituição Federal de 1988, da Lei nº

9.394/1996, da Resolução CNE/CES nº 9/2004 e da Lei de Introdução ao Código Civil, voto no sentido de que não há necessidade de emissão de nova norma [...]” (Brasil, 2009, p. 4). O relator deste Parecer apresenta, no mesmo documento (Brasil, 2009, p. 4):

Por outro lado, a consulta realizada pelo Ministério Público Federal é plenamente pertinente no que diz respeito à garantia, aos estudantes, do acesso às informações que dizem respeito ao seu percurso acadêmico integral. As IES têm a obrigação de manter tais informações plenamente divulgadas a esses interessados e nos meios que lhes sejam mais facilmente disponíveis para consulta, resguardadas aquelas de caráter reservado e particular. Assim, considerando o que se acaba de expor, acredito já existirem normativas suficientes que regulamentam a matéria e submeto à deliberação da Câmara de Educação Superior o voto a seguir.

O Parecer CNE/CES nº 362, de 1º de setembro de 2011, tem como assunto uma solicitação de verificação da possibilidade de melhorar a redação do artigo 7º, §1º, da Resolução CNE/CES nº 9/2004, que trata dos Núcleos de Prática Jurídica (NPJ), realizada pela Promotoria de Justiça de Estrela do Sul – Minas Gerais. Segundo o relatório, a solicitação do aperfeiçoamento deu-se porque a OAB entendia que os NPJs deveriam ser credenciados junto a Promotoria, porém não sendo Núcleos de Advocacia, mas, sim, de prática jurídica; alega, ainda, que algumas seccionais criavam critérios sem respaldo legal, outros pontos de análise da titulação do coordenador, área e forma de atuação do Núcleos de Prática Jurídica, MEC e a análise dos relatórios do estágio supervisionado.

Na manifestação do relator do Parecer CNE/CES 362/2011 (Brasil, 2011, p. 3) quanto à regulamentação do Núcleo de Prática Jurídica, a norma: “[...] procurou dar autonomia ao conselho competente da Instituição (seja o conselho superior ou o colegiado do curso), e não à OAB, para aprovar a regulamentação do seu Núcleo de Prática Jurídica, sem fazer qualquer menção à participação do órgão de classe nesse processo”. Nesse sentido, “[...] cabe registrar que esta Câmara já se manifestou em diversas ocasiões contrariamente à interferência dos órgãos colegiados de classe na esfera acadêmica”. Em relação à questão da titulação e experiência do coordenador do NPJ (Brasil, 2011, p. 4), o parecer dispõe:

[...] em consonância com os requisitos exigidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) nos instrumentos de avaliação para autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de Direito, designa como Coordenador do Núcleo de Prática Jurídica docente com a devida experiência profissional na área jurídica.

Referente à forma de atuação do NPJ, escreve o relator (Brasil, 2011, p. 4-5): “[...] entende este Relator ser possível a adequação da terminologia empregada na Resolução CNE/CES nº 9/2004 (Brasil, 2004b) ao texto proposto pelo consulente, assunto que poderá ser apreciado por Comissão específica a ser designada por esta Câmara”. Quanto à participação

do MEC na análise dos relatórios semestrais dos atendimentos e resultados obtidos pelo Núcleo de Prática Jurídica, o relator entende como medida impossível (Brasil, 2011). Nas palavras do relator (Brasil, 2011, p. 5): “Para que o MEC passe a analisar os relatórios semestrais produzidos pelos NPJ dos mais de mil cursos de Direito existentes no País, uma estrutura adicional teria que ser mobilizada para proporcionar a adequada análise dos mencionados relatórios, com a devida oportunidade”. Por fim, a respeito da ampliação da área de atuação do NPJ, é parecer do Relator (Brasil, 2011, p. 5):

As áreas de atuação do NPJ de cada curso de Direito devem observar a respectiva proposta pedagógica, construída em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecidas na Resolução CNE/CES nº 9/2004, com a perspectiva do pleno atendimento às demandas do curso.

Nas considerações finais o relator recomendou que a Câmara de Educação Superior do CNE analisasse a proposta de alteração da redação do artigo 7º, §1º, da Resolução CNE/CES nº 9/2004, “à luz das sugestões trazidas pelo consulente, especialmente no tocante às formas de atuação do Núcleo de Prática Jurídica” (Brasil, 2011). O Parecer 150 CNE/CES, de 5 de junho de 2013, assim como o Parecer CNE/CES 362/2011, tem como assunto principal a revisão do artigo 7º da Resolução CNE/CES nº 9/2004 (Brasil, 2004b), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. A Câmara Nacional de Educação já tinha sido instada mais de uma vez para rever a redação do artigo 7º, tendo sido recomendação do relator que se alterasse a redação do referido artigo no Parecer CNE/CES nº 362/2013 (Brasil, 2011, 2013).

Em conclusão, o artigo 7º, da Resolução CNE/CES nº 9/2004 (Brasil, 2004b), foi alterado pela Resolução nº 3, de 14 de julho de 2017. Antes da alteração o Estágio Supervisionado deveria ser realizado na própria instituição superior e poderia conveniar-se com outras entidades ou instituições, devendo a supervisão das atividades e a elaboração de relatórios serem encaminhadas à Coordenação de Estágio das Instituições de Ensino Superior para avaliação pertinente (Brasil, 2004b). Na alteração promovida pela Resolução nº 3/2017, no §1º retirou-se a palavra dever, substituindo-a por poderá, suprimindo, também, a necessidade de supervisão das atividades e da elaboração de relatórios para a Coordenação de Estágio das IESs, conforme observa-se no artigo 7º da referida Resolução:

Art. 7º O Estágio Supervisionado é componente curricular obrigatório, indispensável à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus colegiados próprios, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização.
§ 1º O estágio de que trata esse artigo poderá ser realizado:

I – Na própria Instituição de Educação Superior, por meio do seu Núcleo de Prática Jurídica, que deverá estar estruturado e operacionalizado de acordo com regulamentação própria, aprovada pelo seu órgão colegiado competente, podendo

ser celebrado convênio com a Defensoria Pública para prestação de assistência jurídica suplementar;

II – Em serviços de assistência jurídica de responsabilidade da Instituição de Educação Superior por ela organizados, desenvolvidos e implantados;

III – nos órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público, da Defensoria Pública e das Procuradorias e demais Departamentos Jurídicos Oficiais;

IV – Em escritórios e serviços de advocacia e consultorias jurídicas.

§ 2º As atividades de Estágio Supervisionado poderão ser reprogramadas e reorientadas em função do aprendizado teórico-prático gradualmente demonstrado pelo aluno, na forma definida na regulamentação do Núcleo de Prática Jurídica, até que se possa considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício das diversas carreiras contempladas pela formação jurídica.

O Parecer CNE/CES nº 635, de 4 de outubro de 2018 (Brasil, 2018a), aprova a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Graduação em Direito. O mesmo parecer expõe o Projeto da Resolução. O relator do referido parecer (Brasil, 2018a, p. 1) apresentam a relevância desta nova Resolução:

A relevância da aprovação destas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito coincide com a expectativa de parte da comunidade acadêmica e de setores que representam a atuação profissional da área, bem como com a necessidade de ajustar a estrutura destes cursos ao atual momento histórico, considerando as perspectivas do país no que diz respeito ao desenvolvimento da sociedade e à sua presença no contexto global.

A Resolução CNE/CES nº 5, de 17 de dezembro de 2018 (Brasil, 2018b), institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Graduação em Direito e dá outras providências, que devem ser consideradas pelas IESs. Conforme o artigo 1º da referida norma: “Art. 1º. A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito, bacharelado, a serem observadas pelas Instituições de Educação Superior (IES)”. No artigo 2º observa-se, pela primeira vez, o uso da nomenclatura “Projeto Pedagógico do Curso (PPC)”, instrumento que concentra diversos elementos do curso de Graduação, como observa-se a seguir:

Art. 2º No Projeto Pedagógico do Curso (PPC) deverão constar: I – o perfil do graduando; II – as competências, habilidades e os conteúdos curriculares básicos, exigíveis para uma adequada formação teórica, profissional e prática; III – a prática jurídica; IV – as atividades complementares; V – o sistema de avaliação; VI – o Trabalho de Curso (TC); VII – o regime acadêmico de oferta; e VIII – a duração do curso.

§ 1º O PPC abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais: I – concepção do seu planejamento estratégico, especificando a missão, a visão e os valores pretendidos pelo curso; II – concepção e objetivos gerais do curso, contextualizados com relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social; III – condições objetivas de oferta e a vocação do curso; IV – cargas horárias das atividades didático-formativas e da integralização do curso; V – formas de realização de interdisciplinaridade, de mobilidade nacional e internacional, de incentivo à inovação e de outras estratégias de internacionalização, quando pertinente; VI – modos de integração entre teoria e prática, especificando as metodologias ativas utilizadas; VII – formas de avaliação do ensino e da aprendizagem; VIII – modos de integração entre graduação e pós-graduação, quando houver; IX – incentivo, de modo discriminado, à pesquisa e à extensão, como fator necessário ao prolongamento da

atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica; X – concepção e composição das atividades de prática jurídica, suas diferentes formas e condições de realização, bem como a forma de implantação e a estrutura do Núcleo de Práticas Jurídicas (NPJ); XI – concepção e composição das atividades complementares; e, XII – inclusão obrigatória do TC.

§ 2º Com base no princípio da educação continuada, as IES poderão incluir no PPC a perspectiva da articulação do ensino continuado entre a graduação e a pós-graduação.

§ 3º As atividades de ensino dos cursos de Direito devem estar articuladas às atividades de extensão e de iniciação à pesquisa.

§ 4º O PPC deve prever ainda as formas de tratamento transversal dos conteúdos exigidos em diretrizes nacionais específicas, tais como as políticas de educação ambiental, de educação em direitos humanos, de educação para a terceira idade, de educação em políticas de gênero, de educação das relações étnico-raciais e histórias e culturas afro-brasileira, africana e indígena, entre outras.

O terceiro artigo apresenta elementos que deverão estar presentes no perfil do graduando do curso de Direito. Nesse novo texto houve a supressão da palavra axiológica, adequada argumentação para a capacidade de argumentação, adicionando a necessidade do domínio das formas consensuais de composição de conflitos, bem como o parágrafo único que não existia na Resolução anterior, conforme exposto a seguir:

Art. 3º O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, capacidade de argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, além do domínio das formas consensuais de composição de conflitos, aliado a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomenta a capacidade e a aptidão para a aprendizagem, autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício do Direito, à prestação da justiça e ao desenvolvimento da cidadania. Parágrafo único. Os planos de ensino do curso devem demonstrar como contribuirão para a adequada formação do graduando em face do perfil almejado pelo curso.

O quarto artigo desta Resolução passou por uma grande transformação, tendo inserido diversos elementos no texto, deixando-o mais robusto do que na Resolução anterior:

Art. 4º O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as competências cognitivas, instrumentais e interpessoais, que capacitem o graduando a: I – interpretar e aplicar as normas (princípios e regras) do sistema jurídico nacional, observando a experiência estrangeira e comparada, quando couber, articulando o conhecimento teórico com a resolução de problemas; II – demonstrar competência na leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos, de caráter negocial, processual ou normativo, bem como a devida utilização das normas técnico-jurídicas; III – demonstrar capacidade para comunicar-se com precisão; IV – dominar instrumentos da metodologia jurídica, sendo capaz de compreender e aplicar conceitos, estruturas e racionalidades fundamentais ao exercício do Direito; V – adquirir capacidade para desenvolver técnicas de raciocínio e de argumentação jurídicos com objetivo de propor soluções e decidir questões no âmbito do Direito; VI – desenvolver a cultura do diálogo e o uso de meios consensuais de solução de conflitos; VII – compreender a hermenêutica e os métodos interpretativos, com a necessária capacidade de pesquisa e de utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito; VIII – atuar em diferentes instâncias extrajudiciais, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos; IX – utilizar corretamente a terminologia e as categorias jurídicas; X – aceitar a diversidade e o pluralismo cultural; XI – compreender o impacto das novas tecnologias na área

jurídica; XII – possuir o domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito; XIII – desenvolver a capacidade de trabalhar em grupos formados por profissionais do Direito ou de caráter interdisciplinar; e XIV – apreender conceitos deontológico-profissionais e desenvolver perspectivas transversais sobre direitos humanos.

O artigo 5º anteriormente tinha uma redação que dizia: “O curso de graduação em Direito deverá contemplar, em seu Projeto Pedagógico e em Curricular Supervisionado, Trabalho de Curso e Atividades Complementares” (Brasil, 2004b, p. 2). Com o advento da nova norma o CNE passa a priorizar a interdisciplinaridade e a articulação dos saberes no curso de Direito, devendo ser incluídos no Projeto Pedagógico do Curso, que será construído pela IES, conteúdos e atividades específicas que atendam às normas inseridas no texto das diretrizes, consoante percebe-se na citação:

Art. 5º O curso de graduação em Direito, priorizando a interdisciplinaridade e a articulação de saberes, deverá incluir no PPC, conteúdos e atividades que atendam às seguintes perspectivas formativas: I – Formação geral, que tem por objetivo oferecer ao graduando os elementos fundamentais do Direito, em diálogo com as demais expressões do conhecimento filosófico e humanístico, das ciências sociais e das novas tecnologias da informação, abrangendo estudos que, em atenção ao PPC, envolvam saberes de outras áreas formativas, tais como: Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia; II – Formação técnico-jurídica, que abrange, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a sua evolução e aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se, necessariamente, dentre outros condizentes com o PPC, conteúdos essenciais referentes às áreas de Teoria do Direito, Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional, Direito Processual; Direito Previdenciário, Formas Consensuais de Solução de Conflitos; e III – Formação prático-profissional, que objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nas demais perspectivas formativas, especialmente nas atividades relacionadas com a prática jurídica e o TC.

§ 1º As atividades de caráter prático-profissional e a ênfase na resolução de problemas devem estar presentes, nos termos definidos no PPC, de modo transversal, em todas as três perspectivas formativas.

§ 2º O PPC incluirá as três perspectivas formativas, considerados os domínios estruturantes necessários à formação jurídica, aos problemas emergentes e transdisciplinares e aos novos desafios de ensino e pesquisa que se estabeleçam para a formação pretendida.

§ 3º Tendo em vista a diversificação curricular, as IES poderão introduzir no PPC conteúdos e componentes curriculares visando desenvolver conhecimentos de importância regional, nacional e internacional, bem como definir ênfases em determinado(s) campo(s) do Direito e articular novas competências e saberes necessários aos novos desafios que se apresentem ao mundo do Direito, tais como: Direito Ambiental, Direito Eleitoral, Direito Esportivo, Direitos Humanos, Direito do Consumidor, Direito da Criança e do Adolescente, Direito Agrário, Direito Cibernético e Direito Portuário.

No Quadro 3 observa-se as matérias pertinentes à formação do graduando em Direito, estando estas em uso neste momento, e, ademais, conforme preconiza os relatores do Parecer CNE/CES 635/2018, (Brasil, 2018a, p. 14):

Os cursos deverão estimular a realização de atividades curriculares, de extensão ou de aproximação profissional que articulem o aprimoramento e a inovação de vivências relativas ao campo de formação, podendo oportunizar ações junto à comunidade, ou de caráter social, tais como clínicas e projetos.

O artigo 6º da Resolução versa sobre a Prática Jurídica. As IESs devem possuir um Núcleo de Prática Jurídica, o qual se constitui como ambiente responsável pelas diversificadas atividades práticas do curso de Direito:

Art. 6º A Prática Jurídica é componente curricular obrigatório, indispensável à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus colegiados próprios, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização. § 1º É obrigatória a existência, em todas as IES que oferecem o curso de Direito, de um Núcleo de Práticas Jurídicas, ambiente em que se desenvolvem e são coordenadas as atividades de prática jurídica do curso. § 2º As IES deverão oferecer atividades de prática jurídica na própria instituição, por meio de atividades de formação profissional e serviços de assistência jurídica sob sua responsabilidade, por ela organizados, desenvolvidos e implantados, que deverão estar estruturados e operacionalizados de acordo com regulamentação própria, aprovada pelo seu órgão colegiado competente; § 3º A Prática Jurídica de que trata esse artigo deverá ser coordenada pelo Núcleo de Práticas Jurídicas, podendo ser realizada, além de na própria Instituição de Educação Superior: I – em departamentos jurídicos de empresas públicas e privadas; II – nos órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público, da Defensoria Pública e das Procuradorias e demais departamentos jurídicos oficiais; III – em escritórios e serviços de advocacia e consultorias jurídicas. § 4º. As atividades de Prática Jurídica poderão ser reprogramadas e reorientadas em função do aprendizado teórico-prático gradualmente demonstrado pelo aluno, na forma definida na regulamentação do Núcleo de Práticas Jurídicas, até que se possa considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício das diversas carreiras contempladas pela formação jurídica. § 5º As práticas jurídicas podem incluir atividades simuladas e reais e estágios supervisionados, nos termos definidos pelo PPC. § 6º A regulamentação e o planejamento das atividades de prática jurídica incluirão práticas de resolução consensual de conflitos e práticas de tutela coletiva, bem como a prática do processo judicial eletrônico.

As atividades curriculares de extensão ou de aproximação a que se refere o artigo 7º desta Resolução, deverão obedecer às normas previstas pelo Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2018b):

Art. 7º Os cursos deverão estimular a realização de atividades curriculares de extensão ou de aproximação profissional que articulem o aprimoramento e a inovação de vivências relativas ao campo de formação, podendo, também, dar oportunidade de ações junto à comunidade ou de caráter social, tais como clínicas e projetos.

As atividades complementares constituem importante momento no aprendizado do aluno da Graduação. Elas estabelecem condições para que o discente reconheça, por meio de outras atividades, o que aprendeu em sala de aula, não se confundindo com as práticas ou com o Trabalho de Conclusão, segundo preconiza o artigo 8º da Resolução (Brasil, 2018b):

Art. 8º As atividades complementares são componentes curriculares que objetivam enriquecer e complementar os elementos de formação do perfil do graduando, e que possibilitam o reconhecimento da aquisição, pelo discente, de conteúdos, habilidades e competências, obtidas dentro ou fora do ambiente acadêmico, que estimulem atividades culturais, transdisciplinares e inovadoras, a critério do estudante, respeitadas as normas institucionais do curso. Parágrafo único. A realização dessas atividades não se confunde com a da prática jurídica ou com a do TC, e podem ser articuladas com a oferta de componentes curriculares que componham a estrutura curricular do curso.

Sobre a importância da transdisciplinaridade na Graduação em Direito, o Parecer CNE/CES n 635/2018 ressalta que: “O estímulo a atividades culturais, transdisciplinares e inovadoras enriquecem a formação geral do estudante, que deve ter a liberdade de escolher atividades a seu critério, respeitadas as normas institucionais do curso” (Brasil, 2018a), p. 15. O artigo 9º dispõe que as IESs poderão formar seus componentes curriculares incluindo as demandas geográficas e sociais, conforme observa-se a seguir (Brasil, 2018b):

Art. 9º De acordo com as concepções e objetivos gerais do curso, nos termos do PPC, contextualizados com relação às suas inserções no âmbito geográfico e social, as IES poderão definir conteúdos e atividades didático-formativas que constituem componentes curriculares que possibilitam o desenvolvimento de conteúdos, competências e habilidades necessárias à formação jurídica, e podem ser desenvolvidas por meio de estratégias e práticas pedagógicas diversificadas, inclusive extraclasse e sob a responsabilidade de determinado docente, com planejamento prévio definido em plano de ensino, nos termos do parágrafo único do artigo 3º.

O artigo 10 dispõe: “As IES adotarão formas específicas e alternativas de avaliação, interna e externa, de caráter sistemático, envolvendo toda a comunidade acadêmica no processo do curso, centradas em aspectos considerados fundamentais para a identificação do perfil do formando” (Brasil, 2018b). O Trabalho de Conclusão, ou popularmente chamado de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), componente curricular obrigatório, exposto no artigo 11 da Resolução objeto de análise, nesta ganhou um parágrafo único que obriga as IESs à emissão de regulamentação própria para sua produção, como se verá na citação (Brasil, 2018b):

Art. 11 O TC é componente curricular obrigatório, conforme fixado pela IES no PPC. Parágrafo único. As IES deverão emitir regulamentação própria aprovada por conselho competente, contendo, necessariamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, além das diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração.

A carga horária da Graduação em Direito foi determinada em observação à Resolução CNE/CES nº 2/2007 a respeito da coerência da carga horária do curso. Nesse sentido o artigo 12 da Resolução CNE/CES nº 5/2018 dispõe: “Art. 12 Os cursos de graduação terão carga horária referencial de 3.700 h, observada a Resolução CNE/CES nº 2, de 18 de junho de 2007”. O PPC do curso de direito deverá definir a distribuição do percentual de até 20% da sua carga horária reservada para a prática jurídica e as atividades complementares. O texto do artigo 13 da norma traz: “Art. 13 O curso de graduação terá até 20% de sua carga horária destinada às atividades complementares e de prática jurídica. Parágrafo único. A distribuição do percentual previsto neste artigo será definida no PPC”. Já em seu artigo 14 estabelece um prazo para que as Instituições de Ensino Superior instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais previstas nessa Resolução:

Art. 14 As Diretrizes Curriculares Nacionais desta Resolução deverão ser implantadas pelas IES, obrigatoriamente, no prazo máximo de até dois anos, aos alunos ingressantes, a partir da publicação desta norma. Parágrafo único. As IES poderão optar pela aplicação das DCN aos demais alunos do período ou ano subsequente à publicação desta norma.

A Resolução CNE/CES nº 5/2018 (Brasil, 2018b) entrou em vigor na data de sua publicação, revogando as Resoluções CNE/CES nº 4/2004 e 3/2007, bem como os demais arranjos em contrário a este dispositivo: “Art. 15 Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas a Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004, a Resolução CNE/CES nº 3, de 14 de julho de 2017, e demais disposições em contrário”.

O Parecer CNE/CER nº 757, de 10 de dezembro de 2020, trata de uma proposta de alteração do artigo 5º da Resolução CNE/CES nº 5/2018 (Brasil, 2018b), propondo a inserção de conteúdos da área do Direito Financeiro, conforme o texto extraído do referido Parecer (Brasil, 2020, p. 1):

[...] visando à inclusão do curso ou da área referente ao Direito Financeiro, por julgar temática essencial à formação jurídica, também indicando o alto impacto de questões referentes ao Direito Financeiro para as contas públicas, a governança pública e a efetividade das políticas públicas, assim como pelo fato do elevado índice nos tribunais para solução de conflitos nacionais e regionais referentes à área.

A Comissão da Câmara de Educação Superior votou favorável à alteração do artigo 5º da Resolução CNE/CES nº 5/2018, inserindo novas perspectivas normativas, e apresentando projeto de Resolução (Brasil, 2020, p. 1-2):

Nessa ocasião, igualmente, ampliamos o escopo das proposições no artigo 5º da referida DCN, no sentido de fortalecer os esforços referentes ao letramento digital e às práticas de comunicação e informação, que expressam as tecnologias educacionais e que devem permear a formação, inclusive presencial, no sentido de adotar as competências vinculadas a essas mediações, especialmente em práticas e interações remotas relacionadas ao aprendizado.

A Resolução nº 2, de 19 de abril de 2021, altera o artigo 5º, incisos II e III da Resolução CNE/CES nº 5/2018 (Brasil, 2018). No inciso II, que versa sobre a formação técnico-jurídica, foram inseridas as áreas de Direito Financeiro e Direito Digital. O inciso III, que trata da formação prático-profissional, fora inserido na parte final do inciso, “além de abranger estudos referentes ao letramento digital, práticas remotas mediadas por tecnologias de informação e comunicação (NR)” (Brasil, 2021b, p. 1-2):

- II – Formação técnico-jurídica, que abrange, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a sua evolução e aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se, necessariamente, dentre outros condizentes com o PPC, conteúdos essenciais referentes às áreas de Teoria do Direito, Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional, Direito Processual, Direito Previdenciário, *Direito Financeiro*, *Direito Digital* e Formas Consensuais de Solução de Conflitos; e (NR).
- III – Formação prático-profissional, que objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nas demais perspectivas formativas, especialmente nas atividades relacionadas com a prática jurídica e o TC, *além de abranger estudos referentes ao letramento digital, práticas remotas mediadas por tecnologias de informação e comunicação* (NR).

Bastos (2022, p. 512) ressalta acerca da evolução dos currículos jurídicos, salientando que esta evolução segue dois sentidos: o modelo dogmático tradicional e o modelo moderno de ensino jurídico:

Os currículos jurídicos brasileiros vêm evoluindo em duas tendências, que, alternativamente, expressam o tradicional ensino apoiado no modelo dogmático, de conformação tradicional, comprometido com a transmissão discursiva e codificada do direito positivo, e o moderno ensino jurídico, apoiado em formas alternativas e abertas de aprendizagem.

Como pode-se observar, a Graduação em Direito passou por diversas modificações desde sua confirmação pela Lei 11 de agosto de 1827 até os dias de hoje. Para Rodrigues e Simões (2022, p. 10), “[...] o curso passou por ao menos dezesseis reformas significativas que resultaram em mudanças predominantemente estruturais [...]”. As autoras dividem essas alterações em períodos, sendo eles: “Império, República Velha, Era Vargas, República Populista, Regime Militar e Nova República”.

No período Imperial, que vai de 1822 a 1889, as reformas controladas pelo governo estavam concentradas no currículo e nos professores. Na República Velha – anos 1889-1930 – acontece a dissociação entre o governo e o ensino jurídico, levando à privatização da Educação Superior. No período de 1930 a 1945, na Era Vargas, ocorre a Reforma Francisco de Campos, quando se deu ênfase ao caráter positivista e profissionalizante da Educação Superior. Na República Nova – 1945-1964 – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional atribui ao CFE o encargo de definir o currículo mínimo para a Educação Superior. No decurso dos anos 1964-1985, no Regime Militar, houve maior flexibilidade nos currículos, mantendo o sistema de currículos mínimos profissionalizantes (Rodrigues; Simões, 2022).

No período denominado Nova República, de 1985 até os dias atuais, em 1996 houve a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e da Portaria MEC n. 1.886/1994, em 2004 das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Direito, com a Resolução CNE/CES n° 9/2004, e, por fim, da Resolução CNE/CES n° 5/2018 (Brasil, 2018), diretrizes que estão em vigor (Rodrigues; Simões, 2022).

Neste capítulo procurou-se sistematizar as etapas pelas quais passou o currículo do curso de Direito, desde sua fundação até as últimas atualizações das Diretrizes Curriculares Nacionais. Percebe-se que o currículo passou por algumas mudanças, muitas delas com o objetivo de integrar as novas demandas sociais por meio da incorporação de novas disciplinas.

No Quadro 3 estão dispostos os principais currículos do curso de Direito, que foram relevantes na elaboração e composição desta pesquisa, desde o primeiro currículo do curso de Direito no Brasil, que remonta ao Período Imperial de 1954, caracterizado por um currículo único, o currículo único da Primeira República, datada de 1895, o currículo mínimo para o curso do ano de 1963, o currículo regido pela Resolução n° 3 de 1972, a Portaria Ministerial n° 1.886, de 1994, e as Diretrizes Curriculares Nacionais DNC/CNE n° 4/2004 e DCN/CNE n° 5/2018.

Quadro 3 – Principais currículos do curso de Direito

Currículo Único	Currículo Único	Currículo Mínimo
Período Imperial 1854	República 1895	1963
Direito Natural Público Análise da Constituição do Império Direito das Gentes Diplomacia Direito Público Eclesiástico Direito Pátrio Civil Direito Pátrio Criminal, com teoria do processo criminal Direito Mercantil e Marítimo Economia Política Teoria e Prática do Processo Adotado Pelas Leis do Império	Filosofia do Direito Direito Romano Direito Público Constitucional Direito Civil Direito Criminal Direito Internacional Público e Diplomacia Economia Política Direito Criminal, Militar e Penitenciário Ciências das Finanças e Contabilidade do Estado Direito Comercial Medicina Pública Prática Forense Ciência da Administração e Direito Administrativo História do Direito e Direito Nacional Legislação Comparada sobre Direito Privado	Introdução à Ciência do Direito Direito Civil Direito Comercial Direito Judiciário (com prática forense) Direito Internacional Privado Direito Constitucional (incluindo noções de Teoria do Estado) Direito Internacional Público Direito Administrativo Direito do Trabalho Direito Penal Medicina Legal Direito Judiciário Penal (com prática forense) Direito Financeiro e Finanças Economia Política

Currículo Mínimo		
Resolução nº 3/1972		
A – Básicas: Introdução ao Estudo do Direito Economia Sociologia A – Profissionais Direito Constitucional (Teoria do Estado – Sistema Constitucional Brasileiro) Direito Civil (Parte Geral – Obrigações – Parte Geral e Parte Especial – Coisas – Família – Sucessão). Direito Penal (Parte Geral – Parte Especial) Direito Comercial	Direito Administrativo (Poderes Administrativos – Atos e Contratos Administrativos – Controle de Administração Pública – Função Pública) Direito Processual Civil (Teoria Geral – Organização Judiciária – Ações – Recursos – Execuções) Direito Processual Penal (Tipo de Procedimento – Recursos – Execução) Prática Forense sob a forma de estágio supervisionado. Estudo de Problemas Brasileiros e a prática de Educação Física, com predominância desportiva.	Duas opcionais dentre as seguintes: a) Direito Internacional Público b) Direito Internacional Privado c) Ciências das Finanças e Direito Financeiro (Tributário e Fiscal) d) Direito da Navegação (Marinha e Aeronáutica) e) Direito Romano f) Direito Agrário g) Direito Previdenciário h) Medicina Legal

(Comerciantes – Sociedades – Títulos de Crédito – Contratos Mercantis e Falências) Direito do Trabalho (relação do Trabalho – Contrato de Trabalho – Processo Trabalhista)		
--	--	--

Diretrizes Curriculares Nacionais e Currículo Mínimo	Diretrizes Curriculares Nacionais	Diretrizes Curriculares Nacionais
Portaria Ministerial nº 1.886/1994	DCN/CNE nº 9/2004	DCN/CNE nº 5/2018
I – Matérias Fundamentais Introdução ao Direito Filosofia (Geral e Jurídica) Ética (Geral e Profissional) Sociologia (Geral e Jurídica) Economia e Ciência Política (com Teoria do Estado) II – Matérias Profissionalizantes Direito Constitucional Direito Civil Direito Administrativo Direito Tributário Direito Penal Direito Processual Civil Direito Processual Penal Direito do Trabalho Direito Comercial e Direito Internacional	I – Eixo de Formação Fundamental: Antropologia Ciência Política Economia Ética Filosofia História Psicologia Sociologia II – Eixo de Formação Profissional: Direito Constitucional Direito Administrativo Direito Tributário Direito Penal Direito Civil Direito Empresarial Direito do Trabalho Direito Internacional Direito Processual III – Eixo de Formação Prática: Estágio Curricular Supervisionado Trabalho de Curso Atividades Complementares.	I – Formação geral: Antropologia Ciência Política Economia Ética Filosofia História Psicologia Sociologia II – Formação técnico-jurídica: Teoria do Direito Direito Constitucional Direito Administrativo Direito Tributário Direito Penal Direito Civil Direito Empresarial Direito do Trabalho Direito Internacional Direito Processual Direito Previdenciário Formas Consensuais de Solução de Conflitos III – Formação prático-profissional: Prática Jurídica e TC.

Fonte: A autora (2025), com base em Brasil. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES nº 55/ 2004, e Resolução CNE/CES nº5/2018.

2.3 EGRESSOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

O dicionário define estudante como “pessoa que estuda, que procura adquirir conhecimento ou recebe conhecimento através do ensino”. Ainda, “quem frequenta algum estabelecimento de ensino; aluno, discípulo, escolar” (Dicio, 2025b). Portanto, o estudante da Educação Superior, portanto, é aquele que procura adquirir conhecimento em uma Instituição de Ensino Superior. Dessa forma, Felicetti (2021, p. 349), na Enciclopédia Brasileira de Educação Superior, define o estudante da Educação Superior como:

[...] ser estudante da Educação Superior é ser mais que aluno; é mais do que ter uma relação legal. Nesta direção, toma-se aqui a definição de estudante da Educação Superior como sendo aquele que se insere em uma cultura educacional mais complexa, logo mais difícil de ser apropriada, e nela passa a ser protagonista e partícipe; como sendo aquele que vai além do apenas receber lições de outrem; mas o que se debruça sobre tais lições de modo a consolidar sua aprendizagem; aquele que descobre, entende e se compromete [...]

Realizar pesquisas no sentido de conhecer o egresso da Educação Superior é importante em diversos aspectos, como aduz Felicetti (2021, p. 356): “[...], conhecer o estudante desse nível de ensino, identificar suas características ou condições iniciais e entender como e o que ocorre com ele no percurso acadêmico, é essencial à elaboração de políticas ou estratégias educacionais [...]”. No que se refere ao egresso, de acordo com o dicionário egresso é aquele sujeito “Que se ausentou; que se distanciou. Que já não faz parte de um grupo. Ação ou efeito de se afastar” (Dicio, 2025a). Pena (2000), para definir egressos, desenvolveu categorias e classificou-os como estudantes que concluíram todas as disciplinas de um curso, colaram grau e possuem um diploma oficial; ou estudantes que se transferiram para outra instituição; estudantes que desistiram de seus cursos; e, ainda, estudantes que ultrapassaram o limite estabelecido pelo regimento da instituição para concluir o curso.

O INEP/MEC (Brasil, 2017a, p. 46) define egresso como “Todo discente que tenha frequentado um curso em instituição de ensino superior, tendo ou não concluído seus estudos”. Felicetti (2021, p. 382) apresenta egresso como aquele “[...] também denominado diplomado, graduado ou formado. É o indivíduo que concluiu o curso no qual estava devidamente matriculado, colou grau e recebeu diploma ou certificado de conclusão da Educação Superior”. Neste texto será tomado como egresso aquele que concluiu a Educação Superior, logo, egresso do curso de Direito é aquele que colou grau e possui diploma de bacharel em direito.

No Brasil, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) avalia as Instituições de Educação Superior, os cursos e o desempenho dos estudantes bem como seus

egressos, tendo como objetivos melhorar a qualidade da Educação Superior, orientar as políticas de expansão de ofertas de vagas na Educação Superior, promover a conscientização da responsabilidade social nas IESs e melhorar a qualidade dos cursos e programas. Para tanto, utiliza mecanismos como o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) e instrumentos de avaliações institucional e dos cursos (Brasil, 2009). A avaliação da Educação Superior é de interesse da população em geral e constitui dever do Estado e das Instituições de Educação Superior, buscando demonstrar os avanços do sistema educacional e o cumprimento da função social das IESs na formação de cidadãos e profissionais aptos ao exercício de suas funções perante a sociedade (Sinaes, 2009).

Antes da criação do Sinaes outros programas e formas de avaliação foram utilizados na Avaliação da Educação Superior Brasileira. Uma delas é o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (Paru), que surgiu em 1983 como a primeira proposta de avaliação da Educação Superior do país. A pesquisa foi realizada por meio de questionário. O público-alvo foram estudantes, docentes e dirigentes universitários que responderam questões sobre vagas, estrutura administrativa, atividade, pesquisa e extensão, docentes e a comunidade. Esse estudo serviu para avaliar os efeitos e impactos da reforma instituída pela Lei nº 5.540/1968 (Brasil, 1968), que fixou normas de organização e funcionamento da Educação Superior (Brasil, 2009). Em 1985 o MEC, por intermédio do Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior (Geres), criou uma proposta para a avaliação da Educação Superior que, de acordo com o Sinaes (2009, p. 27), funcionava

Utilizando uma concepção regulatória, apresentava a avaliação como contraponto à autonomia das IES, dando relevo às dimensões individuais, seja do alunado, seja dos cursos e instituições, embora se mantenha a preocupação com as dimensões institucionais. Os resultados da avaliação – como controle da qualidade das instituições (públicas ou privadas) – implicariam a distribuição de recursos públicos, que deveriam ser direcionados para “Centros de Excelência” ou instituições com padrões internacionais de produção acadêmica e de pesquisa.

Entre as décadas de 80 e 90 do século 20 destaca-se o crescimento do interesse sobre a avaliação da Educação Superior, que se intensificou na segunda metade da década de 90, com mais publicações nessa área voltadas, principalmente, para o crescimento acentuado de IESs e matrículas (Sinaes, 2009). Em 1993 o Ministério da Educação instituiu o Programa de Avaliação Institucional (Paiub), a fim de servir como uma ferramenta para o planejamento da gestão e do desenvolvimento da Educação Superior, em que as IESs criariam sistemas internos de avaliação para que os técnicos do MEC realizassem a checagem posteriormente para auxiliar no processo de aperfeiçoamento da instituição (Menezes; Santos, 2001; Sinaes, 2009).

Ainda na década de 90 o governo federal determinou que o MEC realizasse avaliações regulares dos cursos de Graduação e das IESs. Mediante a Portaria nº 249/1996 instituiu o Exame Nacional de Cursos (ENC), popularmente chamado de Provão, que avaliava os cursos baseado no desempenho dos alunos. As avaliações iniciaram com os cursos de Administração, Direito e Engenharia Civil, anexando outros cursos progressivamente. Em 2003 foi realizada sua última edição, quando avaliou 30 áreas do conhecimento (Brasil, 2021a). De acordo com o Sinaes (Brasil, 2009, p. 28), nesse mesmo período foram criados outros mecanismos de avaliação, como:

O Exame Nacional de Cursos (ENC), realizado por concluintes de cursos de graduação; o Questionário sobre condições socioeconômicas do aluno e suas opiniões sobre as condições de ensino do curso frequentado; a Análise das Condições de Ensino (ACE); a Avaliação das Condições de Oferta (ACO); e a Avaliação Institucional dos Centros Universitários.

Cada marco avaliativo expressa conceitos e cenários característicos da Educação Superior e de seu papel perante a sociedade, possui objetivos diversos e utiliza ferramentas eficientes para cada propósito, analisando seus resultados e buscando entender as instituições e intervir para elevar a sua qualidade e o apoio financeiro, promovendo a competição entre instituições (Brasil, 2009). No que diz respeito ao sistema vigente de avaliação das IESs no Brasil, o Sinaes (Brasil, 2009, p. 29) leciona: “No sistema vigente no Brasil, a avaliação possui um importante papel nas políticas de Educação Superior”, que são provenientes de recursos financeiros de domínio público, reafirmando, assim, a importância dos sistemas de avaliação da Educação Superior brasileira.

Podemos perceber a valorização da qualidade da Educação Superior no texto da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), em que, em seu artigo 205, apresenta que a educação “será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. O artigo 206, caput, em seu inciso VII, dispõe que “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VII – garantia do padrão de qualidade”, e só se pode garantir um padrão de qualidade com um processo avaliativo que permita analisar a qualidade das instituições e o desempenho dos alunos.

O artigo 208 da Constituição de 1988 (Brasil, 1988) dispõe sobre as garantias constitucionais fundamentais para a concretização da educação, e em seu artigo 209 estabelece que “o ensino é livre a iniciativa privada”, desde que atendidas as seguintes condições: “o cumprimento das normas gerais da educação nacional” e a “autorização e avaliação de qualidade pelo poder público”, em consonância com o artigo 214 da Constituição de 1988, que estabelece que:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

I – erradicação do analfabetismo;

II – universalização do atendimento escolar;

III – melhoria da qualidade do ensino;

IV – formação para o trabalho;

V – promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (Brasil, 1988).

Percebe-se que o disposto no artigo 214 da Constituição de 1988 está atrelado aos mesmos objetivos das pesquisas e do sistema de avaliação instituído no Brasil. A Lei nº 9.131/95 determina que cabe ao MEC “formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino e velar pelo cumprimento das leis que o regem”, cabendo à Câmara de Educação Superior analisar e emitir pareceres sobre os resultados dos processos de avaliação da Educação Superior (Brasil, 1995).

Com o estabelecimento das diretrizes e bases da educação nacional, por meio da Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996a), o artigo 9, inciso V, estabeleceu que cabe à União “coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação”, e no inciso VI confiou à União assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar da Educação Superior, “em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino”. O inciso VII traz: “baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação”, e o inciso VIII prevê à união o dever de “assegurar processo nacional de avaliação das instituições de Educação Superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino”. Ainda, apresenta o inciso IX: “autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de Educação Superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino”.

O disposto nesses incisos demonstra o compromisso do legislador ao estabelecer os deveres da União para com uma Educação Superior de qualidade e que promova mecanismos para assegurar o melhoramento contínuo da Educação Superior brasileira. Importa destacar que o parágrafo terceiro do inciso 9º da LDB, permite que os Estados e o Distrito Federal possam autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar suas instituições de Educação Superior mediante a descentralização das atribuições, conforme observa-se no texto da Lei: “§ 3º As atribuições constantes do inciso IX poderão ser delegadas aos Estados e ao Distrito Federal, desde que mantenham instituições de Educação Superior”.

A LDB tem um capítulo inteiro destinado à Educação Superior, que trata da sua finalidade, da abrangência dos cursos e programas e das instituições públicas e privadas. Em seu artigo 46 dispõe que: “A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de Educação Superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação”. Seu § 1º prevê que, caso sejam identificadas deficiências durante a avaliação, ocorrerá a reavaliação, podendo, em alguns casos, ocorrer a “desativação de cursos e habilitações, em intervenção na instituição, em suspensão temporária de prerrogativas da autonomia, ou em desc credenciamento” (Brasil, 1996a).

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (Brasil, 2001), foi desenvolvido em consonância com o artigo 214 da Constituição Federal, com os artigos 9, inciso I, e 87, parágrafo 1º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 2009). A Lei que aprovou o Plano Nacional de Educação prevê, em seu artigo 4º, que caberá à União instituir o Sistema Nacional de Avaliação, estabelecendo mecanismos para o acompanhamento das metas do PNE. Ademais, a Lei prevê que a União, em conjunto com os Estados, o Distrito Federal, os municípios e a sociedade, “procederá a avaliações periódicas da implementação do Plano Nacional de Educação”, bem como “empenhar-se-ão na divulgação deste Plano e da progressiva realização de seus objetivos e metas, para que a sociedade o conheça amplamente e acompanhe sua implementação.” (Brasil, 2001).

O Anexo de Metas e Estratégias do Plano Nacional de Educação propõe diversas estratégias para a Educação Superior, como elevar as taxas de matrícula, otimizar a capacidade das estruturas físicas, ampliar a oferta de vagas, fomentar a oferta para formação de professores, ampliar o oferecimento de estágio como parte da formação, ampliar a participação de grupos historicamente desfavorecidos, assegurar a acessibilidade, elevar a qualidade da Educação Superior, aperfeiçoar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, ampliar a cobertura do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), induzir o processo contínuo de autoavaliação das IESs, elevar a taxa gradualmente de conclusão média dos cursos de Graduação, dentre tantas outras estratégias que visam a fomentar e melhorar a qualidade da Educação Superior no país (Brasil, 2001).

Embora a Lei nº 10.172/2001 seja relevante por tratar de vários aspectos para o aperfeiçoamento da Educação Superior no Brasil, ela não criou mecanismos formais de avaliação, porém preparou o terreno para a Lei nº 10.861/2004, que instituiu o Sistema de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), criado com o objetivo de “assegurar processo

nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes” (Brasil, 2004a). O parágrafo 1º do referido artigo dispõe sobre as finalidades do Sinaes (Brasil, 2004a):

§ 1º O SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional.

Percebe-se que as Metas e Estratégias do Plano Nacional de Educação estão em consonância com as finalidades do Sinaes, que, de acordo com o §2º, “será desenvolvido em cooperação com os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal”. Ao proceder as avaliações, o Sinaes deverá assegurar uma avaliação interna e externa, analisando globalmente todas as dimensões de forma integrada, dando publicidade a todos os dados e procedimentos resultantes, respeitando as particularidades de cada IESs e de seus cursos, assegurando a participação de todos aqueles que são atores da Educação Superior (Brasil, 2004a). Ademais, o parágrafo único do referido artigo dispõe que os resultados das avaliações irão compor o “referencial básico dos processos de regulação e supervisão da educação superior, [...] o credenciamento e a renovação de credenciamento de instituições de educação superior, a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de graduação”.

Conforme o artigo 3º da Lei nº 10.861/2004, a avaliação das instituições de Educação Superior será realizada com a finalidade de identificar o seu perfil e o significado de sua atuação por meio de suas iniciativas acadêmicas e administrativas, considerando suas dimensões institucionais: a missão e o plano de desenvolvimento institucional, a política para o ensino, pesquisa, Pós-Graduação e a extensão, a responsabilidade social da instituição, a comunicação com a sociedade, as políticas de pessoal, a organização e a gestão da IES, a infraestrutura física, o planejamento e a avaliação, o atendimento ao estudante e a sustentabilidade financeira (Brasil, 2004a).

Na avaliação das instituições serão usados instrumentos diversos, como a autoavaliação e a avaliação *in loco*. Cada dimensão e conjunto de dimensões avaliados receberá um conceito ordenado em uma escala com cinco níveis. A avaliação dos cursos de Graduação busca identificar as condições de ensino ofertadas aos estudantes, principalmente “o perfil do corpo docente, as instalações físicas e a organização didático-pedagógica”. Aos cursos de Graduação será obrigatória a avaliação externa realizada por especialistas de cada área do conhecimento.

O Sinaes é composto por três instrumentos avaliativos: o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), a Avaliação de cursos de Graduação e a Avaliação Institucional. Eles compõem o sistema de avaliação que permite conhecer a qualidade dos cursos e instituições de Educação Superior brasileiras (Brasil, 2025). A avaliação do corpo docente será realizada por intermédio do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), segundo a Lei nº 10.861/2004 (Brasil, 2004a), que instituiu o exame em seu artigo 5º, parágrafo 1º, que prevê:

O ENADE aferirá o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento.

Sua aplicação é periódica, podendo utilizar procedimentos amostrais a todos os alunos de Graduação no período final do primeiro e do último ano de curso. Os cursos serão avaliados a cada três anos, e, junto ao exame, será aplicado um questionário para levantar o perfil dos estudantes. O Exame constitui componente obrigatório dos cursos de Graduação. Fica a cargo do dirigente da instituição inscrever os alunos aptos à realização do Exame. No histórico escolar dos estudantes constará apenas a situação regular em relação ao Exame, atestando sua participação ou sua dispensa. A avaliação dos alunos também receberá um conceito (Brasil, 2004a).

A avaliação os cursos de Graduação “será realizada por Comissões Externas de Avaliação de Cursos, designadas pelo INEP, constituídas por especialistas em suas respectivas áreas do conhecimento, cadastrados e capacitados pelo INEP” (Brasil, 2004a). O conteúdo dos instrumentos de avaliação será definido com o auxílio de Comissões designadas pelo Inep; “as Comissões Externas de Avaliação de Cursos terão acesso antecipado aos dados, fornecidos em formulário eletrônico pela IES”. Dentre alguns aspectos serão considerados: “o perfil do corpo docente, as condições das instalações físicas, a organização didático-pedagógica, o desempenho dos estudantes da IES no ENADE, os dados do questionário socioeconômico preenchido pelos estudantes, disponíveis no momento da avaliação”, e, ainda, “os dados atualizados do Censo da Educação Superior e do Cadastro Geral das Instituições e Cursos”, e outros aspectos considerados pertinentes pela Conaes (Brasil, 2004a, p.166).

A Avaliação Institucional tem como “objetivo identificar o perfil e o significado da atuação destas instituições, pautando-se pelos princípios do respeito à identidade e à

diversidade das instituições, bem como pela realização de autoavaliação e de avaliação externa”. Esta etapa será coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA). As orientações gerais são disponibilizadas por meio eletrônico. O Inep é o responsável pela operacionalização da avaliação e a Conaes estabelecerá as diretrizes e oferecerá apoio técnico (Brasil, 2004a). As Comissões Externas de Avaliação Institucional, designadas pelo Inep, realizarão as avaliações *in loco* das IESs. Esta avaliação também serve de referencial para o processo de credenciamento ou recredenciamento das IESs. A Comissão Externa de Avaliação faz a análise dos documentos dispostos no artigo 15 da Portaria nº 2.051/2004 do Ministério da Educação (Brasil, 2004a).

O artigo 6º da Lei nº 10.861/2004 instituiu a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes), órgão colegiado de coordenação e supervisão do Sinaes que tem como algumas de suas atribuições propor mecanismos de avaliação, definir diretrizes organizacionais, formular propostas de desenvolvimento para as IES, articular em conjunto com sistemas estaduais de ensino, submeter anualmente à aprovação do MEC a relação de alunos participantes do Enade e realizar reuniões (Brasil, 2004a). Ademais, desde 2004 a aplicação do Enade é de responsabilidade do Inep, que realiza a avaliação das IESs, dos cursos e do desempenho dos estudantes, sendo o principal responsável pela operacionalização do Sinaes. A publicação de disponibilização dos resultados fica a cargo do MEC (Brasil, 2004a).

Diante dos custos elevados da Educação Superior, as avaliações tornam-se indispensáveis para o aperfeiçoamento acadêmico, o melhoramento da gestão das IESs e a prestação de contas quanto aos serviços fornecidos à sociedade. Nessa perspectiva, para o Sinaes (2009, p. 30-31),

O enfoque a ser adotado considera a Avaliação Institucional não como um fim em si, mas como parte de um conjunto de políticas públicas, no campo da educação superior, voltadas para a expansão do sistema pela democratização do acesso, para que a qualificação do mesmo faça parte de um processo mais amplo de revalorização da educação superior como parte de um projeto de desenvolvimento da nação brasileira.

O Instrumento de Avaliação Externa foi elaborado em conjunto pelo Conaes e a Diretoria e Avaliação da Educação Superior (Daes), que pertence ao Inep, construído com o objetivo de assegurar uma Educação Superior de qualidade e comprometida com o desenvolvimento do país. Por isso, o instrumento conta com dez Dimensões avaliativas, que buscam avaliar, de forma global, a Educação Superior oferecida pela IES (Sinaes, 2009). O Quadro 4 dispõe sobre as dez dimensões avaliativas:

Quadro 4 – Sinaes – Dimensões Avaliativas

Dimensão 1	A Missão e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).
Dimensão 2	A política para o ensino (Graduação e Pós-Graduação), a pesquisa, a extensão e as respectivas normas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, para as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades.
Dimensão 3	A responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural.
Dimensão 4	A comunicação com a sociedade.
Dimensão 5	As políticas de pessoal, de carreiras do corpo docente e corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, seu desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho
Dimensão 6	Organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios
Dimensão 7	Infraestrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca e recursos de informação e comunicação.
Dimensão 8	Planejamento e avaliação, especialmente em relação aos processos, e resultados e eficácia da autoavaliação institucional.
Dimensão 9	Políticas de atendimento aos discentes.
Dimensão 10	Sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior.

Fonte: Autora com base no Sinaes (2009).

A Dimensão Avaliativa nº 9 busca avaliar o relacionamento da IES com seus alunos e egressos medindo se as políticas de atendimento aos alunos estão de acordo com o estabelecido em documentos, se há programas de apoio ao desenvolvimento acadêmico, as condições institucionais de atendimento ao aluno, o rastreamento de egressos e a criação de oportunidades de formação continuada (Sinaes, 2009). Para melhor compreensão elaboramos o Quadro5:

Quadro 5 – Dimensão Avaliativa nº 9

DIMENSÃO 9: Políticas de atendimento aos discentes
9.1. Coerência das políticas de atendimento aos discentes com o estabelecido em documentos oficiais.
9.2. Programas de apoio ao desenvolvimento acadêmico dos discentes referentes à realização de eventos.
9.3. Condições institucionais de atendimento ao discente.
9.4. Acompanhamento de egressos e criação de oportunidades de formação continuada.

Fonte: Autora com base no Sinaes (2009).

Diante da amplitude avaliativa do Sinaes, com o objetivo de avaliar de forma global as IESs, possuindo dez dimensões avaliativas, destacando a nona dimensão, que tem a nomenclatura de “Políticas de atendimento aos discentes”, o item 9.4 dispõe sobre o acompanhamento de egressos e a criação de oportunidade de formação continuada, que possui conceito referencial mínimo de qualidade, conforme disposto no Sinaes (2009, p.142):

Quando existem mecanismos **adequados** para conhecer a opinião dos egressos sobre a formação recebida, tanto curricular quanto ética, para saber o índice de ocupação entre eles, para estabelecer relação entre a ocupação e a formação profissional recebida; além disso, a opinião dos empregadores dos egressos é utilizada para revisar o plano e os programas e existem atividades de atualização e formação continuada para os egressos (grifo no original)

O acompanhamento de egressos, portanto, faz parte do processo de avaliação preconizado no Sinaes e qualifica a IES quando esta coloca à disposição dos egressos mecanismos para que estes possam expressar suas opiniões acerca da formação recebida. Ao coletar estes dados e disponibilizá-los na página oficial da instituição, este movimento também faz parte do processo de avaliação das IESs, compondo, assim, um sistema que disponibiliza à sociedade interessada por estes dados maneiras de conhecer e analisar da melhor forma as opções para a escolha de locais para realizar a sua formação.

Para além da avaliação apresentada pelo Sinaes, existem outras formas de se avaliar como o egresso encontra-se inserido no mundo do trabalho após receber seu diploma. São as pesquisas realizadas pela própria IES ou por seus alunos, por intermédio das investigações que culminarão em dissertações e teses. Nesse tipo de pesquisa pode-se identificar as características pessoais e profissionais dos egressos, sua formação acadêmica e suas expectativas de antes, durante e depois de formados. Para realizar uma avaliação completa do ensino ofertado pelas IESs, é necessário obter a opinião dos egressos sobre o ensino que lhes foi ofertado durante a Graduação. Assim, mediante a avaliação tem-se a perspectiva através do olhar dos egressos, e esses resultados são capazes de redefinir, se houver necessidade, aspectos que permeiam o relacionamento entre o aluno e a IES (Bezerra; Felicetti, 2023).

Pesquisar os egressos da Educação Superior está pautado na necessidade de identificar suas características, seu percurso acadêmico e seu processo de inserção no mundo do trabalho. Segundo Pena (2000, p. 5): “O acompanhamento de egressos constitui, pois, uma forma de avaliar os resultados de uma instituição, e a partir disso, introduzir modificações na entrada de alunos em uma escola ao longo de toda a sua permanência nela e inserir melhorias contínuas no processo de ensino”. A consulta a egressos é um processo avaliativo interno e externo, pois, ao consultar alunos que já concluíram sua formação na Educação Superior, pode-se compilar as experiências profissionais e, com isso, entender as qualidades e as fragilidades de seus cursos; portanto a trajetória profissional do egresso faz com que este avalie a Instituição de Ensino Superior com um olhar crítico por tudo o que experienciou na sua trajetória profissional (Machado, 2010).

A consulta a egressos é uma forma de avaliação que possui característica interna, pois esses egressos vivenciaram a realidade acadêmica, conhecem suas fragilidades e

potencialidades, mas também possui características externas quando se explora sua trajetória profissional, pois permite consultar a opinião do egresso que tem um olhar crítico da sua vivência fora da IES (Machado, 2010). Nesse sentido, esta pesquisa permite compreender o efeito da Educação Superior na esfera profissional do egresso. Para Bezerra e Felicetti (2023, p. 95), “Estudar egressos da Educação Superior é assumir um papel estratégico para compreensão acerca da efetividade profissional dos conhecimentos adquiridos durante a formação”.

Ao estudar o fenômeno da inserção dos egressos da Educação Superior no mundo do trabalho, Teixeira (2002, p. 105) buscou descrever esta experiência na visão dos egressos. Para ele, este tipo de estudo “[...] amplia as possibilidades de compreensão do fenômeno, pois possibilita que se revelem os modos através dos quais os jovens formados vêm lidando com as dificuldades de inserção laboral e as repercussões desse processo sobre os seus projetos de vida e profissionais”. O fenômeno da prática profissional dos egressos, segundo Pires (2009, p. 2), “[...] nos transporta para o mundo da realidade objetiva e nos conduz a pensar em trabalho”. A autora supracitada reflete, em sua pesquisa, sobre as experiências profissionais dos egressos, voltadas à pesquisa e à carreira acadêmica, pensamento que, comumente, nos leva a questionar como os egressos da Educação Superior estarão no mundo do trabalho (Pires, 2009).

Geralmente, ao receber o diploma, o egresso não mantém uma proximidade com a instituição em que se formou. Por isso, é benéfico que a IES tenha um sistema de acompanhamento de egressos contendo os dados dos alunos diplomados, com o objetivo de manter um vínculo, saber dos ex-alunos, seus sucessos e dificuldades, para o acompanhamento dos graduados e sua trajetória no mundo do trabalho, podendo, assim, trabalhar no melhoramento dos cursos de Graduação e Pós-Graduação, destinando esforços às necessidades dos profissionais de cada área de formação.

Nas duas últimas décadas, porém, discussões e ações relativas à avaliação de cursos de Graduação, de instituições e do sistema de Educação Superior envolvendo, de diferentes modos e perspectivas, entidades representativas de professores, estudantes e organismos do governo, levaram à criação de diferentes propostas de avaliação da Educação Superior (Brasil, 2009, p. 25).

As pesquisas sobre egressos da Educação Superior no mundo iniciaram na década de 1960 e no Brasil a partir da década de 1970. Em âmbito mundial, as pesquisas sobre egressos ocorrem há décadas, principalmente em países desenvolvidos ou em processo de desenvolvimento. Iniciaram nos anos 1960 por ocorrência da elevação da população

acadêmica em geral, que atraiu economistas e sociólogos interessados nesse processo de expansão da Educação Superior, porém, no Brasil, esse movimento começou somente na década de 1980 (Paul, 2015). Em 1986 a Universidade Federal do Ceará realizou pesquisa com 17 cursos, mas pode ter ocorrido diversas outras pesquisas que não foram divulgadas (Paul, 2015).

Apesar de a expansão acadêmica ter iniciado nos anos 1970, as pesquisas brasileiras com egressos de diversos cursos começaram apenas nos anos 1980, como justifica Paul (2015, p. 319): “Uma das primeiras pesquisas de egressos foi a realizada junto aos graduados de direito da Faculdade de Direito do Vale do Paraíba, no Estado de São Paulo, a qual estudou a situação profissional de 122 graduados no período 1958-1976 (Paul, 1989)”. Em 1982 a Capes realizou uma pesquisa com egressos de 5 cursos, que teve participação de 48 Instituições de Ensino Superior (Paul, 2015).

Por outro lado, em suas pesquisas, Andriola (2014) constatou a raridade dos estudos de acompanhamento de egressos de cursos de Graduação realizados por IESs no Brasil, no entanto as pesquisas com egressos precisam ser vistas como importante mecanismo para o desenvolvimento da Educação Superior. Os dados obtidos com essas pesquisas caracterizam-se como considerável ferramenta de informação para Instituições de Ensino Superior, estudantes e suas famílias. Estas informações, portanto, não devem ser banalizadas, sendo capacitadas apenas por excentricidade, devendo levar em consideração a qualidade do questionário, seus objetivos e as respostas, além do zelo no tratamento das informações (Paul, 2015). Dias Sobrinho (2003, p. 32) salienta a importância da avaliação no processo de transformação da sociedade: “Há de se reconhecer a força transformadora da avaliação, ou seja, seu papel central nas novas configurações desejadas para os sistemas de educação superior em conexão com as reformas da sociedade”.

Segundo Backes *et al.* (2002, p. 201), “[...] independentemente do País e do contexto histórico em que a universidade está inserida, há um elo comum a todas, materializado na relação estabelecida entre a compreensão da universidade enquanto centro de conhecimento e de preparação do homem e sua inserção social”. Nesse sentido, espera-se que o egresso obtenha, durante seu processo de ensino, noções sociais e o desenvolvimento de um perfil que possa contribuir com a sociedade em contrapartida ao conhecimento adquirido. Nessa direção, Felicetti (2021, p. 356) aborda o perfil almejado do egresso da Educação Superior: “Espera-se autonomia e capacidade de responder às demandas do mundo globalizado com discernimento entre o certo e o errado, entre o justo e o não justo, de modo a contribuir plenamente para o desenvolvimento em sociedade”.

É a transformação da universidade em um ambiente comprometido com a formação do estudante e preocupado com sua inserção na sociedade; comprometimento que também se espera do aluno. Para Backes *et al.* (2002, p. 202),

Isto é, se o que desejamos são profissionais comprometidos em suas profissões e com a sociedade, devemos atuar no sentido de transformar a Universidade em um centro realmente comprometido com a formação do profissional para atuar e intervir criadoramente no mercado de trabalho e no mundo. Esse comprometimento deve se dar tanto no âmbito universitário, enquanto alunos, como também após sua graduação.

O referido autor escreve sobre o compromisso da universidade no processo de formação, posto ser importante que a Universidade conceda meios e ferramentas para a formação de graduados com consciência social, comprometidos com o meio em que vivem, que tenham desenvolvido uma visão crítica, que sejam conhecedores da realidade em que vão atuar, pois a Instituição de Ensino Superior possui compromissos sociais e políticos. As avaliações e as pesquisas com egressos possuem esse compromisso de averiguar se as IESs dão subsídios para a formação de profissionais comprometidos com o desenvolvimento da sociedade. Muitas vezes os alunos só terão discernimento quanto ao seu processo de aprendizagem quando já, então formados, se tornam egressos e precisam utilizar os conhecimentos obtidos no mundo do trabalho. No entendimento de Bezerra e Felicetti(2023, p. 13), “Boa parte dos egressos enfrentam no seu cotidiano situações complexas que os fazem refletir a respeito de competências desenvolvidas durante sua formação, principalmente quanto estão inseridos no mercado de trabalho”.

Ao concluírem sua formação na Educação Superior, os egressos possuem posturas e expectativas acerca da sua trajetória profissional. Enquanto alguns têm planos e uma postura determinante, outros podem não saber o que esperar desse momento de transição da universidade para o mundo do trabalho. Nesse sentido, Teixeira (2002, p. 36) aduz que “Estes diferentes modos de experimentar o momento da transição universidade-mercado de trabalho certamente influenciam os comportamentos relacionados à carreira que serão empreendidos pelos indivíduos [...]”. De acordo com Felicetti, Cabrera e Costa Morosini (2014, p. 30), “A associação entre formação e trabalho possibilita, além de perceber o sucesso do egresso do ensino superior, avaliar o sucesso do programa, pois o mercado de trabalho assimilou os egressos da educação superior”.

Observa-se que a Avaliação da Educação Superior no Brasil passou por diversos marcos políticos e educacionais desde a criação do Paru, em 1983. A valorização da Educação Superior pela Constituição Federal de 1988 coloca a sociedade como contribuinte no

fortalecimento da Educação Superior. O Paiub (1993), o ENC ou Provão (1996) e a LDB (1996) colocam a União como ente principal para instituir a avaliação a fim de melhorar a qualidade da Educação Superior. A LDB tem um capítulo inteiro dedicado a ela. Já em 2004 a criação do Sinaes, pela Lei nº 10.861, assegurou a cooperação entre União, Estados e o Distrito Federal no Sistema de Avaliação da Educação Superior por meio de três instrumentos avaliativos: o Enade, a Avaliação dos Cursos de Graduação e a Avaliação Institucional.

O Sinaes, por intermédio da Dimensão Avaliativa nº 9, item 9.4, demonstra a importância do acompanhamento dos egressos pelas IESs, bem como a criação de oportunidades de formação continuada. Conhecer o egresso da Educação Superior por meio da IES é importante, pois, segundo Backes *et al.* (2002), a universidade é um território prolífico para o desenvolvimento do aluno, onde este aprimora sua consciência crítica e valores que carregará durante toda sua vida profissional e pessoal. Além disso, para o aumento da qualidade da Educação Superior, obter dados para conhecer os atores é de suma importância. Para Dias Sobrinho (2003), na remodelação da Educação Superior a avaliação é um recurso-chave; com ela pode-se conhecer o egresso e criar mecanismos de melhoria educacional.

3 METODOLOGIA

Há diversas justificativas para se realizar uma pesquisa sobre certo tema, e Gil (2002, p. 17) divide-se em dois grandes grupos: “razões de ordem intelectual e razões de ordem prática”. Para ele, as razões de ordem intelectual estão ligadas à vontade de entender pela própria vontade de aprender; já as razões de ordem prática ocorrem da vontade de fazer algo de forma assertiva. Ao integrar o numeroso grupo de egressos do curso de Direito, e como aluna de Mestrado, surge a curiosidade de aprender mais sobre o ensino do Direito, posto que, enquanto discente na Graduação, raramente refletimos sobre a evolução do ensino nesses quase 200 anos de curso, pois invariavelmente estamos focados em obter o título de bacharel.

Quanto à abordagem metodológica empregada nesta pesquisa, ela é de cunho quantitativo com objetivo exploratório descritivo. Justifica-se a abordagem quantitativa pela necessidade de analisar como egressos do curso de direito de quatro Instituições de Educação Superior comunitárias (de quatro regiões do Brasil), estão inseridos na sociedade e que aspectos delinearam o seu ingresso e percurso formativo. A análise quantitativa possibilita a identificação de padrões a partir de dados estatísticos representativos coletados em quatro universidades. A pesquisa exploratória tem como finalidade promover a proximidade com o problema. O objetivo principal desse tipo de pesquisa é aperfeiçoar ideias e é flexível, portanto, possibilita ponderar diversos aspectos inerentes ao caso que vem sendo estudado (Gil, 2002).

Como **problema** a ser investigado, tem-se: Em que medida egressos do curso de direito de quatro Instituições de Educação Superior comunitárias, situadas em diferentes regiões do Brasil estão inseridos no mundo do trabalho e quais fatores influenciaram seu ingresso e percurso formativo na graduação? O **objetivo geral** desta pesquisa é analisar como os egressos do curso de Direito de quatro Instituições de Educação Superior comunitárias, situadas em diferentes regiões do Brasil, estão inseridos no mundo do trabalho, e quais fatores influenciaram seu ingresso e percurso formativo na graduação.

Desse modo tem-se como objetivos específicos: verificar os dados sociodemográficos de egressos do curso de Direito de quatro Instituições de Educação Superior comunitárias (de quatro regiões brasileiras) quando do ingresso no curso de Direito; identificar aspectos que nortearam o percurso formativo no curso; e verificar aspectos que permeiam o resultado da formação no curso de Direito.

O instrumento de coleta utilizado na pesquisa corresponde a um questionário (Apêndice), já validado e composto por questões fechadas, as quais foram aprimoradas e validadas estatisticamente por Felicetti (2011, 2014a, 2014b, 2018) e Felicetti e Cabrera (2017a, 2017b, 2018) ao longo de suas investigações, o qual contém questões da escala de Likert. Esta pesquisa faz parte de um projeto maior intitulado *Egressos da Educação Superior: acesso, percurso e resultados – Fase II* – aprovado CAAE: XXXXX⁵ e financiado pelo CNPq, que teve 1.145 respondentes de diversos cursos de Graduação, dos quais 114 são egressos do curso de direito e comporão os dados de análise neste projeto.

No âmbito do projeto maior, a base de dados inicial foi fornecida pelo protocolo de cinco Instituições de Educação Superior. Essa base de dados inicial abrigava todos os ingressantes nos cursos de Graduação das IESs no ano de 2005, nos diferentes *campi* das Instituições. A coleta de dados ocorreu entre 2020 e 2022, período em que os egressos já tinham mais de 10 anos de formados. Os dados foram organizados com a finalidade de serem identificados os egressos dessas turmas de ingressantes, aos quais foi enviado o questionário de pesquisa respondido no plano do projeto maior. Uma das IESs, a da Região Norte, não tinha egressos do curso de direito quando da realização da pesquisa maior; por esta razão esta pesquisa ocupa-se de quatro instituições, uma de cada Região: Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul.

Dos 1.145 respondentes da pesquisa principal, foram selecionados 114 respondentes egressos do curso de Direito para esta análise. Foram escolhidas questões do instrumento principal para esta análise estatística, as quais constam no Apêndice.

O questionamento sobre o meio de transporte utilizado pelos egressos para ir à faculdade não foi adicionado ao questionário aplicado na Região Sul, razão pela qual tem-se somente 91 respostas na Tabela 11. O questionamento, quanto a estar no mesmo trabalho de quando do período da Graduação, foi esquecido de ser incorporado pelo responsável pela aplicação da pesquisa na Região Sudeste; por isso, somente tem-se 87 respostas a esta questão, conforme observado na Tabela 13.

Os dados explorados nesta pesquisa dizem respeito ao acesso à universidade, ao percurso formativo e a aspectos como estar empregado na área de formação, ter aumento salarial, entre outros, após ter se graduado. O Quadro 6 corresponde às questões selecionadas para a presente pesquisa.

⁵ Suprimida a identificação devido à Lei de Proteção de Dados.

Quadro 6 – Questões selecionadas do Apêndice para esta pesquisa

Objetivos	Perguntas
1) Verificar os dados sociodemográficos de egressos do curso de Direito de quatro instituições de Educação Superior comunitárias (de quatro regiões brasileiras) quando do ingresso no curso de Direito;	Qual o seu Sexo? Qual a sua cor ou raça? Qual sua idade quando você ingressou na faculdade? Onde você cursou o Ensino Médio? Qual a renda <i>per capita</i> familiar quando você ingressou na faculdade? O que levou você a escolher esse curso? Qual é o nível de estudo do seu pai? Qual o nível de estudo da sua mãe?
2) Identificar aspectos que nortearam o percurso formativo no curso.	Quem custeou a maior parte do seu curso superior? Você trabalhou durante o período acadêmico? Qual o meio de transporte que você mais usava para ir da faculdade à sua casa (ou vice-versa)?
3) Verificar aspectos que permeiam o resultado da formação no curso de Direito.	Você é o primeiro membro da família a graduar-se na Educação Superior? Você atualmente continua no mesmo trabalho quando fez o período da Graduação? Seu trabalho está relacionado com sua formação acadêmica? Quantas horas por semana você trabalha? Qual a remuneração do seu trabalho atual? Se você pudesse começar de novo, você faria o mesmo curso? Você fez algum curso (ou está fazendo) após o término da Graduação? A sua formação de nível superior, incentiva/incentivou familiares a estudar? A sua formação de nível superior incentiva/incentivou pessoas do seu contexto social a estudar? Qual sua satisfação?

Fonte: A autora (2025).

As questões selecionadas trazem elementos que evidenciam os resultados da formação. Os dados foram organizados e selecionados na planilha *Excel* para constar apenas os pertencentes aos 114 egressos do curso de Direito. A próxima etapa da pesquisa consiste na análise dos dados, e foram aplicadas análises estatísticas descritivas e, quando necessário, testes estatísticos inferenciais. Os resultados obtidos foram interpretados de acordo com os objetivos propostos e com o referencial teórico escolhido. Os resultados estão expostos em gráficos e/ou tabelas para melhor apresentar as análises.

No Quadro 7 consta a síntese dos procedimentos metodológicos, a tipologia da pesquisa segundo a natureza do problema, que é quantitativa. Em relação aos objetivos, a pesquisa é exploratória descritiva, e quanto aos procedimentos técnicos adotou-se o levantamento de dados. A população pesquisada foi composta por egressos de quatro instituições comunitárias de Educação Superior (de quatro Regiões brasileiras). A coleta de dados foi realizada por meio de pesquisa de campo utilizando questionário aplicado aos participantes. Para a análise de dados foi empregada estatística descritiva e exploratória utilizando-se o *software* Microsoft Excel.

Quadro 7 – Síntese dos procedimentos metodológicos

Aspectos metodológicos	Descrição	
1. Tipologia da pesquisa	Quanto à Natureza do problema	Quantitativa
	Quanto aos objetivos	Exploratório e Descritivo
	Quanto aos procedimentos técnicos	Levantamento
2. População	Egressos de quatro instituições comunitárias de Educação Superior (de quatro Regiões brasileiras)	
3. Coleta de dados	Pesquisa de campo – questionário	
4. Tratamento de dados	Estatística descritiva e exploratória	Microsoft Excel

Fonte: A autora (2024).

4 ANÁLISE DOS DADOS

A amostra de respondentes ao questionário de pesquisa consiste em 114 egressos do curso de Direito de instituições de Educação Superior comunitárias de quatro regiões brasileiras.

Com relação ao sexo, dos 114 respondentes de cursos de direito, 65 são do sexo feminino e 49 do sexo masculino, equivalendo a 57% e 43% respectivamente.

Tabela 1 – Sexo por Região

Sexo	Centro-Oeste	Nordeste	Sudeste	Sul	Total	p
Feminino	27(65,9%)	10(43,5%)	13(48,2%)	15(65,2%)	65(57%)	<0,210
Masculino	14(34,2%)	13(56,5%)	14(51,9%)	8(34,8%)	49(43%)	
TOTAL	41(36%)	23(20,2%)	27(23,7%)	23(20,2%)	114(100%)	

Fonte: A autora, com base nos dados da pesquisa geral (2025).

Como é possível observar na Tabela 1, a Região Centro-Oeste conta com a maior frequência relativa de participantes do sexo feminino. São 27 respondentes correspondendo a 65,9% do total de 41 da Região; na Região Sul foram 15 (65,2%) de 23; nas Regiões Sudeste e Nordeste as respostas foram, respectivamente, de 13 (48,2%) de 27 e 10 (43,5%) de 23. Por outro lado, a maior frequência relativa de participantes do sexo masculino é observada na Região Nordeste 13 (56,5%) dos 23 respondentes, seguido da região Sudeste, sendo 14 (51,9%) dos 27 respondentes. Não houve relação estatisticamente significativa no que diz respeito a sexo e à região ($p < 0,210$).

Conforme observa-se na Tabela 2, a quantidade de egressos que se identificaram quanto à raça foi: 87 brancos, correspondendo a 76,3% dos 114 respondentes, seguidos por 15 pardos, 10 pretos e 2 amarelos, equivalendo, respectivamente, a 13,2%, 8,8% e 1,8% dos egressos.

Tabela 2 – Cor ou raça por Região

Raça	Centro-Oeste	Nordeste	Sudeste	Sul	Total	p
Amarela	2(4,9%)	0(0%)	0(0%)	0(0%)	2(1,8%)	0,001<
Branca	25(61%)	14(60,9%)	25(92,6%)	23(100%)	87(76,3%)	
Parda	12(29,3%)	1(4,4%)	2(7,4%)	0(0%)	15(13,2%)	
Preta	2(4,9%)	8(34,8%)	0(0%)	0(0%)	10(8,8%)	
TOTAL	41(36%)	23(20,2%)	27(23,7%)	23(20,2%)	114(100%)	

Fonte: A autora, com base nos dados da pesquisa geral (2025).

Pode-se observar, ainda na Tabela 2, que egressos que informaram serem brancos são maioria nas quatro Regiões do país. Na Região Sul todos os 23 egressos declararam-se brancos. O maior percentual dos egressos que se declararam pardos, está localizado na Região Centro-Oeste, sendo 12 (29,3%) dos 41 respondentes, seguido da Região Sudeste 2 (7,4%) dos 27 e, por último, 1 (4,4%) dos 23 no Nordeste. Dez pessoas das 114 declararam-se pretas, 8 (34,8%) dos 23 na Região Nordeste e 2 (4,9%) dos 41 do Centro-Oeste. Houve relação estatisticamente significativa no que se refere à raça e à Região ($p < 0,001$), ou seja, a relação não é um resultado aleatório, mas, sim, mostra que a probabilidade de se ter mais brancos concluindo o curso de Direito nas Regiões Sul e Sudeste do que o esperado, é confirmada.

Na Tabela 3 consta a idade dos egressos quando do ingresso no curso de Direito.

Tabela 3 – Idade do ingresso na faculdade por Região

Idade do ingresso na faculdade	Centro-Oeste	Nordeste	Sudeste	Sul	Total	p
<18 anos	0(0%)	4(17,4%)	1(3,7%)	2(8,7%)	7(6,1%)	0,001<
18-25	0(0%)	15(65,2%)	24(88,9%)	14(60,9%)	53(46,5%)	
25-35	29(70,7%)	1(4,4%)	0(0%)	2(8,7%)	32(28,1%)	
35-45	10(24,4%)	3(13%)	2(7,4%)	3(13%)	18(15,8%)	
45-50	2(4,9%)	0(0%)	0(0%)	1(4,4%)	3(2,6%)	
Mais de 50 anos	0(0%)	0(0%)	0(0%)	1(4,4%)	1(0,9%)	
TOTAL	41(36%)	23(20,2%)	27(23,7%)	23(20,2%)	114(100%)	

Fonte: A autora, com base nos dados da pesquisa geral (2025).

A distribuição está em 6 faixas etárias delineadas da seguinte forma: 7 estão na faixa menor de 18 anos, o que corresponde a 6,1% dos 114 egressos; destes, 4 (17,4%) de 23 são da Região Nordeste, 2 (8,7%) de 23 são da Região Sul e 1 (3,7%) de 27 é da Região Sudeste. Na Região Centro-Oeste (0%) não há egressos menores de 18 anos quando do ingresso no curso. A faixa de 18 a 25 anos conta com 53 do total de 114, ou seja, 46,5% dos respondentes da pesquisa. Nessa faixa não há respondentes da Região Centro-Oeste (0%), mas são 24 (88,9%) de 27 da Região Sudeste, 15 (65,2%) de 23 da Região Nordeste e 14 (60,9%) de 23 da Região Sul. Na terceira faixa, mais que 25 a 35 anos, encontram-se 32 egressos, 28,1% dos 114 egressos respondentes; nessa faixa não há egressos da Região Sudeste (0%), 29 (70,7%) de 41 pertencem a Região Centro-Oeste, 2 (8,7%) de 23 da Região Sul e 1 (4,4%) de 23 da Região Nordeste. Na faixa mais 35 e 45 anos, há 18 egressos, 15,8% dos 114 egressos participantes da pesquisa; desses, 10 (24,4%) de 41 são da Região Centro-Oeste, 3 (13%) de 23 da Região Nordeste, 3(13%) de 23 da Região Sul e 2 (7,4%) de 27 da Região Sudeste. Na penúltima faixa, mais de 45 a 50 anos, há apenas 3

(2,6%) egressos dos 114; não há egressos nas Regiões Nordeste e Sudeste, na Região Centro-Oeste tem 2 (4,9%) de 41 egressos e na Região Sul 1 (4,4%) de 23. No último grupo, mais de 50 anos, tem 1 egresso, correspondendo a 0,9% dos 114 respondentes e pertencente à Região Sul. Observa-se que houve relação estatisticamente significativa entre a faixa etária e a Região onde reside, demonstrando distribuição não aleatória entre as Regiões ($p < 0,001$). O número de egressos ingressando no curso de Direito na faixa dos 18 a 25 anos, foi maior das Regiões Sudeste, Nordeste e Sul.

Quanto à renda familiar quando do ingresso na faculdade, observa-se, na Tabela 4, a seguir, que dos 114 (100%) dos respondentes 30 (26,3%) egressos marcaram mais de 6 salários mínimos, outros 30 (26,3%) mais de 4 a 6 salários mínimos, 17 (14,9%) mais de 3 e 4 salários mínimos, 21 (18,4%) mais de 1 salário e meio a 3 salários mínimos e 16 (14%) dos egressos marcaram até um salário mínimo e meio.

Tabela 4 – Renda *per capita* familiar no ingresso na faculdade por Região

Renda <i>per capita</i> familiar ingresso na faculdade	Centro- Oeste	Nordeste	Sudeste	Sul	Total	P
Até 1 salário mínimo e meio	7(17,1%)	2(8,7%)	3(11,1%)	4(17,4%)	16(14%)	<0,001
Mais de 1 e meio a 3 salários	10(24,4%)	6(26,1%)	0(0%)	5(21,7%)	21(18,4%)	
Mais de 3 a 4 salários	6(14,6%)	1(4,4%)	6(22,2%)	4(17,4%)	17(14,9%)	
Mais de 4 a 6 salários	6(14,6%)	6(26,1%)	15(55,6%)	3(13%)	30(26,3%)	
Mais de 6 salários	12(29,3%)	8(34,8%)	3(11,1%)	7(30,4%)	30(26,3%)	
TOTAL	41(36%)	23(20,2%)	27(23,7%)	23(20,2%)	114(100%)	

Fonte: A autora, com base nos dados da pesquisa geral (2025).

Observa-se que os maiores percentuais de renda familiar *per capita* estão em mais de 4 a 6 salários mínimo e em mais de 6 salários, correspondendo à maioria dos egressos, somando 60 (52,6%) deles. No Centro-Oeste, Nordeste e Sul percentual de egressos com renda *per capita* maior que 6 salários mínimos foi respectivamente, 12 (29,3%) dos 41, 8 (34,8%) de 23 e 7 (30%) de 23; na Região Sudeste o percentual foi mais baixo que os demais, 3 (11,1%) dos 27. Na faixa de mais de 4 a 6 salários mínimos destaca-se a Região Sudeste com 15 (55,6%) dos 27, seguido pelo Nordeste com 6 (26,1%) de 23, Centro-Oeste com 6 (14,6%) de 41 e Sul com 3 (13%) de 23. Na faixa de mais de 3 a 4 salários mínimos a maior porcentagem fica na Região Sul, com 4 (17,4%) de 23, no Sudeste com 6 (22,2%) de 27, no Centro-Oeste com 6 (14,6%) de 41 e na Região Nordeste com 1 (4,4%) de 23. Na faixa de renda *per capita* correspondente a mais de 1 e meio a 3 salários mínimos, tem-se a Região Centro-Oeste com 10 (24,4%) de 41, a Nordeste com 6 (26,1%) de 23, a Sul com 5 (21,7%) de 23 e nenhum

respondente da Região Sudeste. Na faixa de renda *per capita* de até um salário mínimo e meio, na Região Centro-Oeste tem-se 7 (17,1%) de 41, no Sul 4 (17,4%) de 23, no Sudeste 3 (11,1%) de 27 e na Região Nordeste 2 (8,7%) de 23. Houve relação significativa ($p < 0,001$) entre a Região e renda *per capita* familiar, quando a Região Sudeste apresentou um percentual maior de respondentes com renda mais de 4 a 6 salários, e nas Regiões Centro-Oeste, Nordeste e Sul percentuais maiores de renda com mais de 6 salários

A Tabela 5 mostra que, dos 114 respondentes, 58 (50,9%) dos egressos realizou o Ensino Médio integralmente em instituição de ensino privado, 28 (24,6%) integralmente em instituição de ensino público, 20 (17,5%) fez o Ensino Médio parte em instituição pública e parte em instituição privada e 8 (7%) cursou integralmente em instituição de ensino privado com bolsa de estudos.

Tabela 5 – Instituição de Ensino Médio por Região

Ensino Médio	Centro-Oeste	Nordeste	Sudeste	Sul	Total	
ensino público	11(26,8%)	2(8,7%)	5(18,5%)	10(43,5%)	28(24,6%)	<0,001
ensino privado	24(58,5%)	20(87%)	11(40,7%)	3(13%)	58(50,9%)	
privado com bolsa	0(0%)	0(0%)	8(29,6%)	0(0%)	8(7%)	
pública/privada	6(14,6%)	1(4,4%)	3(11,1%)	10(43,5%)	20(17,5%)	
TOTAL	41(36%)	23(20,2%)	27(23,7%)	23(20,2%)	114(100%)	

Fonte: A autora, com base nos dados da pesquisa geral (2025).

Observa-se na Tabela 5 que na Região Nordeste e Centro-Oeste a maioria, 20 (87%) de 23 e 24 (58,5%) de 41, respectivamente, estudaram integralmente em instituição de ensino privado, na Região Sudeste 11 (40,47%) de 27 e na Região Sul 3 (13%) de 23. Os egressos que estudaram integralmente em instituição de ensino público foram 11 (26,8%) de 41 na Região Centro-Oeste, 10 (43,5%) de 23 na Região Sul, 5 (18,5%) de 27 na Região Sudeste e 2 (8,7%) de 23 na Região Nordeste. Com relação aos egressos que estudaram parte em instituição pública e parte em instituição privada, 10 (46,5%) de 23 são da Região Sul, 6 (14,6%) de 41 são da Centro-Oeste, 3 (11,1%) de 27 da Sudeste e 1 (4,4%) de 23 da Nordeste. Apenas na Região Sudeste há egressos que estudaram integralmente em instituição de ensino privado com bolsa, totalizando 8 (29,6%) dos 27 respondentes dessa Região. Houve relação significativa ($p < 0,001$) entre tipo de escola onde cursou o Ensino Médio e a Região, destacando o maior percentual de ensino privado nas regiões Centro-Oeste e Nordeste, público na Região Sul e com bolsa na Região Sudeste.

Informações sobre o nível de escolaridade dos pais dos egressos podem ser observadas na Tabela 6 a seguir, distribuídos nas quatro Regiões com egressos de cursos de direito.

Tabela 6 – Nível de estudo do pai por Região

Nível de estudo de pai	Centro-Oeste	Nordeste	Sudeste	Sul	Total	p
Doutor	2(4,9%)	0(0%)	0(0%)	0(0%)	2(1,8%)	0,001<
Mestre	0(0%)	1(4,4%)	7(25,9%)	0(0%)	8(7%)	
Ensino Superior	19(46,3%)	12(52,2%)	7(25,9%)	5(21,7%)	43(37,7%)	
Ensino Médio	15(36,6%)	7(30,4%)	9(33,3%)	9(39,1%)	40(35,1%)	
Ensino (5ª-8ª série)	1(2,4%)	1(4,4%)	3(11,1%)	2(8,7%)	7(6,1%)	
Ensino (1ª-4ª série)	2(4,9%)	0(0%)	1(3,7%)	5(21,7%)	8(7%)	
Não concluiu Ensino Fund.	1(2,4%)	2(8,7%)	0(0%)	1(4,4%)	4(3,5%)	
Nenhum	1(2,4%)	0(0%)	0(0%)	1(4,4%)	2(1,8%)	
TOTAL	41(36%)	23(20,2%)	27(23,7%)	23(20,2%)	114(100%)	

Fonte: A autora, com base nos dados da pesquisa geral (2025).

Nota-se, na Tabela 6, que dos pais dos 114 respondentes 2 (1,8%) não frequentaram a escola em nenhum nível de escolaridade, 4 (3,5%) dos pais frequentaram a escola, mas não concluíram o Ensino Fundamental, após tem-se 8 (7%) dos pais que concluíram o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série; no Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série foram 7 (6,1%) concluintes; os pais que concluíram o Ensino Médio correspondem a 40 (35,1%). Quanto à Educação Superior, 43 (37,7%) dos pais possuíam o diploma de Educação Superior, 8 (7%) dos pais possuem título de mestre e 2 (1,8%) têm o título de doutor, somando mais de 40% dos pais dos 114 egressos com formação igual ou maior que a Graduação. Observa-se que a escolaridade com maiores porcentagens se encontra nos níveis de Ensino Médio e Educação Superior. Apenas a Região Centro-Oeste possui pais com Doutorado, 2 (4,9%) dos 41. Com título de mestre, 7 (25,9%) de 27 estão na Região Sudeste, 1 (4,4%) de 23 na Região Nordeste, enquanto as Regiões Centro-Oeste e Sul não possuem nenhum. Pais que têm diploma de Educação Superior na Região Centro-Oeste são 19 (46,3%) de 41, no Nordeste 12 (52,2%) de 23, no Sudeste 7 (25,9%) de 27 e no Sul 5 (21,7%) de 23. Pais com Ensino Médio na Região Centro-Oeste 15 (36,6%) de 41, no Sul 9 (39,1%) de 23, no Sudeste 9 (33,3%) de 27 e na Nordeste 7 (30,4%) de 23. Na categoria Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série, na Região Sudeste 3 (11,1%) de 27, no Sul 2 (8,7%) de 23, no Nordeste 1 (4,4%) de 23 e no Centro-Oeste 1 (2,4%) de 41. Pais que concluíram o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série, na Região Sul são 5 (21,7%) de 23, no Centro-Oeste 2 (4,9%) de 41, no Sudeste 1 (3,7%) de 27 e nenhum na Região Nordeste. Na categoria dos pais que frequentou a escola, mas não concluiu o Ensino Fundamental, não há respondentes na Região Sudeste (0%), no Nordeste 2 (8,7%) de 23, no Sul 1 (4,4%) de 23 e 1 (2,4%) de 41 no Centro-Oeste. Na categoria dos pais que não

frequentaram a escola, não há respondentes nas Regiões Nordeste (0%) e Sudeste (0%), no Sul 1 (4,4%) de 23 e no Centro-Oeste 1 (2,4%) de 41. Houve relação significativa entre nível de ensino dos pais e a Região ($p=0,003$), destacando o maior percentual de pais com Ensino Superior no Centro-Oeste e Nordeste.

Referente à escolaridade das mães dos egressos de cursos de direito, ela pode ser observada na Tabela 7.

Tabela 7 – Nível de estudo da mãe por Região

Nível de estudo de mãe	Centro-Oeste	Nordeste	Sudeste	Sul	Total	p
Mestre	4(9,8%)	1(4,4%)	8(29,6%)	0(0%)	13(11,4%)	<0,001
Ensino Superior	17(41,5%)	10(43,5%)	7(25,9%)	6(26,1%)	40(35,1%)	
Ensino Médio	13(31,7%)	0(0%)	8(29,6%)	7(30,4%)	28(24,6%)	
Ensino (5ª-8ª série)	3(7,3%)	10(43,5%)	3(11,1%)	5(21,7%)	21(18,4%)	
Ensino (1ª-4ª série)	2(4,9%)	0(0%)	1(3,7%)	3(13%)	6(5,3%)	
Não concluiu	1(2,4%)	2(8,7%)	0(0%)	2(8,7%)	5(4,4%)	
Pós-doutor	1(2,4%)	0(0%)	0(0%)	0(0%)	1(0,9%)	
TOTAL	41(36%)	23(20,2%)	27(23,7%)	23(20,2%)	114(100%)	

Fonte: A autora, com base nos dados da pesquisa geral (2025).

Na Tabela 7 percebe-se que do total das mães dos 114 respondentes, 1 (0,9%) não frequentou a escola, 5 (4,4%) não concluíram o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série, 6 (5,3%) concluiu o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série, 21 (18,4%) das mães com escolaridade do Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série, 28 (24,6%) concluíram o Ensino Médio, 40 (35,1%) das mães com Graduação na Educação Superior, sendo o maior percentual entre os níveis de formação, com titulação de mestre são 13 (11,4%), com Pós-Doutoramento apenas uma mãe, sinalizando 0,9% das 114. Com relação aos percentuais nas Regiões, observa-se que 1 (2,4%) de 41, na Região Centro-oeste possui titulação De Pós-Doutorado, nenhuma nas demais regiões; as mães que possuem título de mestre são 8 (29,6%) de 27 na Região Sudeste, 4 (9,8%) de 41 na Região Centro-Oeste, 1 (4,4%) de 23 na Região Nordeste e nenhuma (0%) na Região Sul. Mães com Educação Superior completa na Região Centro-Oeste são 17 (41,5%) de 41, no Nordeste 10 (43,5%) de 23, no Sudeste 7 (25,9%) de 27 e no Sul 6 (26,1%) de 23. Com relação à escolaridade das mães com diploma de Ensino Médio 13 (31,7) de 41 são da Região Centro-Oeste, 8 (29,6%) de 27 da Sudeste, 7 (30,4%) de 23 da Sul e 0 (0%) da Nordeste. Das mães que concluíram o Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série, 10 (43,5) de 23 são da Região Nordeste, 5 (21,7%) de 23 da Sul, 3 (11,1%) de 27 da Sudeste e 3 (7,3%) de 41 da Centro-Oeste. Quanto às mães que concluíram o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série, 3

(13%) de 23 pertencem à Região Sul, 2 (4,9%) de 41 à Centro-Oeste, 1 (3,7%) de 27 a Sudeste e nenhuma respondente a Nordeste. Das mães que frequentaram a escola, mas não concluíram o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série, 2 (8,7%) de 23 são da Região Sul, 2 (8,7%) de 23 da Nordeste, 1 (2,4%) de 41 da Centro-Oeste e nenhuma da Sudeste. Não houve mães que nunca frequentaram a escola. A Região Centro-Oeste concentra um maior número de mães com Educação Superior completa. Houve relação significativa ($p < 0,001$) entre o nível de estudo de mãe e a Região, destacando o maior percentual de mães com Ensino Superior no Centro-Oeste e Nordeste.

A respeito dos egressos observa-se, na Tabela 8, que 100% dos respondentes dos cursos de direito ingressaram no mesmo curso de formação.

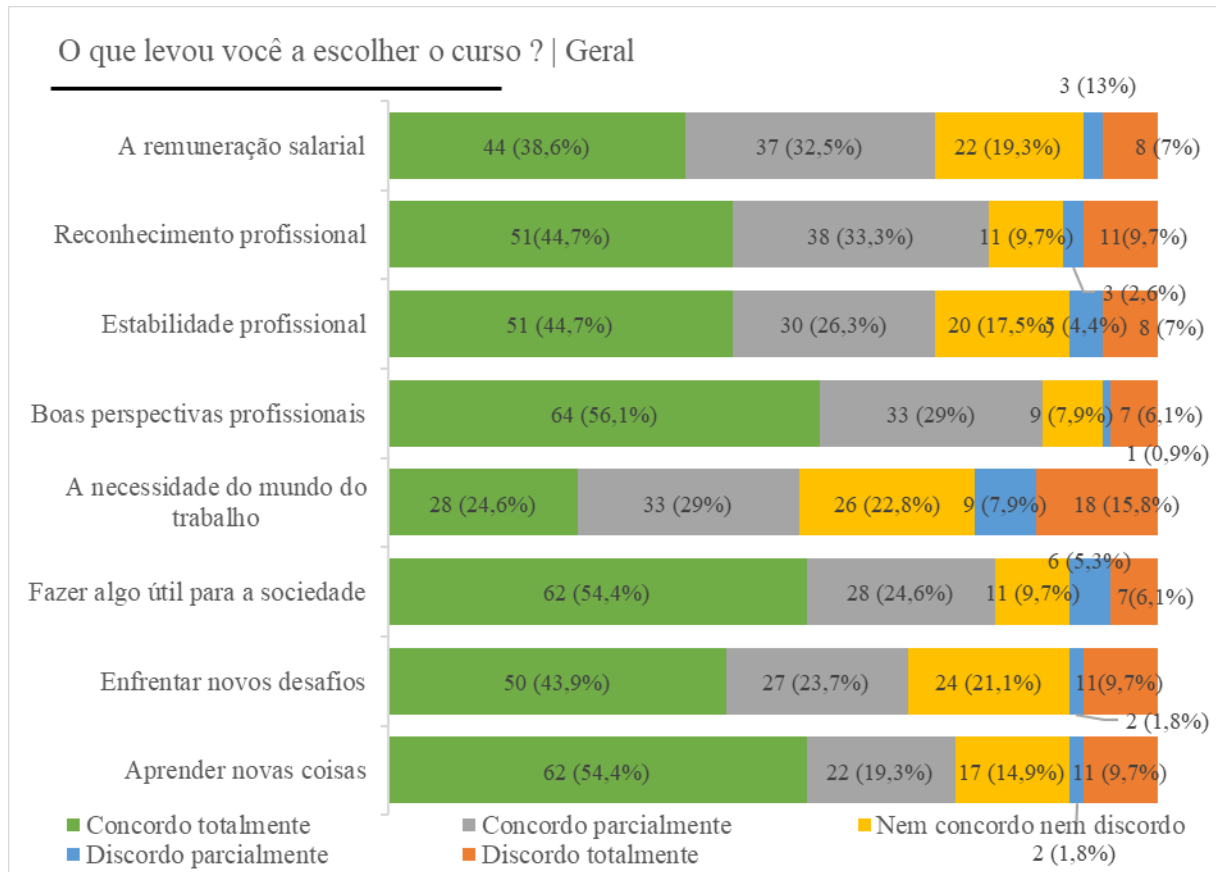
Tabela 8 – Curso de ingresso por Região

Nome do curso de entrada	Centro-Oeste	Nordeste	Sudeste	Sul	Total
Direito	41(36%)	23(20,2%)	27(23,7%)	23(20,2%)	114(100%)
TOTAL	41(36%)	23(20,2%)	27(23,7%)	23(20,2%)	114(100%)

Fonte: A autora, com base nos dados da pesquisa geral (2025).

A respeito da concordância com aspectos que os levaram a escolher o curso de Direito, tem-se: a oportunidade de aprender coisas novas e enfrentar novos desafios, oportunidade de fazer algo útil para a sociedade, a necessidade do mundo do trabalho, as boas perspectivas profissionais, a estabilidade profissional, o reconhecimento profissional e a remuneração salarial. As respostas podem ser observadas na Figura 1 que segue.

Figura 1 – O que levou você a escolher o curso de Direito? Geral



Fonte: A autora, com base nos dados da pesquisa geral (2025).

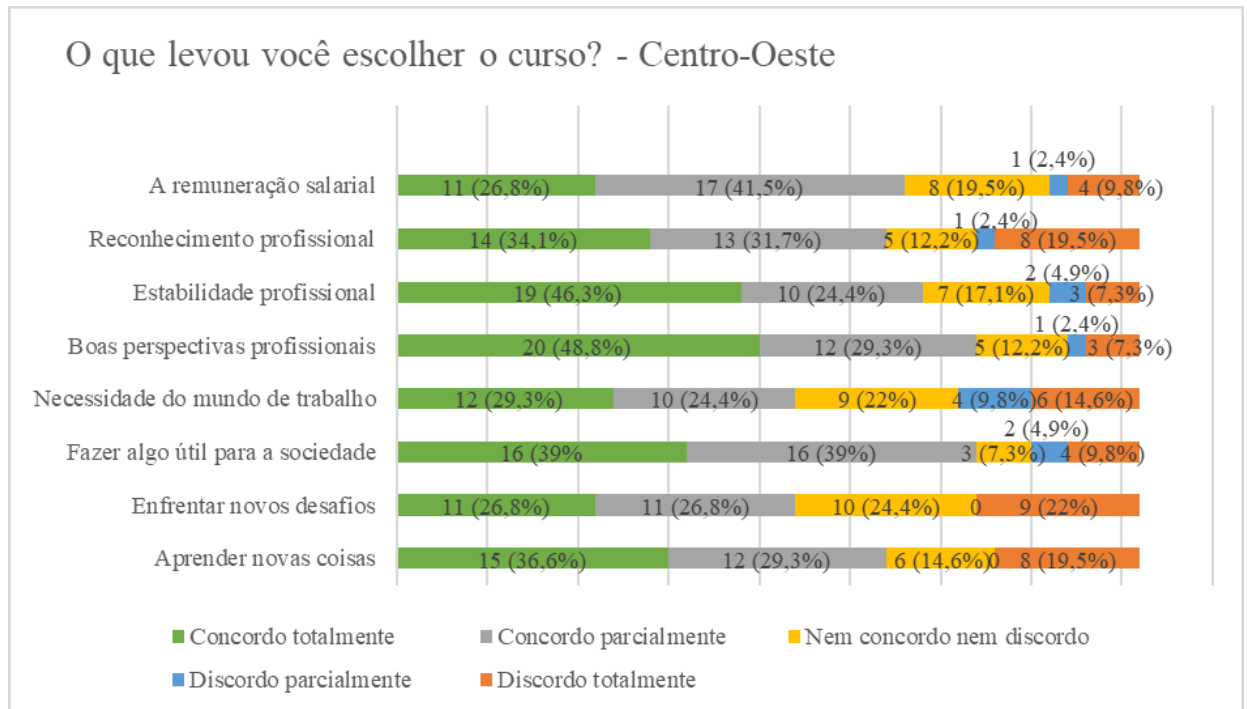
Na Figura 1 é possível observar as respostas dos 114 egressos. Quanto à escolha do curso de Direito como oportunidade de aprender coisas novas, dos 114 egressos respondentes percebeu-se que 62 (54,4%) responderam que concordam totalmente, 22 (19,3%) tiveram concordância parcial, 17 (14,9%) nem concordam e nem discordam, 2 (1,8%) com discordância parcial e 11 (9,7%) com discordância total ($P=0,09$). Com relação à possibilidade de enfrentar novos desafios, dos 114 egressos observou-se que 50 (43,9%) assinalaram concordância total, 27 (23,7%) concordância parcial, 24 (21,1%) nem concordam e nem discordam, 2 (1,8%) tiveram discordância parcial e 11 (9,7%) discordância total ($P=0,041$). Nota-se, no Gráfico 1, o grau de concordância dos egressos referente à possibilidade de fazer algo útil para a sociedade; dos 114 (100%) egressos, 62 (54,4%) concordam totalmente, 28 (24,6%) concordam parcialmente, 11 (9,7%) nem concordam nem discordam, 6 (5,3%) discordam parcial e 7 (6,1%) discordam totalmente ($P=0,171$).

Na análise de dados do Gráfico 1 também é possível observar o nível de concordância dos 114 egressos quanto à escolha do curso de Direito, levando em consideração as necessidades do mundo do trabalho; 28 (24,6%) concordaram totalmente, 33 (29%) concordaram parcialmente, 26 (22,8%) são neutros, 9 (7,9%) discordaram parcialmente e 18

(15,8%) discordaram totalmente ($p=0,059$). Os dados do Gráfico 1 também demonstram o grau de concordância na escolha do curso de Direito considerando as boas perspectivas profissionais; dos 114 (100%) egressos respondentes, 64 (56,1%) concordam totalmente, 33 (29%) concordam parcialmente, 9 (7,9%) são neutros, 1 (0,9%) discorda parcialmente e 7 (6,1%) discordam totalmente ($P=0,725$).

Relativamente ao grau de concordância entre a escolha do curso de Direito e a possibilidade de estabilidade profissional, no Gráfico 1, dos 114 dos egressos, 51 (44,7%) concordam totalmente, 30 (26,3%) concordam parcialmente, 20 (17,5%) são neutros, 5 (4,4%) discordam parcialmente e 8 (7%) discordam totalmente ($P=0,731$). No Gráfico 1 é possível observar o grau concordância referente ao reconhecimento profissional que levou os egressos a escolherem o curso de Direito; dos 114 dos egressos, 51 (44,7%) concordam totalmente, 38 (33,3%) concordam parcialmente, 11 (9,7%) são neutros, 3 (2,6%) discordam parcialmente e 11 (9,7%) discordam totalmente ($P=0,537$). Da análise de dados é possível observar, na Tabela 1, o grau de concordância quanto à remuneração salarial; dos 114 egressos, 44 (38,6%) concordam totalmente, 37 (32,5%) concordam parcialmente, 22 (19,3%) são neutros, 3 (2,6%) discordam parcialmente e 8 (7%) discordam totalmente ($P=0,168$).

Figura 2 – O que levou você a escolher o curso de Direito? Centro-Oeste



Fonte: A autora, com base nos dados da pesquisa geral (2025).

Na Figura 2 é possível observar os dados relativos à concordância com aspectos que os levaram a escolher o curso de Direito. Os dados referentes aos 41 respondentes da Região Centro-Oeste revelam que quanto à possibilidade de aprender coisas novas, os egressos que concordam totalmente são 15 (36,6%) dos 41 egressos; demonstraram concordância parcial 12 (29,3%) egressos, 6 (14,6%) não possuíam opinião formada a respeito de aprender coisas novas; nenhum dos 41 egressos discordou parcialmente da perspectiva de aprender coisas novas; e afirmaram discordar totalmente quanto à possibilidade de aprender coisas novas 8 (19,5%) dos 41.

Egressos que concordam totalmente quanto à possibilidade de enfrentar novos desafios, são 11 (26,8%) dos 41 da Região Centro-Oeste; egressos com concordância parcial são 11 (26,8%); egressos que não possuíam opinião formada em relação à probabilidade de enfrentar novos desafios, são 10 (24,4%); egressos com discordância parcial, nenhum dos 41 da Centro-Oeste assinalou esta alternativa; e dos egressos com discordância total, são 9 (22%) dos 41.

Dos egressos da Região Centro-Oeste que concordam totalmente em relação à escolha do curso de Direito pela possibilidade de fazer algo útil pela sociedade, são 16 (39%) dos 41; os que concordam parcialmente são 16 (39%); os que não possuíam opinião formada são 3 (7,3%); e os egressos com discordância total são 4 (9,8%). Os egressos da Região Centro-Oeste que concordaram totalmente ter levado em conta as necessidades do mundo do trabalho na escolha do curso de Direito, são 12 (29,3%); os que concordam parcialmente são 10 (24,4%); não possuíam opinião formada, são 9 (22%); que discordam parcialmente são 4 (9,8%); e que discordam totalmente são 6 (14,6%).

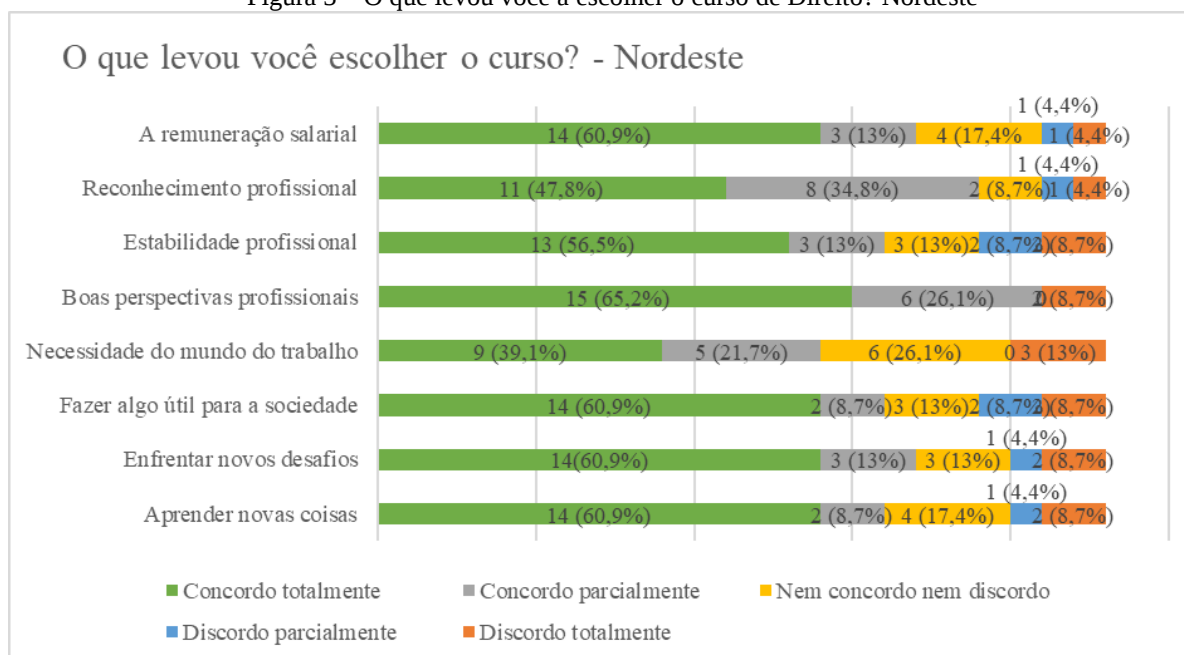
Dos 41 egressos da Região Centro-Oeste que concordam totalmente terem considerado as boas perspectivas profissionais na escolha do curso de Direito, são 20 (48,8%); os que concordam parcialmente são 12 (29,3%); não possuíam opinião formada, são 5 (12,2%); 1 discordam parcialmente (2,4%); e discordam totalmente 3 (7,3%). É possível observar que dos egressos da Região Centro-Oeste que escolheram o curso de Direito pela possibilidade de estabilidade profissional, concordam totalmente 19 (46,3%) dos 41; concordam parcialmente 10 (24,4%); sem opinião formada são 7 (17,1%); que discordam parcialmente são 2 (4,9%); e que discordam totalmente são 3 (7,3%).

Dos 41 egressos da Região Centro-Oeste, os que concordam totalmente a respeito da escolha do curso pelo reconhecimento profissional, são 14 (34,2%); concordam parcialmente são 13 (31,7%) que não possuem opinião formada são 5 (12,2%); 1 discorda parcialmente (2,4%); e 8 discordam totalmente (19,5%). Dos 41 egressos da Região Centro-Oeste, aqueles que assinalaram concordar totalmente com a motivação pela escolha do curso levando em

conta a remuneração salarial, são 11 (26,8%); dos que concordam parcialmente são 17 (41,5%); que não têm opinião formada são 8 (19,5%); que discordam parcialmente é 1 (2,4%); e que discordam totalmente são 4 (9,8%).

Na Figura 3 é possível observar os dados dos 23 egressos da Região Nordeste acerca do grau de concordância entre a escolha do curso de Direito e a possibilidade de aprender coisas novas; os egressos que concordam totalmente, são 14 (60,9%); que concordam parcialmente são 2 (8,7%); nem concordam nem discordam são 4 (17,4%); que discorda parcialmente é 1 (4,4%); e que discordam totalmente são 2 (8,7%). Egressos do Nordeste que concordam totalmente quanto à perspectiva de enfrentar novos desafios são 14 (60,9%); que concordam parcialmente são 3 (13%); sem opinião formada são 3 (13%); que discorda parcialmente é 1 (4,4%); e que discordam totalmente são 2 (8,7%).

Figura 3 – O que levou você a escolher o curso de Direito? Nordeste



Fonte: A autora, com base nos dados da pesquisa geral (2025).

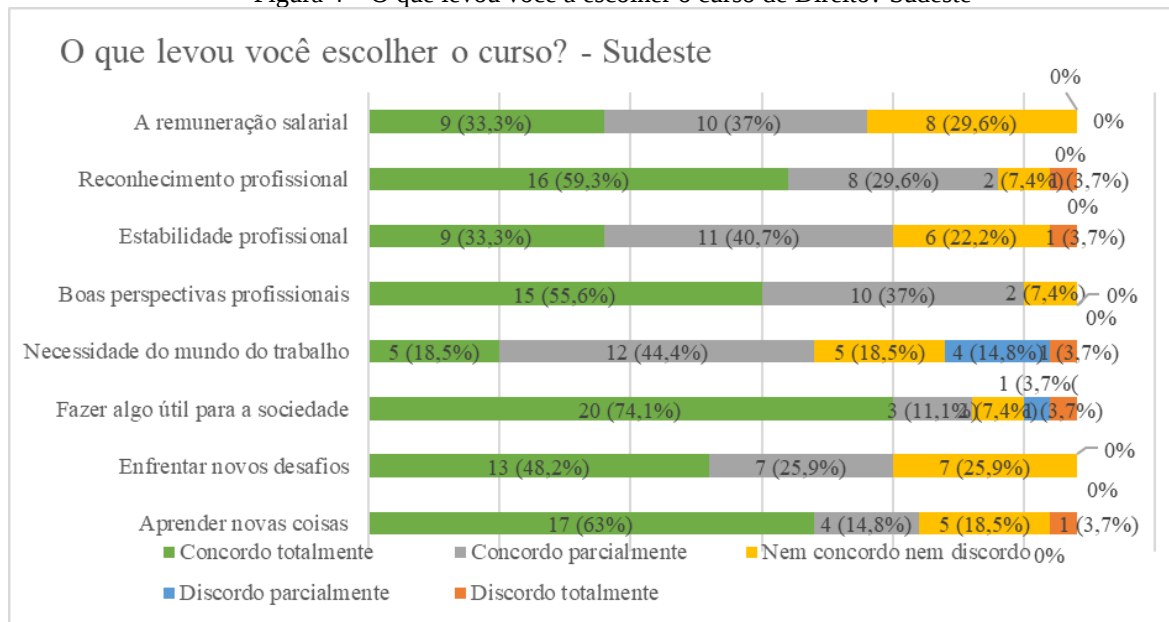
Da Região Nordeste os egressos que concordam totalmente quanto à escolha do curso de Direito pela possibilidade de fazer algo útil pela sociedade, são 14 (60,9%) dos 23; que discordam parcialmente são 2 (8,7%); nem concordam nem discordam são 3 (13%); e tem discordância total 2 (8,7%). Dos egressos que concordaram totalmente em ter levado em conta as necessidades do mundo do trabalho na escolha do curso de Direito, em relação a região Nordeste são 9 (39,1%) dos 23; que discordam parcialmente são 5 (21,7%); sem opinião formada são 6 (26,1%); que discordam parcialmente, nenhum deles assinalou esta alternativa; e discordam totalmente 3 (13%).

Dos egressos da Região Nordeste, 15 (65,2%) concordam totalmente em ter considerado as boas perspectivas profissionais na escolha do curso de Direito; 6 (26,1%) discordam parcialmente 6 (26,1%); sem opinião formada sobre o assunto, nenhum dos 23 egressos da Região Nordeste assinalou esta alternativa; que discordam parcialmente nenhum assinalou esta alternativa; e que discordam totalmente são 2 (8,7%). É possível observar que dos egressos da Região Nordeste que escolheram o curso de Direito pela possibilidade de estabilidade profissional, 13 (56,5%) concordam totalmente. Dos que concordam parcialmente são 3 (13%); nem concordam nem discordam são 3 (13%); que discordam parcialmente são 2 (8,7%) e que discordam totalmente são 2 (8,7%).

Dos 23 egressos da Região Nordeste que concordam totalmente a respeito da escolha do curso pelo reconhecimento profissional, são 11 (47,8%); que concordam parcialmente são 8 (34,8%); nem concordam, nem discordam são 2 (8,7%); que não discorda parcialmente é 1 (4,4%); que discorda totalmente é 1 (4,4%). Dos egressos da Região Nordeste que assinalaram concordar totalmente com a motivação pela escolha do curso, levando em conta a remuneração salarial, são 14 (60,9%); que concordam parcialmente são 3 (13%); nem concordam nem discordam são 4 (17,4%); que discorda parcialmente é 1 (4,4%); e que discorda totalmente 1 (4,4%).

Na Figura 4 é possível observar o grau de concordância no tocante à possibilidade de aprender coisas novas. Em relação à Região Sudeste, dos 27 egressos os que concordam totalmente com esta afirmativa são 17 (63%); os que demonstraram concordância parcialmente são 4 (14,8%); os que não possuem opinião formadas são 5 (18,5%); nenhum deles assinalou a alternativa discordaram parcialmente da possibilidade de aprender coisas novas; e discordam totalmente 1 (3,7%).

Figura 4 – O que levou você a escolher o curso de Direito? Sudeste



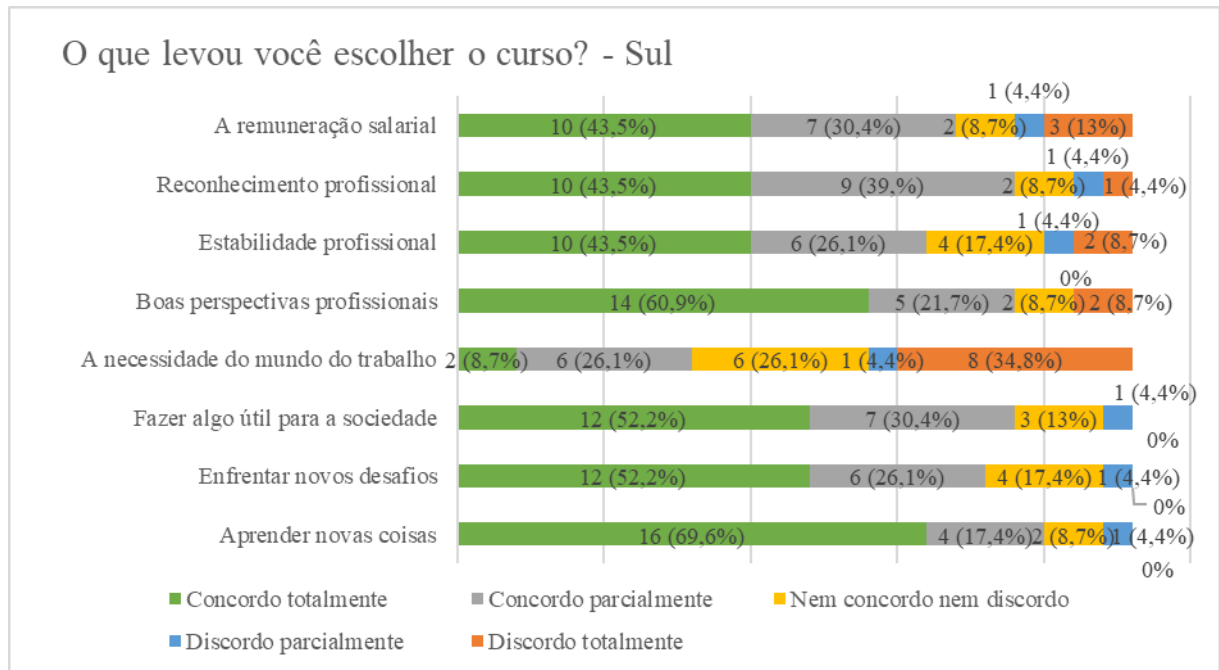
Fonte: A autora, com base nos dados da pesquisa geral (2025).

Egressos que concordam totalmente no que diz respeito à possibilidade de enfrentar novos desafios, dos 27 egressos da Região Sudeste, são 13 (48,2%); que concordam parcialmente são 7 (25,9%); os que não possuíam opinião formada são 7 (25,9%); com discordância parcial nenhum; e com discordância total também nenhum. Dos egressos que concordam totalmente em relação à escolha do curso de Direito pela possibilidade de fazer algo útil pela sociedade, são 20 (74,1%) dos 27 da Região Sudeste; que concordam parcialmente são 3 (11,1%); nem concordam nem discordam são 2 (7,4%); e discorda totalmente é 1 (3,7%).

Dos egressos que concordaram totalmente ter levado em conta as necessidades do mundo do trabalho na escolha do curso de Direito, são 5 (18,5%) dos 27 da Região Sudeste; os que concordaram parcialmente são 12 (44,4%); nem concordam nem discordam são 5 (18,5%); discordam parcialmente são 4 (14,8%); e discorda totalmente 1 (3,7%). Dos egressos que concordam totalmente terem considerado as boas perspectivas profissionais na escolha do curso de Direito, são 15 (55,6%) dos 27 egressos da Região Sudeste; os que concordam parcialmente são 10 (37%), nem concordam nem discordam são 2 (7,4%); discordam parcialmente nenhum; e discordam totalmente também nenhum. É possível observar que dos egressos que escolheram o curso de Direito pela possibilidade de estabilidade profissional, 9 (33,3%) concordam totalmente; os que concordam parcialmente são 11 (40,7%); nem concordam nem discordam são 6 (22,2%); dos que discordam parcialmente nenhum assinalou esta alternativa; e discorda totalmente apenas 1 (3,7%).

Dos egressos que concordam totalmente quanto à relação de escolha do curso com o reconhecimento profissional, são 16 (59,3%) dos 27 egressos da Região Sudeste; que concordam parcialmente são 8 (29,6%); nem concordam nem discordam são 2 (7,4%); que discordam parcialmente nenhum; e que discorda totalmente 1 (3,7%). Aqueles que assinalaram concordar totalmente com a motivação pela escolha do curso, levando em conta a remuneração salarial, são 9 (33,3%); que discordam parcialmente são 10 (37%); que não possuem opinião formada são 8 (29,6%); discordância parcial nenhum dos egressos assinalou esta afirmativa; e discordam totalmente também nenhum.

Figura 5 – O que levou você a escolher o curso de Direito? Sul



Fonte: A autora, com base nos dados da pesquisa geral (2025).

Na Figura 5 é possível observar os dados quanto à possibilidade de aprender coisas novas. Em relação à Região Sul, dos 23 egressos os que concordam totalmente são 16 (69,6%); os que demonstraram concordância parcial são 4 (17,4%); os que nem concordam nem discordam 2 (8,7%); discordou parcialmente da possibilidade de aprender coisas novas, 1 (4,4%); e nenhum dos 23 egressos afirmou discordar totalmente da condição de aprender coisas novas. Egressos que concordam totalmente em relação à probabilidade de enfrentar novos desafios na Região Sul são 12 (52,2%), e que concordam parcialmente são 6 (26,1%); os egressos que não possuíam opinião formada referente à possibilidade de enfrentar novos desafios são 4 (17,4%); com discordância parcial é 1 (4,4%), e com discordância total nenhum deles assinalou esta alternativa.

Dos egressos da Região Sul que concordam totalmente em referência à escolha do curso de Direito pela possibilidade de fazer algo útil pela sociedade, 12 (52,2%) apresentaram-se; que concordam parcialmente são 7 (30,4%); que não possuíam opinião formada quanto a isso são 3 (13%); e com discordância total nenhum dos 23 egressos assinalou esta alternativa. Dos egressos que concordaram totalmente ter levado em conta as necessidades do mundo do trabalho na escolha do curso de Direito, são 2 (8,7%); que concordaram parcialmente são 6 (26,1%); que não possuíam opinião formada, 6 (26,1%); que discorda parcialmente, 1 (4,4%); e que discordam totalmente 8 (34,8%).

Dos egressos que concordam totalmente terem considerado as boas perspectivas profissionais na escolha do curso de Direito, temos 14 (60,9%) dos 23 egressos da Região Sul; que concordam parcialmente, 5 (21,7%); que não possuíam opinião formada, 2 (8,7%); que discordam parcialmente nenhum dos 23 egressos assinalou esta alternativa; e que discordam totalmente são 2 (8,7%). É possível observar que dos egressos que escolheram o curso de Direito pela possibilidade de estabilidade profissional, os que concordam totalmente são 10 (43,5%); os que concordam parcialmente são 6 (26,1%); os que não possuem opinião formada são 4 (17,4%); dos que discordam parcialmente dessa possibilidade apresentou-se 1 (4,4%); e os que discordam totalmente são 2 (8,7%).

Dos egressos da Região Sul que concordam totalmente quanto à escolha do curso pelo reconhecimento profissional, 10 (43,5%) disseram que sim; os que concordam parcialmente são 9 (39,1%); os que não possuem opinião formada são 2 (8,7%); o que discorda parcialmente foi 1 (4,4%); o que discorda totalmente por essa motivação foi 1 (4,4%). Aqueles que assinalaram concordar totalmente com a motivação pela escolha do curso, levando em conta a remuneração salarial, são 10 (43,5%); os que concordam parcialmente são 7 (30,4%); os que não possuíam opinião formada, são 2 (8,7%); o que concorda parcialmente foi 1 (4,4%); e os que discordam totalmente são 3 (13%).

Observa-se, na Tabela 9, quem custeou a maior parte dos estudos na Educação Superior nas quatro Regiões. Dos 114 respondentes, 68 (59,7%) informaram que foi a família, 21 (18,4%) deles foram bolsistas do Programa Universidade para Todos (ProUni), 15 (13,2%) custearam o curso com recursos próprios, 6 (5,3%) utilizaram do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), 4 (3,5%) usaram outras fontes não especificadas para custear a Educação Superior.

Tabela 9 – Quem custeou a maior parte de seu curso superior?

Principal apoio financeiro para curso superior	Centro-Oeste	Nordeste	Sudeste	Sul	Total	p
A Família	24(58,5%)	13(56,5%)	20(74,1%)	11(47,8%)	68(59,7%)	0,233
Fontes pessoal	6(14,6%)	3(13%)	3(11,1%)	3(13%)	15(13,2%)	
Outro	0(0%)	3(13%)	1(3,7%)	0(0%)	4(3,5%)	
Pelo Fies	3(7,3%)	1(4,4%)	0(0%)	2(8,7%)	6(5,3%)	
Prouni	8(19,5%)	3(13%)	3(11,1%)	7(30,4%)	21(18,4%)	
TOTAL	41(36%)	23(20,2%)	27(23,7%)	23(20,2%)	114(100%)	

Fonte: A autora, com base nos dados da pesquisa geral (2025).

Os dados das Regiões mostram que os egressos que obtiveram apoio financeiro do grupo familiar foram 24 (58,5%) de 41 da Região Centro-Oeste, 20 (74,1%) de 27 da Região Sudeste, 13 (56,5%) de 23 da Região Nordeste e 11 (47,8%) de 23 da Região Sul. Os dados dos egressos que utilizaram de fonte de renda própria foram 6 (14,6%) de 41 respondentes na Centro-Oeste, 3 (13%) de 23 no Nordeste, 3 (13%) de 23 no Sul e 3 (11,1%) de 27 no Sudeste. A categoria dos egressos que utilizou outra fonte de custeio não especificada, fora 3 (13%) de 23 da Região Nordeste, 1 (3,7%) de 27 da Sudeste e nenhum respondente das Regiões Centro-Oeste (0%) e Sul (0%). Dos que custearam seus estudos por meio do Fies, 3 (7,3%) de 41 são da Região Centro-Oeste, 2 (8,7%) de 23 da Região Sul, 1 (4,4%) de 23 da Região Nordeste e nenhum da Região Sudeste (0%). Os egressos bolsistas do ProUni foram 8 (19,5%) de 41 da Região Centro-Oeste, 7 (30,4%) de 23 da Sul, 3 (13%) de 23 da Nordeste e 3 (11,1%) de 27 da Sudeste. Não houve relação significativa ($p < 0,233$) entre o principal apoio para custear o curso e a Região.

Informações sobre o estar trabalhando durante o período da Graduação podem ser observadas na Tabela 10. O total de egressos que não trabalhou durante o período acadêmico correspondeu a 40 (35,1%) dos 114; 5 (4,4%) trabalharam menos de um ano durante a Graduação; os que trabalharam de 1 a menos de 3 anos foram 17 (14,9%); os que trabalharam entre 3 e menos de 4 anos foram 8 (7%); e os que trabalharam no período maior que 4 anos foram 44 (38,6) egressos.

Tabela 10 – Trabalhou durante o período acadêmico? Por Região

Trabalhou durante o período acadêmico	Centro-Oeste	Nordeste	Sudeste	Sul	Total	P
Não trabalhou	7(17,1%)	11(47,8%)	18(66,7%)	4(17,4%)	40(35,1%)	<0,001
Menos de um ano	4(9,8%)	1(4,4%)	0(0%)	0(0%)	5(4,4%)	
de 1 a menos de 3 anos	8(19,5%)	4(17,4%)	3(11,1%)	2(8,7%)	17(14,9%)	
de 3 a menos de 4 anos	3(7,3%)	2(8,7%)	0(0%)	3(13%)	8(7%)	
Mais de 4 anos	19(46,3%)	5(21,7%)	6(22,2%)	14(60,9%)	44(38,6%)	
TOTAL	41(36%)	23(20,2%)	27(23,7%)	23(20,2%)	114(100%)	

Fonte: A autora, com base nos dados da pesquisa geral (2025).

Quanto aos egressos que não trabalharam durante a Graduação (Tabela 10), o maior percentual deu-se na Região Sudeste, com 18 (66,7%) dos 27, 11 (47,8%) dos 23 no Nordeste, 7 (17,1%) de 41 no Centro-Oeste e 4 (17,4%) de 23 na Região Sul. Os egressos que trabalharam menos de um ano durante a Graduação, foram 4 (9,8%) de 41 da Região Centro-Oeste, 1 (4,4%) de 23 no Nordeste, e nas Regiões Sul e Sudeste não houve respondentes. Com relação aos egressos que trabalharam de 1 ano e menos de 3 anos, 8 (19,5%) de 41 são da Região Centro-Oeste, 4 (17,4%) de 23 da Nordeste, 3 (11,1%) de 27 da Sudeste e 2 (8,7%) de 23 da Região Sul. Em relação aos egressos que trabalharam de 3 e menos de 4 anos durante a Graduação, 3 (13%) de 23 são da Região Sul, 3 (7,3%) de 23 da Centro-oeste, 2 (8,7%) de 23 da Nordeste e nenhum da Região Sudeste. Os egressos que trabalharam em um período maior que 4 anos durante a Graduação foram 19 (46,3%) de 41 na Região Centro-Oeste, 14 (60,9%) de 23 da Sul, 6 (22,2%) de 23 da Sudeste e 5 (21,7%) de 23 da Região Nordeste. Houve significância estatística na relação entre horas trabalhadas por semana durante a Graduação e Região ($p < 0,001$), destacando o maior percentual de participantes que não trabalharam na Graduação na Região Sudeste e maior percentual dos que trabalharam durante todo o curso na Região Sul.

O questionamento sobre o meio de transporte não foi acrescido ao questionário na Região Sul, por isto somente 91 respostas são observadas na Tabela 11. O meio de transporte mais usados pelos respondentes foi o ônibus, com 35 (38,5%), em seguida o carro com 34 (37,4%), enquanto 14 (15,4%) iam caminhando para a faculdade, 6 (6,6%) utilizavam transporte escolar, 1 (1,1%) ia de bicicleta e outro (1,1%) informou que usava outro meio de transporte não identificado.

Tabela 11 – Meio de transporte para ir à faculdade por Região

Meio de transporte para ir à faculdade	Centro-Oeste	Nordeste	Sudeste	Total	p
Ônibus	17(41,5%)	14(60,9%)	4(14,8%)	35(38,5%)	<0,001
Carro	18(43,9%)	8(34,8%)	8(29,6%)	34(37,4%)	
Caminhando	2(4,9%)	1(4,4%)	11(40,7%)	14(15,4%)	
Transporte escolar	3(7,3%)	0(0%)	3(11,1%)	6(6,6%)	
Bicicleta	1(2,4%)	0(0%)	0(0%)	1(1,1%)	
Outro	0(0%)	0(0%)	1(3,7%)	1(1,1%)	
TOTAL	41(36%)	23(20,2%)	27(23,7%)	91(100%)	

Fonte: A autora, com base nos dados da pesquisa geral (2025).

Podem ser observadas na Tabela 11 as respostas referentes aos egressos cujo meio de transporte era o ônibus: 14 (60,9%) dos 23 egressos da Região Nordeste, 17 (41,5%) dos 41 da Centro-Oeste e 4 (14,8%) dos 27 da Sudeste. Egressos cujo meio de locomoção era o carro

foram 18 (43,9%) dos 41 da Região Centro-Oeste, 8 (34,8%) dos 23 da Nordeste e 8 (29,6%) dos 27 da Sudeste. Os egressos que caminhavam até a faculdade foram 11 (40%) dos 27 egressos da Região Sudeste, 2 (4,9%) dos 41 da Centro-Oeste e 1 (4,4%) dos 23 da Nordeste. Os que utilizavam o transporte escolar foram 3 (11,1%) dos 23 egressos pertencentes à Região Sudeste, 3 (7,3%) da Centro-Oeste e 0 (0%) da Nordeste. O egresso que usava a bicicleta como meio de transporte foi 1 (2,4%), que era dos 41 da Região Centro-Oeste; não há respondentes que assinalaram esta opção nas Regiões Nordeste (0%) e Sudeste (0%). Houve relação significativa ($p < 0,001$) entre o meio de transporte e a Região.

Na Tabela 12 é possível observar que dos 114 egressos respondentes 62 (54,4%), o pai ou a mãe já possuíam Educação Superior; 27 (23,7%) dos egressos são os primeiros membros da família com Educação Superior; 12 (10,5%) informaram que uma tia ou tio foi o primeiro membro da família a se formar; 9 (7,9%) já possuíam uma irmã ou irmão com Educação Superior; e 4 (3,5%) registraram que um primo ou prima foi o primeiro membro da família com Educação Superior.

Tabela 12 – Primeiro membro da família com Educação Superior por Região

Primeiro membro da família com Educação Superior	Centro-Oeste	Nordeste	Sudeste	Sul	Total	p
Não, irmão ou irmã	2(4,9%)	1(4,4%)	3(11,1%)	3(13%)	9(7,9%)	0,039
Não, pai ou mãe	26(63,4%)	12(52,2%)	18(66,7%)	6(26,1%)	62(54,4%)	
Não, primo ou prima	1(2,4%)	0(0%)	0(0%)	3(13%)	4(3,5%)	
Não, tio ou tia	4(9,8%)	5(21,7%)	0(0%)	3(13%)	12(10,5%)	
Sim	8(19,5%)	5(21,7%)	6(22,2%)	8(34,8%)	27(23,7%)	
TOTAL	41(36%)	23(20,2%)	27(23,7%)	23(20,2%)	114(100%)	

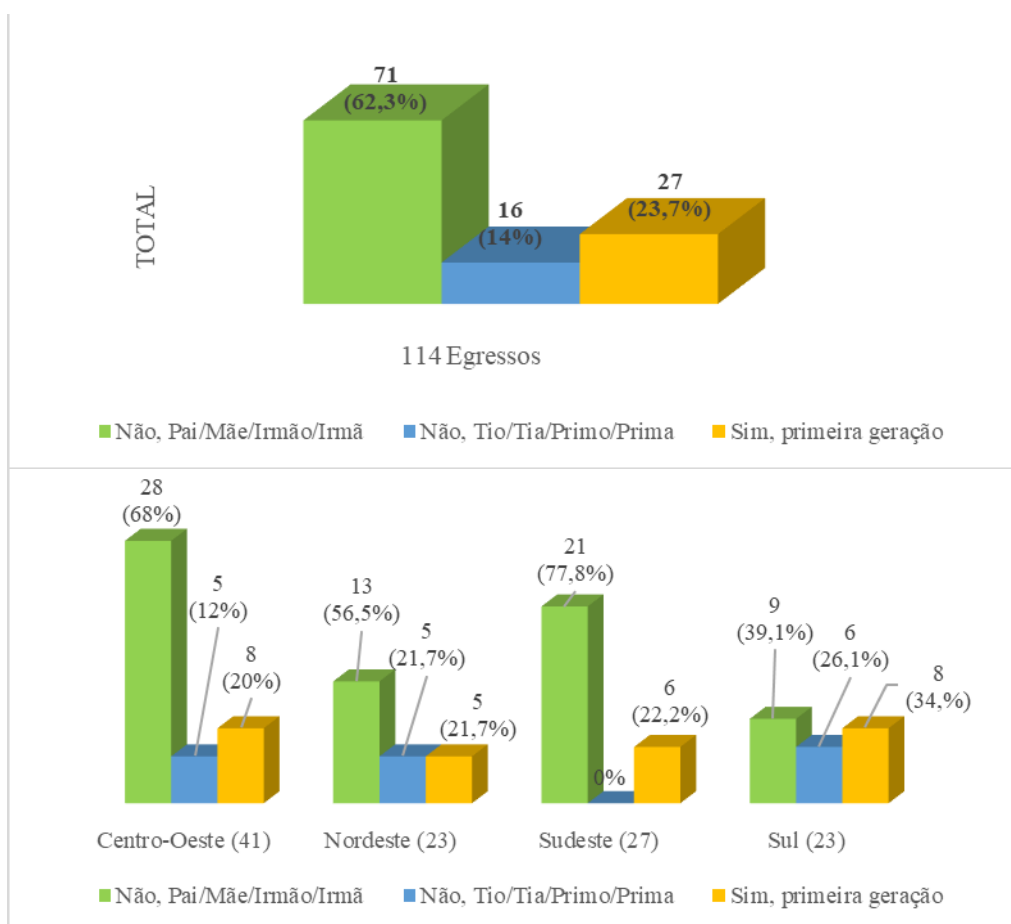
Fonte: A autora, com base nos dados da pesquisa geral (2025).

Ainda sobre a Tabela 12, observa-se que os egressos cujos pais ou mães já possuíam Educação Superior foram também maioria nas Regiões dos 41 egressos do Centro-Oeste (26, contabilizando 63,4%), Sudeste (66,7%) e Nordeste (52,2%), mas não na Região Sul (26,1%). Dos egressos de primeira geração, 8 (34,8%) dos 23 são da Região Sul, 8 (19,5%) dos 41 da Centro-Oeste, 6 (22,2%) dos 27 da Sudeste e 5 (21,7%) dos 23 da Nordeste. Dos egressos cujo tio ou tia já era graduado, 5 (21,7%) dos 23 são da Região Nordeste, 4 (9,8%) dos 41 são da Centro-Oeste, 3 (13%) dos 23 são da Sul e 0 (0%) dos 27 egressos são da Região Sudeste. Dos egressos cujo irmão ou irmã foi o primeiro membro da família com Educação Superior, 3 (13%) dos 23 são da Região Sul, 3 (11,1%) dos 27 são da Sudeste, 2 (4,9%) dos 41 são da Centro-Oeste e 1 (4,4%) dos 23 são da Região Nordeste. Os egressos os quais um primo ou prima já era graduado, 3 (13%) dos 23 são pertencentes à Região Sul, 1 (2,4%) dos 41 são da

Centro-Oeste, nenhum dos 27 egressos apareceu na Sudeste (0%) e nenhum dos 23 egressos constou na Região Nordeste (0%). É possível concluir, por meio dos dados, que a maioria dos egressos do curso de Direito não é de primeira geração, e que a maioria possui pais com formação na Educação Superior. Houve relação significativa ($p=0,039$) entre qual o primeiro membro da família a graduar-se e a Região.

Com relação aos dados que expõem os egressos de primeira geração na Educação Superior, a Figura 6 mostra que do total dos 114 egressos respondentes, 87 (76,3%) não são os primeiros membros da família a cursar a Educação Superior. Destes egressos, 71 (62,3%) possuíam algum familiar – pai, mãe, irmão ou irmã – com formação na Educação Superior e 16 (14%) com tio, tia, primo ou prima formados na Educação Superior. Os egressos de primeira geração, ou seja, os primeiros membros da família a ter diploma de Educação Superior, foram 27 (23,7%) dos 114 egressos. Não houve relação estatisticamente significativa entre os egressos de primeira geração na Educação Superior e a Região ($p=0,564$).

Figura 6 – Primeiro membro da família a graduar-se na Educação Superior?



Fonte: A autora, com base nos dados da pesquisa geral (2025).

Os egressos que não são de primeira geração por região assim apresentaram-se: 33 (80%) dos 41 egressos da Região Centro-Oeste, 21 (77,8%) dos 27 da Sudeste, 18 (78,2%) dos 23 da Nordeste e 15 (65,2%) dos 23 egressos da Região Sul; já os egressos de primeira geração são 8 (20%) dos 41 egressos da Região Centro-Oeste, 8 (34%) dos 23 da Sul, 6 (22,2%) dos 27 da Sudeste e 5 (21,7%) dos 23 egressos da Região Nordeste. Não houve relação de significância ($p=0,564$) entre ser ou não o primeiro membro da família a realizar Educação Superior e a Região onde vive.

A Tabela 13 mostra os dados dos egressos que continuam ou não no mesmo trabalho quando do período da Graduação. Os egressos da Região Sudeste não responderam a esta questão, pois ela não foi inserida no questionário aplicado na Região, por isso seus resultados não aparecem na Tabela. Assim, dos 114 respondentes, esta Tabela ocupa-se de 87 egressos, considerando que os 27 (23,7%) da Região Sudeste (100%) não responderam a esta questão; 45 (51,7%) responderam que não estão mais no mesmo emprego do tempo da Graduação e que estão em outro trabalho com aumento salarial; 15 (17,2%) dos egressos responderam que não trabalharam durante a Graduação, 12 (13,8%) dos egressos não continuam no mesmo trabalho e estão em outro com o mesmo nível salarial, 10 (11,5%) permanecem no mesmo trabalho, porém com aumento salarial e 5 (5,7%) estão no mesmo emprego com o mesmo nível salarial.

Tabela 13 – Continua no mesmo trabalho quando do período da Graduação? Por Região

Continua no mesmo trabalho quando do período da graduação	Centro-Oeste	Nordeste	Sul	Total	p
Não, outro com aumento	23(56,1%)	12(52,2%)	10(43,5%)	45(51,7%)	<0,001
Não trabalhou	8(19,5%)	2(8,7%)	5(21,7%)	15(17,2%)	
Não, outro mesmo nível salarial	7(17,1%)	2(8,7%)	3(13%)	12(13,8%)	
Sim, com aumento	3(7,3%)	5(21,7%)	2(8,7%)	10(11,5%)	
Sim, mesmo nível salarial	0(0%)	2(8,7%)	3(13%)	5(5,7%)	
TOTAL	41(36%)	23(20,2%)	23(20,2%)	87(100%)	

Fonte: A autora, com base nos dados da pesquisa geral (2025).

Os egressos que não estão mais no mesmo emprego e estão em outro no qual obtiveram aumento salarial, são 23 (56,1%) dos 41 da Região Centro-Oeste, 12 (52,2%) dos 23 da Nordeste e 10 (43,5%) dos 23 da Sul. Os egressos que não trabalharam durante o período da Graduação são 8 (19,5%) dos 41 egressos da Região Centro-Oeste, 5 (21,7%) dos 23 do Sul e 2 (8,7%) dos 23 do Nordeste. Egressos que não estavam no mesmo trabalho, mas em outro com o mesmo nível salarial, são 7 (17,1%) dos 41 da Região Centro-Oeste, 3 (13%) dos 23 da Sul e 2 (8,7%) dos 23 da Nordeste. Os egressos que permaneceram no mesmo

trabalho e obtiveram aumento salarial são 5 (21,7%) dos 23 da Região Nordeste, 3 (7,3%) dos 41 da Centro-Oeste e 2 (8,7%) dos 23 da Sul. Os que permaneceram no mesmo emprego com o mesmo nível salarial são 3 (8,7%) dos 23 egressos da Região Nordeste, 3 (13%) dos 23 da Sul e nenhum (0%) dos 41 da Região Centro-Oeste respondeu a esta questão. Houve associação significativa ($p < 0,001$) entre continuar ou não no mesmo trabalho e a Região onde realizou o curso. Dos 87 respondentes que estavam trabalhando quando desta pesquisa, 45 (39,5%) mudaram de emprego e obtiveram aumento salarial.

Na Tabela 14 constam os percentuais referentes ao grau de concordância de o trabalho, durante a Graduação, estar relacionado com a formação acadêmica ou não. Dos 114 egressos respondentes, 49 (43%) concordam totalmente acerca de o trabalho ser na área de formação. Os egressos que discordam totalmente da relação entre o trabalho e o curso de Direito foram 33 (29%); os que concordam parcialmente são 19 (16,7%); os que discordam parcialmente foram 4 (3,5%); aqueles que não concordam nem discordam somam 2 (1,8%); e os egressos que não responderam foram 7 (6,1%).

Tabela 14 – Trabalho relacionado com a formação acadêmica por Região

Trabalho relacionado com formação acadêmica	Centro-Oeste	Nordeste	Sudeste	Sul	Total	p
1. Concordo total	0(0%)	16(69,6%)	19(70,4%)	14(60,9%)	49(43%)	<0,001
2. Concordo parcial	7(17,1%)	3(13%)	4(14,8%)	5(21,7%)	19(16,7%)	
3. Nem concordo nem discordo	1(2,4%)	0(0%)	1(3,7%)	0(0%)	2(1,8%)	
4. Discordo parcial	2(4,9%)	1(4,4%)	1(3,7%)	0(0%)	4(3,5%)	
5. Discordo total	26(63,4%)	2(8,7%)	1(3,7%)	4(17,4%)	33(29%)	
Não respondeu	5(12,2%)	1(4,4%)	1(3,7%)	0(0%)	7(6,1%)	
TOTAL	41(36%)	23(20,2%)	27(23,7%)	23(20,2%)	114(100%)	

Fonte: A autora, com base nos dados da pesquisa geral (2025).

Dos que estão trabalhando na área de formação, 19 (70,4%) dos 27 egressos são da Região Sudeste; 16 (69,6%) de 23 são da Nordeste; 14 (60,9%) de 23 são da Sul; e nenhum (0%) dos 41 egressos apresentou-se na Região Centro-Oeste. Não possuíam relação entre trabalho e sua formação: 26 (63,4%) dos 41 egressos da Região Centro-Oeste; 4 (17,4%) dos 23 da Sul; 2 (8,7%) dos 23 da Nordeste; e 1 (3,7%) dos 27 egressos da Região Sudeste. Aqueles cujo trabalho tinha relação com a Graduação, são 7 (17,1%) dos 41 egressos da Região Centro-Oeste; 5 (21,7%) dos 23 do Sul; 4 (14,8%) dos 27 da Sudeste; e 3 (13%) dos 23 egressos da Região Nordeste. Não responderam à questão 5 (12,2%) dos 41 egressos da Região Centro-Oeste; 1 (4,4%) dos 23 do Nordeste; 1 (3,7%) dos 27 do Sudeste; e nenhum (0%) dos 23 egressos da Região Sul. Dos egressos cujos empregos têm quase nenhuma

relação com o curso de Direito, 2 (4,9%) dos 41 são da Região Centro-Oeste; 1 (4,4%) dos 23 é do Nordeste; 1 (3,7%) dos 27 é do Sudeste; e nenhum (0%) dos 23 egressos é da Região Sul. Os que não concordam nem discordam foram: 1 (3,7%) dos 27 egressos da Região Sudeste; 1 (2,4%) dos 41 do Centro-Oeste; nenhum respondente dos 23 do Nordeste (0%); e nenhum dos 27 egressos da Região Sudeste (0%). Houve relação significativa ($p < 0,001$) entre o nível de concordância de o trabalho atual estar relacionado com a formação acadêmica e a Região onde realizou o curso.

Na Tabela 15 estão os dados sobre as horas de trabalho semanais dos egressos. Dos 114 egressos respondentes, a maioria, 66 (57,9%), trabalha de 40 a 60 horas semanais, 27 (23,7%) trabalha de 20 a 40 horas semanais, 12 (10,5%) não trabalha, 8 (7%) trabalha menos de 20 horas semanais e 1 (0,9%) trabalha 60 horas semanais ou mais.

Tabela 15 – Horas de trabalho por semana por Região

Horas de trabalho	Centro-Oeste	Nordeste	Sudeste	Sul	Total	p
<20h	2(4,9%)	4(17,4%)	1(3,7%)	1(4,4%)	8(7%)	0,196
20-40h	9(22%)	8(34,8%)	5(18,5%)	5(21,7%)	27(23,7%)	
40-60h	24(58,5%)	10(43,5%)	20(74,1%)	12(52,2%)	66(57,9%)	
60 ou mais	0(0%)	0(0%)	0(0%)	1(4,4%)	1(0,9%)	
Não trabalha	6(14,6%)	1(4,4%)	1(3,7%)	4(17,4%)	12(10,5%)	
TOTAL	41(36%)	23(20,2%)	27(23,7%)	23(20,2%)	114(100%)	

Fonte: A autora, com base nos dados da pesquisa geral (2025).

Dos egressos que trabalham de 40 a 60 horas semanais, são 24 (58,5 %) dos 41 da Região Centro-Oeste, 20 (74,1%) dos 27 do Sudeste, 12 (52,2%) dos 23 do Sul e 10 (43,5%) dos 23 da Região Nordeste. Dos que trabalham de 20 a 40 horas semanais, 9 (22%) dos 41 egressos são da Região Centro-Oeste, 8 (34,8%) dos 23 são do Nordeste, 5 (21,7%) dos 23 são do Sul e 5 (18,5%) dos 27 egressos são da Região do Sudeste. Entre os egressos que não estavam trabalhando, 6 (14,6%) dos 41 são da Região Centro-Oeste, 4 (17,4%) dos 23 são do Sul, 1 (4,4%) dos 23 é do Nordeste e 1 (3,7%) dos 27 é da Região Sudeste. Dos egressos que trabalhavam menos de 20 horas durante a semana, 4 (17,4%) dos 23 são da Região Nordeste, 2 (4,9%) dos 41 do Centro-Oeste, 1 (4,4%) dos 23 do Sul e 1 (3,7%) dos 27 do Sudeste. Dos egressos que trabalhavam 60 horas ou mais, 1 (4,4%) dos 23 egressos é da Região Sul; nas demais Regiões não houve respondentes. Não houve relação significativa entre o número de horas dedicadas ao trabalho atual e a Região onde realizou o curso.

Na Tabela 16 observa-se os dados de remuneração salarial dos egressos, quando dos 114 respondentes 53 (46,5%) possuíam, no momento da entrevista, remuneração maior que 6 salários, 22 (19,3%) de 4 a 6 salários mínimos, 12 (10,5%) recebem de 2 a 3 salários mínimos, 11 (9,7%) de 3 a 4 salários mínimos, 8 (7%) recebem até um salário mínimo e meio e 8 (7%) não trabalham.

Tabela 16 – Remuneração atual por Região						
Remuneração atual	Centro-Oeste	Nordeste	Sudeste	Sul	Total	P
salário mínimo	1(2,4%)	2(8,7%)	0(0%)	5(21,7%)	8(7%)	<0,018
de 2 a 3 salários	4(9,8%)	2(8,7%)	3(11,1%)	3(13%)	12(10,5%)	
de 3 a 4 salários	2(4,9%)	2(8,7%)	2(7,4%)	5(21,7%)	11(9,7%)	
de 4 a 6 salários	8(19,5%)	2(8,7%)	6(22,2%)	6(26,1%)	22(19,3%)	
Mais de 6 salários	20(48,8%)	14(60,9%)	15(55,6%)	4(17,4%)	53(46,5%)	
Não trabalha	6(14,6%)	1(4,4%)	1(3,7%)	0(0%)	8(7%)	
TOTAL	41(36%)	23(20,2%)	27(23,7%)	23(20,2%)	114(100%)	

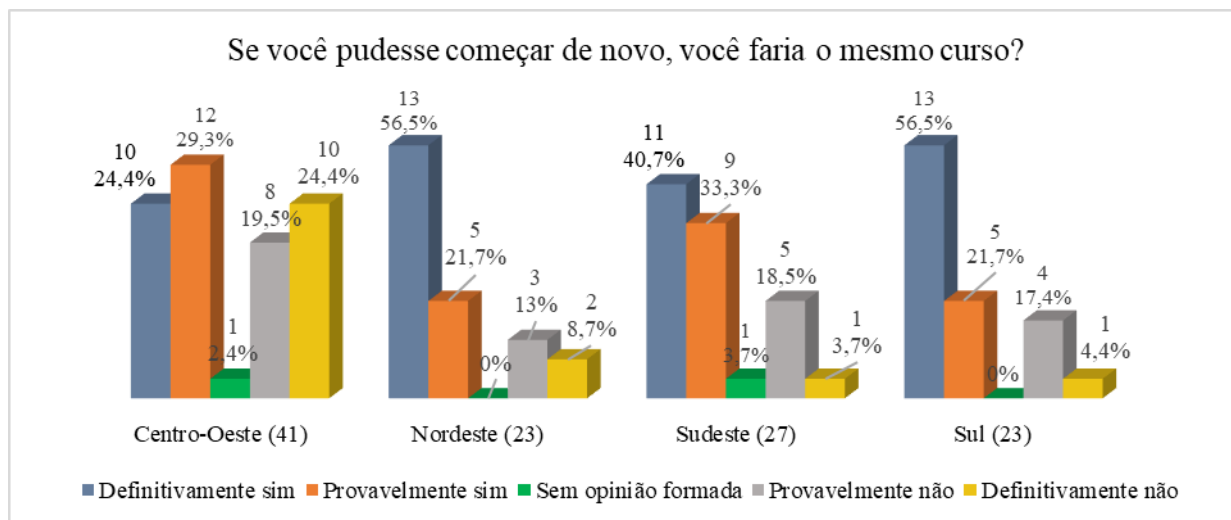
Fonte: A autora, com base nos dados da pesquisa geral (2025).

Ao analisar a Tabela 16, dos egressos que recebem mais de 6 salários mínimos, 20 (48,8%) dos 41 são da Região Centro-Oeste, 15 (55,6%) dos 27 do Sudeste, 14 (60,9%) dos 23 do Nordeste e 4 (17,4%) dos 23 da Região Sul. De 4 a 6 salários mínimos, 8 (19,5%) dos 41 egressos da Região Centro-Oeste, 6 (26,1%) dos 23 do Sul, 6 (22,2%) dos 27 do Sudeste e 2 (8,7%) dos 23 do Nordeste. De 2 a 3 salários mínimos, 4 (9,8%) dos 41 egressos da Região Centro-Oeste, 3 (13%) dos 23 do Sul, 3 (11,1%) dos 27 do Sudeste e 2 (8,7%) dos 23 da Região Nordeste. De 3 a 4 salários mínimos, 5 (21,7%) dos 23 egressos da Região Sul, 2 (8,7%) dos 23 do Nordeste, 2 (7,4%) dos 27 do Sudeste e 2 (4,9%) dos 41 da Centro-Oeste. Recebem até um salário mínimo e meio, 5 (21,7%) dos 23 egressos da Região Sul, 2 (8,7%) dos 23 do Nordeste, 1 (2,4%) dos 41 do Centro-Oeste e nenhum (0%) dos 27 egressos da Região Sudeste. Não trabalham 6 (14,6%) dos 41 egressos da Região Centro-Oeste, 1 (4,4%) dos 23 do Nordeste, 1 (3,7%) dos 27 do Sudeste e nenhum (0%) dos 23 da Região Sul. Na pesquisa não houve associação estatisticamente significativa entre a remuneração atual e a Região onde realizou o curso, com $p=0,018$.

Os dados da Figura 7 indicam o percentual dos 114 egressos que responderam sobre “se pudessem iniciar novamente a Graduação”: 47 (41,2%) responderam que definitivamente sim, escolheriam novamente o mesmo curso, 31 (27,2%) que provavelmente sim, escolheriam o curso de Direito, 20 (17,5%) dos responderam que provavelmente não escolheriam o mesmo curso, 14 (12,3%) afirmaram que definitivamente não escolheriam o curso de Direito se

pudessem recomeçar e 2 (1,8%) não tinham opinião formada. Na pesquisa não houve associação estatisticamente significativa entre a opinião sobre fazer ou não o mesmo curso novamente e a Região onde ele foi realizado, com $p=0,183$.

Figura 7 – Se você pudesse começar de novo, você faria o mesmo curso?



Fonte: A autora, com base nos dados da pesquisa geral (2025).

Observa-se na classe que respondeu definitivamente sim: 13 egressos (56,5%) dos 23 da Região Nordeste, 13 (56,5%) dos 23 do Sul, 11 (40,7%) dos 27 do Sudeste e 10 (24,4%) dos 41 da Centro-Oeste. Os egressos que responderam provavelmente sim são: 12 (29,3) dos 41 do Centro-Oeste, 9 (33,3) dos 27 do Sudeste, 5 (21,7) dos 23 do Nordeste e 5 (21,7%) dos 23 do Sul. Os egressos que responderam que provavelmente não fariam o mesmo curso são: 8 (19,5%) dos 41 egressos da Região Centro-Oeste, 5 (18,5%) dos 27 do Sudeste, 4 (17,4%) dos 23 do Sul e 3 (13%) dos 23 do Nordeste. Os egressos cuja resposta foi que definitivamente não fariam o mesmo curso, foram: 10 (24,4%) dos 41 egressos da Região Centro-Oeste, 2 (8,7%) dos 23 do Nordeste, 1 (4,4%) dos 23 do Sul e 1 (3,7%) dos 27 da Sudeste. Os respondentes que não têm uma opinião formada foram: 1 (3,7%) dos 27 egressos da Região Sudeste, 1 (2,4%) dos 41 do Centro-Oeste, 0 (0%) dos 23 do Nordeste e 0 (0%) dos 23 egressos da Região Sul.

Na Tabela 17 é possível observar os dados dos egressos que realizaram algum curso após o término da Graduação. Dos 114 egressos respondentes, a maioria, 65 (57%), realizou curso relacionado à área de formação, 17 (14,9%) cursaram Pós-Graduação *stricto sensu*, 16 (14%) não realizaram o curso após a formação, 11 (9,7%) fizeram outra Graduação, 3 (2,6%) cursaram língua estrangeira e 2 (1,8%) fizeram curso não relacionado à área do Direito.

Tabela 17 – Curso após o término da Graduação por Região

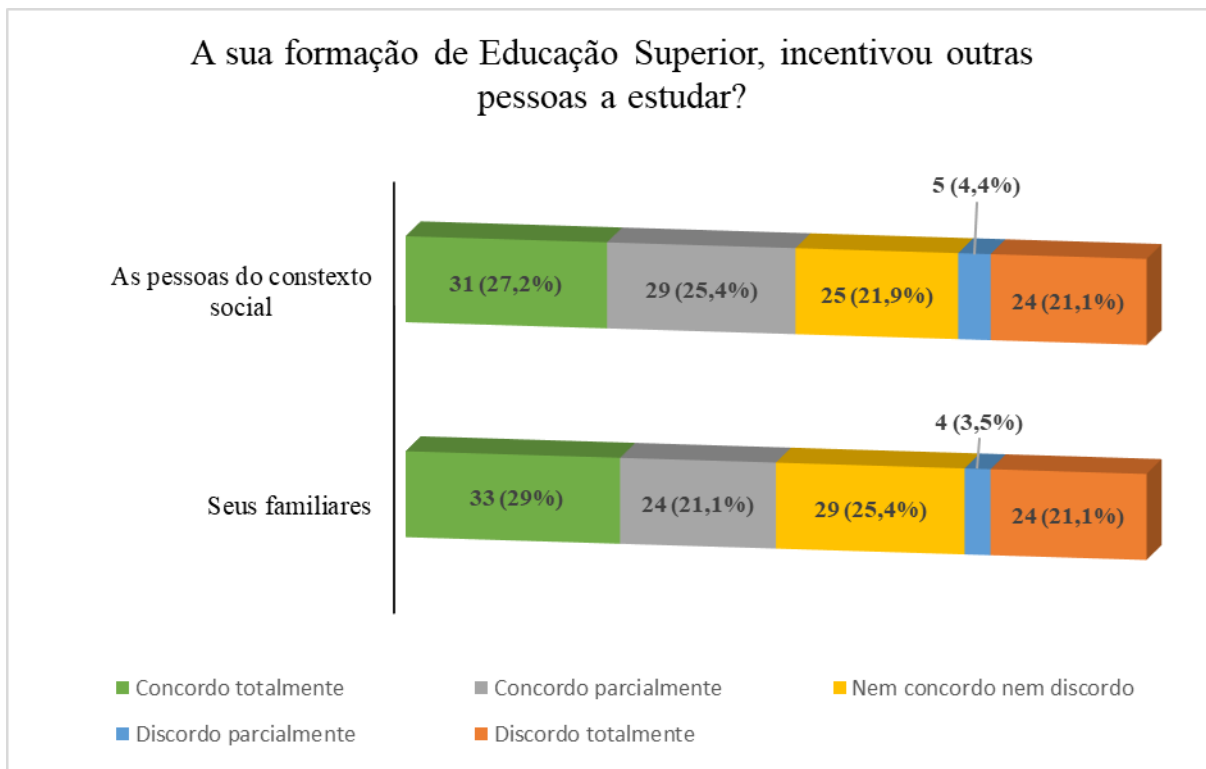
Curso após o término da Graduação	Centro-oeste	Nordeste	Sudeste	Sul	Total	p
Curso língua estrangeira	0(0%)	2(8,7%)	1(3,7%)	0(0%)	3(2,6%)	<0,068
Curso não relacionado	1(2,4%)	0(0%)	0(0%)	1(4,4%)	2(1,8%)	
Curso relacionado	24(58,5%)	13(56,5%)	13(48,2%)	15(65,2%)	65(57%)	
Não	5(12,2%)	1(4,4%)	4(14,8%)	6(26,1%)	16(14%)	
Outra Graduação	6(14,6%)	0(0%)	4(14,8%)	1(4,4%)	11(9,7%)	
Pós-Graduação <i>stricto sensu</i>	5(12,2%)	7(30,4%)	5(18,5%)	0(0%)	17(14,9%)	
TOTAL	41(36%)	23(20,2%)	27(23,7%)	23(20,2%)	114(100%)	

Fonte: A autora, com base nos dados da pesquisa geral (2025).

Os dados mostram que dos egressos que fizeram curso na área do Direito, 24 (58,5%) dos 41 são da Região Centro-Oeste, 15 (65,2%) dos 23 são do Sul, 13 (56,5%) dos 23 são do Nordeste e 13 (48,2%) dos 27 egressos são da Região Sudeste. Referente aos egressos que cursaram Pós-Graduação *stricto sensu*, foram 7 (30,4%) dos 23 da Região Nordeste, 5 (18,5%) dos 27 do Sudeste, 5 (12,2%) dos 41 do Centro-Oeste e 0 (0%) dos 23 da Região Sul. Os egressos que não cursaram nada após o término da Graduação, são: 6 (26,1%) dos 23 egressos da Região Sul, 5 (12,2%) dos 41 do Centro-Oeste, 4 (14,8%) dos 27 do Sudeste e 1 (4,4%) dos 23 egressos da Região Nordeste. Os egressos que cursaram outra Graduação assim apresentaram-se: 6 (14,6%) dos 41 egressos da Região Centro-Oeste, 4 (14,8%) dos 27 do Sudeste, 1 (4,4%) dos 23 do Sul e 0 (0%) dos 23 da Região Nordeste. Fizeram curso de língua estrangeira 2 (8,7%) dos 23 egressos da Região Nordeste, 1 (3,7%) dos 27 do Sudeste, 0 (0%) dos 41 do Centro-Oeste e 0 (0%) dos 23 da Região Sul. Os egressos que realizaram curso em outra área que não relacionada à área de formação, são: 1 (4,4%) dos 23 egressos da Região Sul, 1 (2,4%) dos 41 do Centro-Oeste e 0 (0%) dos 23 do Nordeste e dos 27 egressos da Região Sudeste. Não houve, na pesquisa, associação estatisticamente significativa entre o curso realizado depois da Graduação e a Região, com $p=0,068$.

Na Figura 8 constam os percentuais referentes ao grau de concordância do incentivo da formação em Educação Superior dos familiares e das pessoas do mesmo contexto social dos egressos respondentes.

Figura 8 – A formação de nível superior incentivou seus familiares/pessoas do mesmo contexto social a estudar?
Por Região



Fonte: A autora, com base nos dados da pesquisa geral (2025).

Na Figura 8 constam os percentuais referentes ao grau de concordância de incentivo a outros familiares a estudarem após a formação em Educação Superior dos 114 egressos. Do total dos respondentes (100%), 33 (29%) concordam que sua formação incentivou outros familiares a estudar; 29 (25,4%) nem concordam nem discordam, 24 (21,1%) concordam parcialmente, 24 (21,1%) discordam totalmente e 4 (3,5%) parcialmente discordam.

Os egressos que afirmaram que sua formação na Educação Superior incentivou outros familiares a estudar, são: 13 (56,5%) dos 23 egressos da Região Sul, 12 (52,2%) dos 23 do Nordeste, 8 (29,6%) dos 27 do Sudeste e nenhum (0%) dos 41 egressos da Região Centro-Oeste. Os egressos que reconhecem o impacto positivo, ainda que moderado, são: 11 (26,8%) dos 41 respondentes da Região Centro-Oeste, 5 (18,5%) dos 27 egressos do Sudeste, 4 (17,4%) dos 23 do Nordeste e 4 (17,5%) dos 23 da Região Sul. Os egressos que não têm uma opinião formada quanto ao seu incentivo, são: 12 (44,4%) dos 27 egressos da Região Sudeste, 7 (17,1%) dos 41 do Centro-Oeste, 5 (21,7%) dos 23 do Nordeste e 5 (21,7%) dos 23 da Região Sul. Os que percebem pouca ou nenhuma relação entre a formação superior e o incentivo familiar, são: 3 (7,3%) dos 41 egressos da Região Centro-Oeste, 1 (4,4%) dos 23 do Nordeste e nenhum egresso respondeu a esta pergunta das Regiões Sul e Sudeste. Os que não

identificaram qualquer influência, são: 20 (48,8) dos 41 egressos da Região Centro-Oeste, 2 (7,4%) dos 27 do Sudeste, 1 (4,4%) dos 23 do Nordeste e 1 (4,4%) dos 23 egressos da Região Sul. Houve associação estatisticamente significativa ($p=0,001$) entre a opinião sobre se o curso incentivou outros familiares a estudar e a Região onde realizou o curso.

A Figura 8 também demonstra os percentuais referentes ao grau de concordância de incentivo a pessoas do mesmo contexto social a estudarem após a formação em Educação Superior. Dos 114 (100%) egressos do total dos respondentes, 31 (27,2%) concordam que sua formação incentivou outras pessoas do mesmo contexto social a estudar; 29 (25,4%) concordam parcialmente, 25 (21,9%) nem concordam nem discordam, 5 (4,4%) discordam parcialmente, 24 (21,1%) discordam totalmente.

Os egressos que afirmaram que sua formação na Educação Superior incentivou outras pessoas do mesmo contexto social a estudarem, foram: 14 (60,9%) dos 23 egressos da Região Sul, 12 (52,2%) dos 23 do Nordeste, 5 (18,5%) dos 27 do Sudeste e nenhum (0%) dos 41 egressos da Região Centro-Oeste. Dos egressos que reconhecem o impacto positivo, ainda que moderado, 12 (29,3%) dos 41 respondentes são da Região Centro-Oeste, 12 (44,4%) dos 27 egressos são do Sudeste, 3 (13%) dos 23 são do Nordeste e 2 (8,7%) dos 23 são da Região Sul. Dos egressos que não tem uma opinião formada quanto ao seu incentivo: 8 (29,6%) dos 27 egressos da Região Sudeste, 6 (14,6%) dos 23 do Nordeste, 6 (21,7%) dos 41 do Centro-Oeste, 5 (21,7%) dos 23 da Região Sul. Os que percebem pouca ou nenhuma relação entre a formação superior e incentivo familiar, são: 3 (7,3%) dos 41 egressos da Região Centro-Oeste, 1 (4,4%) dos 27 egressos do Nordeste, 1 (3,7%) dos 27 da Região Sul e nenhum egresso da Região Sudeste respondeu a esta pergunta. Os que não identificaram qualquer influência, foram: 20 (48,8) dos 41 egressos da Região Centro-Oeste, 2 (8,7%) dos 23 do Sul, 1 (4,4%) dos 23 do Nordeste, e 1 (3,7%) dos 23 da Região Sudeste. Houve associação estatisticamente significativa ($p=0,001$) entre a opinião sobre se a sua formação incentivou pessoas do seu contexto a estudar e a Região onde realizou o curso.

Tabela 18 – A formação de nível superior incentivou a família a estudar? Por Região

Formação de nível superior incentivou família a estudar	Centro-Oeste	Nordeste	Sudeste	Sul	Total	p
1. Concordo total	0(0%)	12(52,2%)	8(29,6%)	13(56,5%)	33(29%)	<0,001
2. Concordo parcial	11(26,8%)	4(17,4%)	5(18,5%)	4(17,4%)	24(21,1%)	
3. Nem concordo nem discordo	7(17,1%)	5(21,7%)	12(44,4%)	5(21,7%)	29(25,4%)	
4. Discordo parcial	3(7,3%)	1(4,4%)	0(0%)	0(0%)	4(3,5%)	
5. Discordo total	20(48,8%)	1(4,4%)	2(7,4%)	1(4,4%)	24(21,1%)	
TOTAL	41(36%)	23(20,2%)	27(23,7%)	23(20,2%)	114(100%)	

Fonte: A autora, com base nos dados da pesquisa geral (2025).

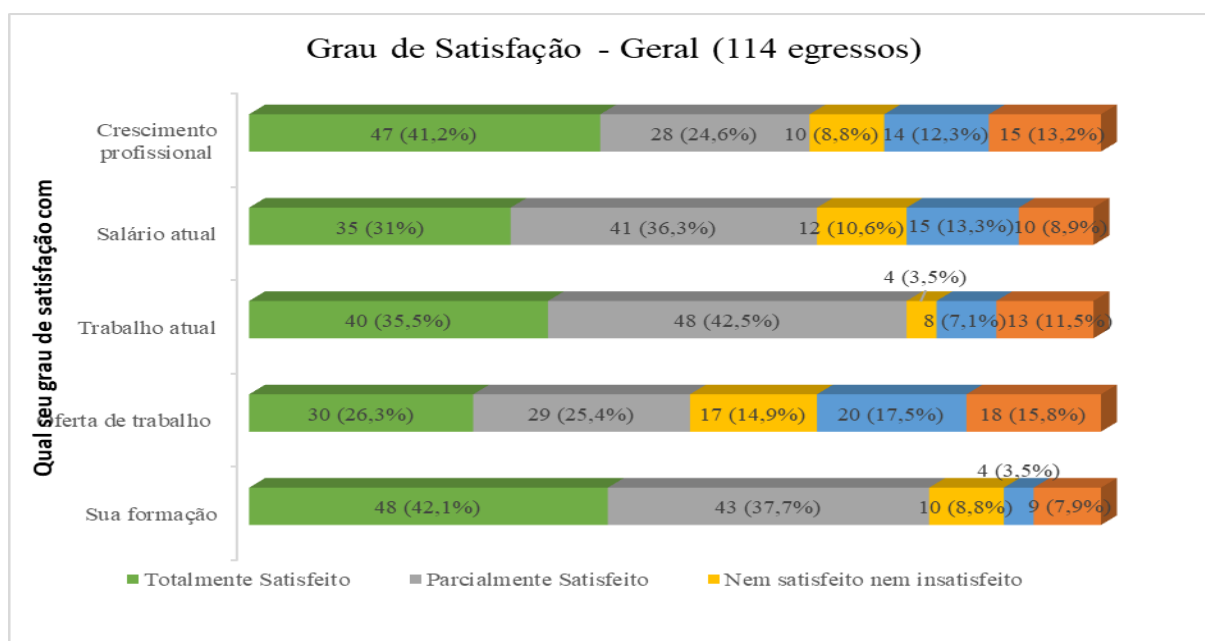
Tabela 19 – A formação de nível superior incentivou pessoas do mesmo contexto a estudar? Por Região

Formação de nível superior incentivou pessoas do mesmo contexto	Centro-Oeste	Nordeste	Sudeste	Sul	Total	p
1. Concordo total	0(0%)	12(52,2%)	5(18,5%)	14(60,9%)	31(27,2%)	<0,001
2. Concordo parcial	12(29,3%)	3(13%)	12(44,4%)	2(8,7%)	29(25,4%)	
3. Nem concordo nem discordo	6(14,6%)	6(26,1%)	8(29,6%)	5(21,7%)	25(21,9%)	
4. Discordo parcial	3(7,3%)	1(4,4%)	1(3,7%)	0(0%)	5(4,4%)	
5. Discordo total	20(48,8%)	1(4,4%)	1(3,7%)	2(8,7%)	24(21,1%)	
TOTAL	41(36%)	23(20,2%)	27(23,7%)	23(20,2%)	114(100%)	

Fonte: A autora, com base nos dados da pesquisa geral (2025).

Para verificar a satisfação dos egressos na escolha do curso de Direito, questionou-se quanto ao grau de satisfação em relação à sua formação, com a oferta de trabalho, com o trabalho atual do egresso, com o salário atual e com a possibilidade de crescimento profissional. No Gráfico 5 é possível observar as respostas dos 114 egressos respondentes. A análise de dados, referente ao Gráfico 5, quanto ao grau de concordância de satisfação com a formação adquirida no curso de Direito, dos 114 dos egressos, 48 (42,1%) respondeu estar totalmente satisfeito com a formação recebida, 43 (37,7%) estava parcialmente satisfeito, 10 (8,8%) não possuíam opinião formada, assinalando a alternativa “nem concordo nem discordo”, 4 (3,5%) responderam estar parcialmente insatisfeitos com a formação e 9 (7,9%) estavam insatisfeitos com a formação recebida ($P=0,639$).

Figura 9 – Grau de satisfação – Geral



Fonte: A autora, com base nos dados da pesquisa geral (2025).

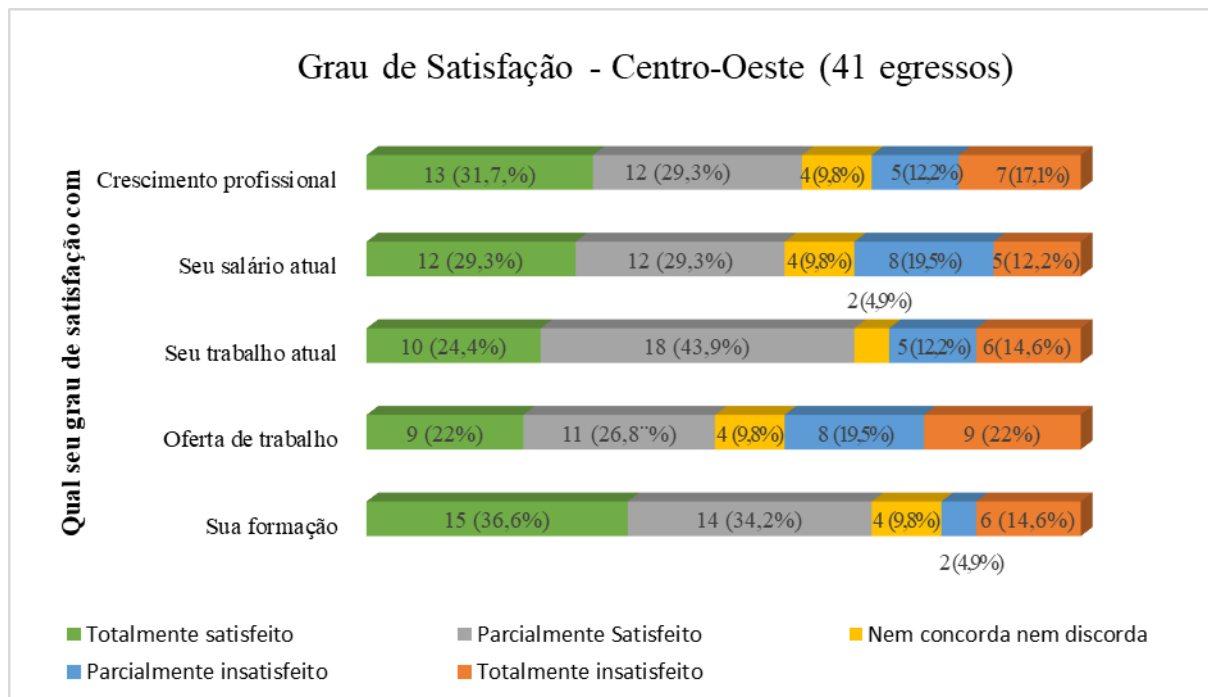
No Gráfico 9 também é possível observar quanto ao grau de satisfação dos egressos no que diz respeito à oferta de trabalho por Região. Dos 114 egressos, 30 (26,3%) estavam totalmente satisfeitos com a oferta de trabalho por Região, 29 (25,4%) responderam estar parcialmente satisfeito, 17 (14,9%) não possuíam opinião formada, assinalando a alternativa “nem concordo nem discordo”, 20 (17,5%) estavam parcialmente insatisfeitos e 18 (15,8%) estavam insatisfeitos com a oferta de trabalho na sua Região ($P=0,514$).

Referente ao grau de concordância de satisfação com o trabalho atual, é possível observar no Gráfico 9 que, dos 114 egressos, 40 (35,4%) responderam estar totalmente satisfeitos com o trabalho atual, 48 (42,5%) estavam parcialmente satisfeitos, 4 (3,5%) dos egressos nem concordam nem discordam, 8 (7,1%) responderam estar parcialmente satisfeitos e 13 (11,5%) estavam insatisfeitos com o trabalho atual ($P=0,541$).

Os dados do Gráfico 9 ainda demonstram o grau de concordância da satisfação dos egressos com o salário atual. Dos 114 egressos, 35 (31%) estavam totalmente satisfeitos com o salário atual, 41 (36,3%) estavam parcialmente satisfeitos, 12 (10,6%) assinalaram que nem concordam nem discordam, ou seja, não possuem opinião formada quanto ao grau de satisfação salarial, 15 (13,3%) assinalaram estar parcialmente insatisfeitos e 10 (8,9%) afirmaram estar insatisfeitos com o salário atual ($P=0,163$).

Em relação ao grau de concordância quanto à satisfação com a possibilidade de crescimento profissional, é possível observar, no Gráfico 9, que dos 114 egressos respondentes 47 (41,2%) afirmaram estar totalmente satisfeitos com a possibilidade de crescimento profissional, 28 (24,6%) estavam parcialmente satisfeitos, 10 (8,8%) não têm opinião formada sobre a possibilidade de crescimento profissional, 14 (12,3%) estavam parcialmente insatisfeitos e 15 (13,2%) estavam insatisfeitos com a possibilidade de crescimento profissional ($P=0,562$).

Figura 10 – Grau de satisfação – Centro-Oeste



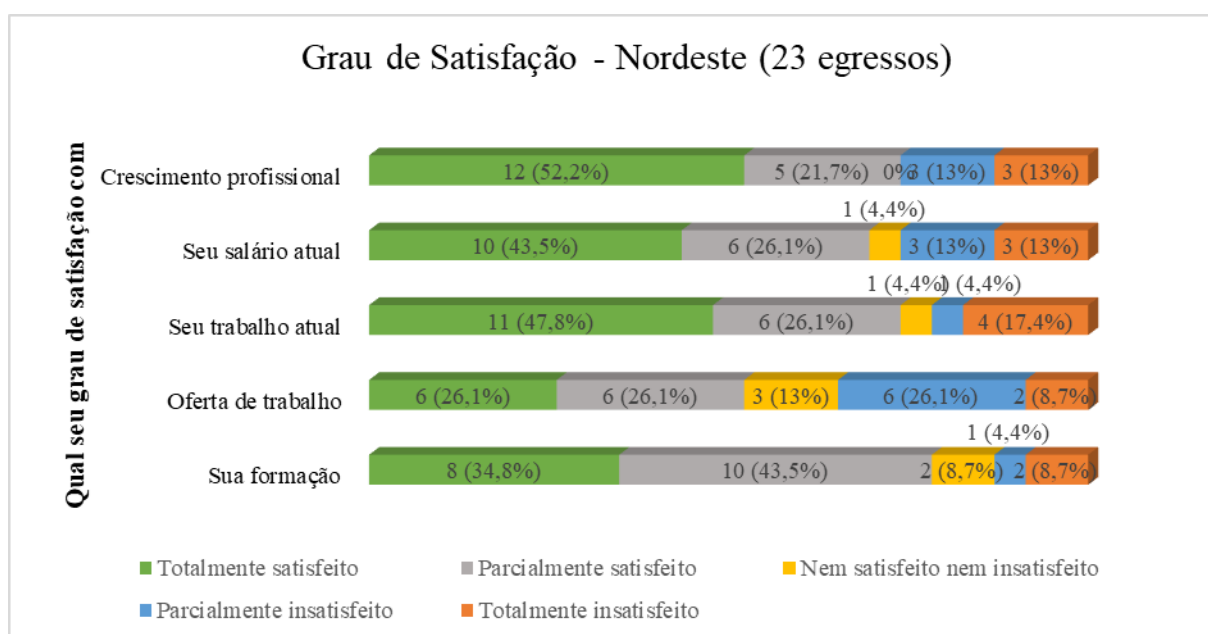
Fonte: A autora, com base nos dados da pesquisa geral (2025).

Na Figura 10 é possível observar os dados quanto ao grau de satisfação dos 41 egressos da Região Centro-Oeste. Referente ao grau de satisfação dos egressos quanto à sua formação, 15 (36,6%) dos 41 concordam totalmente estar satisfeitos; dos parcialmente satisfeitos são 14 (34,2%); dos que não possuíam opinião formada quanto a isso, foram 4 (9,8%); dos egressos parcialmente insatisfeitos, foram 2 (4,9%) dos 41; dos que afirmaram estar insatisfeitos com a formação recebida manifestaram-se 6 (14,6%) dos 41 egressos da Região Centro-Oeste. Quanto ao grau de satisfação dos egressos com a oferta de trabalho, dos 41 egressos da Região Centro-Oeste 9 (22%) assinalaram estar totalmente satisfeitos; os egressos parcialmente satisfeitos são 11 (26,8%); os egressos que não possuíam opinião formada quanto a isso são 4 (9,8%); parcialmente insatisfeito com a oferta de emprego são 8 (19,5%); e insatisfeitos são 9 (22%).

Na Figura 10 verifica-se os dados quanto ao grau de satisfação com o trabalho atual dos 41 egressos da Região Centro-Oeste. Os egressos totalmente satisfeitos com o trabalho atual são 10 (24,4%) dos 41 da Região Centro-Oeste; egressos parcialmente satisfeitos são 18 (43,9%); os que nem concordam nem discordam são 2 (4,9%); os parcialmente insatisfeitos são 5 (12,2%); e os totalmente insatisfeitos com o trabalho atual são 6 (14,6%). Relativamente ao grau de satisfação dos egressos com o salário atual, os totalmente satisfeitos são 12

(29,3%) dos 41 egressos da Região Centro-Oeste; parcialmente insatisfeitos são 12 (29,3%); os que não possuem opinião formada são 4 (9,8%); os parcialmente insatisfeitos são 8 (19,5%); e os egressos insatisfeitos com o salário atual são 5 (12,2%). A respeito do grau de satisfação dos egressos quanto à possibilidade de crescimento profissional, os totalmente satisfeitos são 13 (31,7%) dos 41 egressos da Região Centro-Oeste; parcialmente satisfeitos são 12 (29,3%); os que não tem opinião formada são 4 (9,8%); os parcialmente insatisfeitos são 5 (12,2%); e os insatisfeitos com a possibilidade de crescimento profissional são 7 (17,1%) dos 41 egressos da Região Centro-Oeste.

Figura 11 – Grau de satisfação – Nordeste



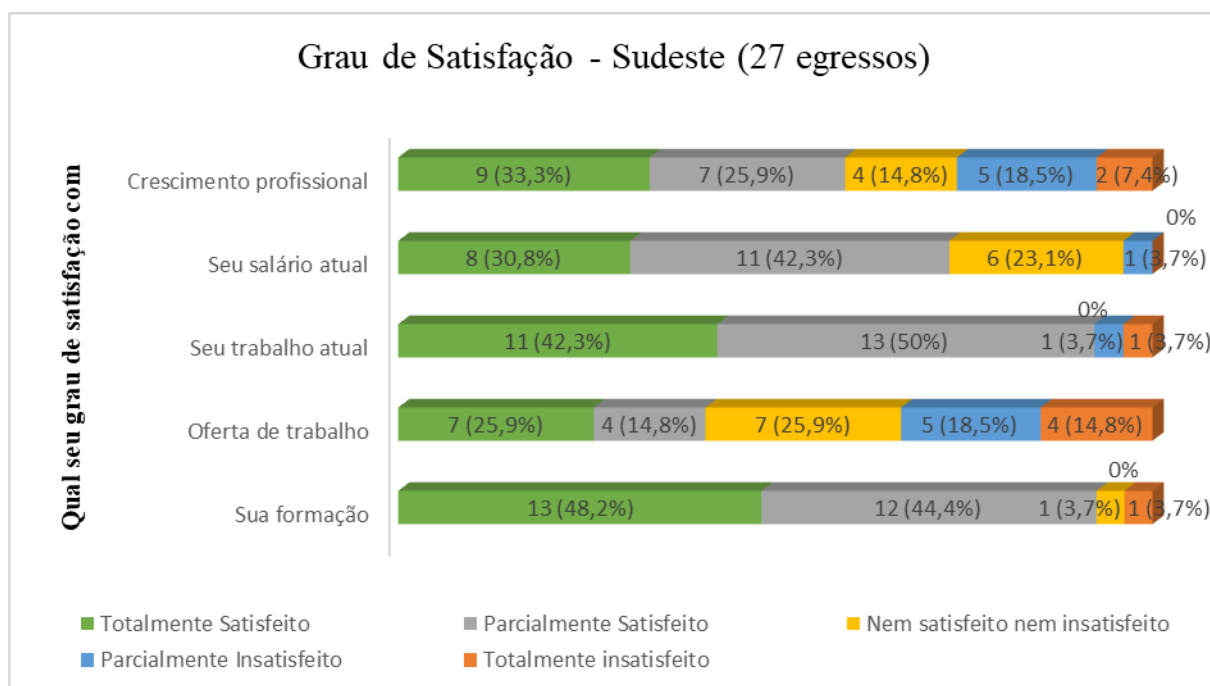
Fonte: A autora, com base nos dados da pesquisa geral (2025).

Na Figura 11 é possível observar os dados referentes ao grau de satisfação dos 23 egressos da Região Nordeste. Quanto ao grau de satisfação a respeito da sua formação, dos 23 egressos da Região Nordeste estão totalmente satisfeitos 8 (34,8%); os parcialmente satisfeitos com a formação são 10 (43,5%); os egressos que não possuíam opinião formada são 2 (8,7%); o egresso parcialmente insatisfeito foi 1 (4,3%); e os egressos que afirmaram estar insatisfeitos são 2 (8,7%). Quanto ao grau de satisfação com a oferta de trabalho na área de formação dos egressos da Região Nordeste, estavam totalmente satisfeitos 6 (26,1%) dos 23 egressos; os parcialmente satisfeitos são 6 (26,1%); os que não possuíam opinião formada são 3 (13%); os parcialmente insatisfeitos são 6 (26,1%); e os insatisfeitos são 2 (8,7%).

A Figura 11 ainda traz os dados quanto ao grau de satisfação dos egressos com o trabalho atual. Os egressos totalmente satisfeitos com o trabalho atual, são 11 (47,8%) dos 2

egressos da Região Nordeste; os parcialmente satisfeitos são 6 (26,1%); dos que nem concordam nem discordam apresentou-se 1 (4,3%); dos que informaram estar parcialmente insatisfeitos também se apresentou 1 (4,3%) dos 23 egressos; e totalmente insatisfeitos são 4 (17,4%) dos da Região Nordeste. Em relação ao grau de satisfação com o salário atual dos egressos da Região Nordeste, aqueles totalmente satisfeitos com o salário atual somaram 10 (43,5%); parcialmente insatisfeitos são 6 (26,1%); dos que não possuem opinião formada foi 1 (4,3%); os parcialmente insatisfeitos são 3 (13%); e os insatisfeitos com o salário atual são 3 (13%) dos 23 egressos da Região Nordeste. No que diz respeito ao grau de satisfação com a possibilidade de crescimento profissional, os egressos da Região Nordeste que estavam totalmente satisfeitos foram 12 (52,2%); parcialmente satisfeitos, 5 (21,7%); que não tem opinião formada quanto a isso nenhum dos 23 egressos assinalou esta alternativa; os parcialmente insatisfeitos com essa possibilidade foram 3 (13%); e os insatisfeitos com a possibilidade de crescimento profissional foram 3 (13%).

Figura 12 – Grau de satisfação – Sudeste



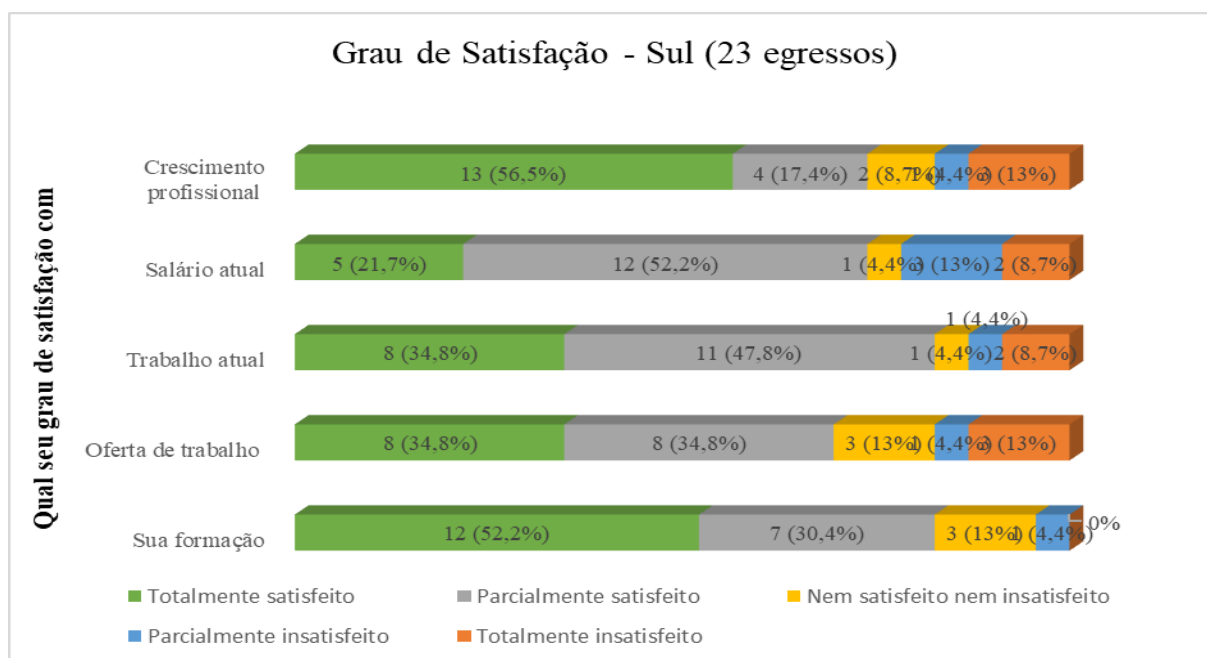
Fonte: A autora, com base nos dados da pesquisa geral (2025).

Na Figura 12 é possível observar os dados quanto ao grau de satisfação dos 27 egressos da Região Sudeste. Em relação ao grau de satisfação dos 27 egressos referente à sua formação, 13 (48,1%) estão totalmente satisfeitos; 12 (44,4%) parcialmente satisfeitos; os que não possuíam opinião formada era 1 (3,7%); dos parcialmente insatisfeitos nenhum

selecionou essa alternativa; e os que afirmaram estar insatisfeitos com a formação recebida foi 1 (3,7%). Na Figura também podemos observar os dados pertinentes ao grau de satisfação dos egressos com a oferta de trabalho. Os egressos totalmente satisfeitos com a oferta de trabalho foram 7 (25,9%); dos egressos parcialmente satisfeitos apresentaram-se 4 (14,8%); dos que não possuíam opinião formada quanto a isso foram 7 (25,9%); parcialmente insatisfeito são 5 (18,5%); e insatisfeitos com a oferta de emprego foram 4 (14,8%) dos 27 egressos da Região Sudeste.

Na Figura 12 observam-se os dados quanto ao grau de satisfação dos egressos da Região Sudeste com seu trabalho atual. Os totalmente satisfeitos são 11 (42,3%) dos 27 egressos; os parcialmente satisfeitos são 13 (50%); os egressos que nem concordam nem discordam foi nenhum assinalou esta alternativa; os que informaram estarem parcialmente insatisfeitos foi 1 (3,9%); e totalmente insatisfeitos 1 (3,9%). Quanto ao grau de satisfação dos egressos com o salário atual, estão totalmente satisfeitos 8 (30,8%) dos 27 egressos do Sudeste; parcialmente insatisfeitos 11 (42,3%); que não possuem opinião formada são 6 (23,1%); parcialmente insatisfeito 1 (3,9%); e insatisfeitos com o salário atual nenhum dos 27 egressos do Sudeste assinalou esta alternativa. Quanto ao grau de satisfação dos egressos do Sudeste com a possibilidade de crescimento profissional, estavam totalmente satisfeitos 9 (33,3%); parcialmente satisfeitos 7 (25,9%); que não têm opinião formada são 4 (14,8%); parcialmente insatisfeitos são 5 (18,5%); e insatisfeitos com a possibilidade de crescimento profissional são 2 (7,4%) dos 27 egressos da Região Sudeste.

Figura 13 – Grau de satisfação – Sul



Fonte: A autora, com base nos dados da pesquisa geral (2025).

Na Figura 13 é possível observar os dados quanto ao grau de satisfação dos 23 egressos da Região Sul. Quanto ao grau de satisfação com a sua formação, totalmente satisfeitos com a formação são 12 (52,2%); dos parcialmente satisfeitos com a formação são 7 (30,4%); dos que não possuíam opinião formada quanto ao grau de satisfação com sua formação 3 (13%); parcialmente insatisfeito 1 (4,4%); que afirmaram estar insatisfeitos com a formação recebida nenhum dos 23 egressos do Sul selecionou essa alternativa. Observa-se o grau de satisfação dos egressos quanto à oferta de trabalho na área de formação. Os totalmente satisfeitos são 8 (34,8%); os egressos parcialmente satisfeitos são 8 (34,8%); os egressos que não possuíam opinião formada são 3 (13%); parcialmente insatisfeito com a oferta de emprego 1 (4,4%); e insatisfeitos com a oferta de emprego 3 (13%) dos 23 egressos da Região Sul.

Na Figura 13 observam-se os dados quanto aos egressos com o trabalho atual. Os totalmente satisfeitos com o trabalho atual, são 8 (34,8%) dos 23 egressos da Região Sul; parcialmente satisfeitos são 11 (47,8%); egressos que nem concordam nem discordam 1 (4,4%); o que informou estar parcialmente insatisfeitos foi 1 (4,4%); e os insatisfeitos com o trabalho atual foram 2 (8,7%). Quanto ao grau de satisfação dos egressos com o salário atual, dos totalmente satisfeitos com o salário atual são 5 (21,7%) dos 23 egressos do Sul; parcialmente insatisfeitos 12 (52,2%); que não possui opinião formada foi 1 (4,4%); parcialmente insatisfeitos 3 (13%); e insatisfeitos 2 (8,7%). Quanto ao grau de satisfação dos egressos com a possibilidade de crescimento profissional, dos 23 egressos da Região Sul estavam totalmente satisfeitos com essa possibilidade 13 (56,5%); parcialmente satisfeitos 4 (17,4%); que não têm opinião formada 2 (8,7%); parcialmente insatisfeito 1 (4,4%); e insatisfeitos com a possibilidade de crescimento profissional 3 (13%) dos 23 egressos da Região Sul.

5 DISCUSSÃO

Destaca-se a importância deste estudo por tratar-se de uma pesquisa que mostra importantes resultados acerca de egressos do curso de Direito e que são discutidos aqui à luz dos autores da revisão de literatura e teóricos norteadores, bem como outros necessários aos resultados emergentes para a análise.

Seguindo as categorias do censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (Brasil, 2023), os respondentes foram agrupados por sexo feminino e masculino distribuídos por Região. O número de respondentes foi maior entre as mulheres (57%) dos 114 respondentes, tendo a maioria percentual de mulheres as Regiões Centro-Oeste (65,9%) e Sul (65,2%). Autores como Caldas (2013), Bezerra e Felicetti (2023) e Costa (2014) identificaram, em suas pesquisas com egressos, que a maioria dos participantes são do sexo feminino. As investigações de Felicetti, Cabrera e Morosini (2014), Felicetti (2018), Medeiros (2013), Cruz (2022) e Silva (2013), também identificaram maior número de participantes egressos do sexo feminino. Lucas dos Santos (2022) percebeu um maior número de egressas do sexo feminino regularmente inscritas nos quadros da OAB, porém este número não é muito superior ao dos egressos do sexo masculino, apontando um equilíbrio na escolha pela profissão segundo o autor supracitado. Nas últimas décadas o censo da Educação Superior vem demonstrando uma predominância do sexo feminino no número de ingressantes, de matrículas e de concluintes (Brasil, 2025). Assim, os dados desta pesquisa vão ao encontro do que mostram as estatísticas nacionais no que se refere à prevalência de mulheres na Educação Superior, e, por extensão, o número de egressos.

No que diz respeito à raça declarada, conforme as categorias usadas no censo do IBGE-2022 (Brasil, 2023), os egressos identificaram-se como a maioria sendo branca (76,3%), mantendo-se este dado em todas as Regiões. Como apontado na revisão de literatura, Lucas dos Santos (2022), que também realizou pesquisa com egressos do curso de Direito, observou que a maioria dos respondentes se autodeclarou branco (84,6%). Os dados do censo da Educação Superior 2024 mostram um maior número de pessoas de cor branca na quantidade de ingressantes, de matrículas e de concluintes do curso de Direito. Não há uma diferença significativa referente aos pretos, pardos e indígenas, sendo cerca de 10% a menos, porém quanto à raça, na conclusão dos cursos, a branca é maior que 10% (Brasil, 2025). Vieira e França (2021), como apontado na revisão de literatura, evidenciam, em sua pesquisa, a hegemonia existente no curso de Direito no que concerne à quase inexistente presencialidade de indígenas no curso de direito e às dificuldades dos povos indígenas em

inserir-se neste curso. O mesmo percebe-se na pesquisa de Felicetti, Cabrera e Morosini (2014), na qual, em uma amostra de 198 egressos de uma IES do Estado do Rio Grande do Sul, apenas 0,8% declararam-se indígenas. Na pesquisa de Felicetti e Bezerra (2023), com uma amostra de 399 egressos da Faculdade La Salle Manaus, apenas 1% declarou-se indígena. Diante do encontrado, no que se refere à maioria dos egressos serem brancos, conjectura-se que o curso de direito, nas quatro instituições comunitárias participantes, ainda concentra as matrículas a um perfil de estudantes não negros, pardos ou indígenas. Embora seja sabido da existência de programas de ações afirmativas nessas universidades, tais programas ainda não dão conta de aumentar o quantitativo de negros e pardos em seus cursos de direito, principalmente ao observar-se algumas Regiões, por exemplo, o Nordeste, cuja maioria da população não é contemplada por brancos, no entanto os egressos do curso de Direito do Nordeste são brancos em sua maioria.

Foi observado que grande parte dos egressos estava na faixa etária entre 18 e 25 anos quando do ingresso na Educação Superior, em consonância com a Meta 12 do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, decênio 2014-2024, que tem como objetivo aumentar a taxa bruta de matrícula na Educação Superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos (Brasil, 2014). Tais dados vão ao encontro da pesquisa de Bezerra e Felicetti (2023), em que 42,6% dos egressos da amostra estavam na faixa etária entre 18 e 25 quando do ingresso. Na análise de Felicetti, Cabrera e Morosini (2014), 71,6% dos egressos tinham entre 17 a 20 anos quando do ingresso na universidade. Os dados do Censo da Educação Superior 2024 mostram que na última década ocorreu uma expansão de cerca de 7,8 milhões de matrículas na Educação Superior em 2014 para, aproximadamente, 10,2 milhões em 2024 (Brasil, 2025). Isso indica que a maioria dos ingressantes do curso de Direito estão abaixo dos 25 anos. Segundo o censo da Educação Superior 2024, na última década a idade média de ingresso no curso de Direito é 19 anos (Brasil, 2025).

A respeito da renda *per capita* mensal dos egressos do curso de Direito (52,6% ou 60 participantes) quando do ingresso na Educação Superior, percebe-se que a maioria apresentava renda superior de 4 até 6 salários mínimos e mais de 6 salários mínimos, destacando-se, nessas faixas salariais, as Regiões Centro-Oeste e Sudeste. Isso evidencia que os alunos do curso de Direito são pessoas que possuem um maior poder aquisitivo e que vêm de família com a mesma condição. Bastos (2022), em sua obra, evidencia que os primeiros brasileiros bacharéis em Direito eram formados na Faculdade de Coimbra em Portugal, portanto esses bacharéis eram pessoas de famílias importantes que faziam parte da elite no

Brasil ainda colônia. Essa elite era composta por proprietários de terras e escravos, por grandes fazendeiros e por pessoas que detinham altas posições no governo e no campo militar. Hoje a elite brasileira está mais plurifacetada, no entanto o capital simbólico (Bourdieu, 1989), que advém de uma herança histórico-social permeada por desigualdades econômicas, contradiz o princípio da educação universal (Felicetti; Pauly, 2024) em que todos têm direito à educação. Os dados aqui apresentados mostram esse fato, e põem em cena ingressantes de famílias com poder aquisitivo muito superiores àquelas com menos de um salário, um, dois ou três salários mínimos *per capita*. Destaca-se na pesquisa de Felicetti e Bezerra (2023) que a renda *per capita* era de até um salário mínimo e meio para a maioria dos egressos.

O tipo de escola onde os egressos realizaram o Ensino Médio corresponde à maioria; 50,9% deles que estudaram em instituição de ensino privado, têm pais com maior escolaridade e com uma profissão que leva a melhores salários e melhores condições de vida, e podem matricular seus filhos em escolas privadas consideradas com mais qualidade de ensino do que a educação pública. Estes resultados vão ao encontro do estudo de Andrade (2017), que está presente no referencial teórico e que também observou, em sua pesquisa, que a maioria dos respondentes do curso de Direito cursaram o Ensino Médio em instituição privada. Felicetti e Pauly (2024) identificaram, em sua investigação sobre egressos negros e brancos da Educação Superior, que a maioria dos participantes brancos e negros realizaram o Ensino Médio integralmente em instituição privada, 75,5% e 57,2% respectivamente, e no total 74,4% dos egressos. Estudar em escola privada está diretamente relacionado com a renda *per capita* familiar. Famílias com melhor poder aquisitivo têm maiores condições de arcar com o pagamento das mensalidades em escolas privadas que podem proporcionar melhor nível de estudo. A pesquisa feita por Bezerra e Felicetti (2023) com egressos ProUni e não ProUni, em que a maioria, 72,4%, cursou o Ensino Médio integralmente em escola pública, traz mais um dado que evidencia a diferença dos egressos de curso de Direito com os demais egressos, principalmente em comparação a egressos ProUni.

Conforme evidenciado anteriormente, a escolaridade dos pais dos egressos também tem relação com a renda *per capita*, que possibilita que esta família possa arcar com os custos de uma escola privada permitindo o acesso a uma formação sólida e de qualidade, que proporciona a escolha do modelo de ensino, a formação pedagógica dos professores, a infraestrutura escolar e a preparação para vestibulares e Enem. Os resultados desta pesquisa mostram que a maioria dos pais possui Ensino Médio (35,1%) ou Educação Superior (37,7%). Quanto à escolaridade das mães dos egressos, 24,6% concluíram o Ensino Médio e 40 (35,1%) possuem Graduação na Educação Superior, sendo este o maior percentual entre os

níveis de formação. Nesta direção, o estudo realizado por Andrade (2017) mostra a maioria dos pais e mães de egressos participantes de sua pesquisa com Ensino Médio completo ou Educação Superior. Felicetti e Pauly (2024) identificaram nos pais dos egressos negros e brancos, acerca da formação na Educação Superior, que os maiores percentuais estavam em ter concluído o Ensino Médio ou a Educação Superior, e evidenciaram que “a incidência positiva entre o nível de educação dos pais sobre a probabilidade de os filhos atingirem índices mais avançados de educação é uma evidência internacional” (p. 9). Em contrapartida, o estudo realizado por Felicetti, Cabrera e Morosini (2014) destacou que 56,0% dos pais e mães dos egressos não tinham concluído o Ensino Fundamental, e além disso evidenciou que os egressos da Educação Superior que foram bolsistas do Programa Universidade para Todos (ProUni) era em sua maioria de primeira geração. Esse resultado pode sinalizar que estudantes com renda inferior a um salário mínimo e meio necessitam de bolsa de estudos para estudar.

Todos os egressos iniciaram e finalizaram o curso de Direito sem haver troca de curso durante o percurso da Graduação, o que põe em destaque a importância do apoio financeiro das famílias e a estabilidade vislumbrada pela carreira jurídica. Segundo Bezerra e Felicetti (2023), quando se estuda as profissões é comum observar mudanças de carreira, geralmente causadas pela desvalorização da profissão e as alterações no mundo do trabalho, o que não ocorreu nessa amostra, apesar de a Região Centro-Oeste apresentar um número de egressos que provavelmente e definitivamente não fariam o mesmo curso. De acordo com o censo da Educação Superior 2024, divulgado pelo Inep, na última década vem se mantendo maior número de ingressantes em cursos de grau Bacharelado (54,7%) em relação aos cursos de Licenciatura (Brasil, 2025).

Quanto aos dados que levaram os egressos à escolha do curso de Direito, os resultados mostram que dos 114 egressos 73,7% deles levaram em consideração, no momento da escolha do curso, a motivação em aprender coisas novas. É certo que se espera que na Educação Superior se aprenda coisas novas; isto está atrelado à curiosidade, ao domínio de novas áreas, ao crescimento pessoal e intelectual, ao desenvolvimento de novas competências, intimamente ligadas aos objetivos do curso da Educação Superior, e, principalmente, à formação profissional. Para tanto, de acordo com o artigo 5º da Resolução CNE/CES nº 5/2018 (Brasil, 2018), alterada pela Resolução CNE/CES nº 2 de 2021, os conteúdos e atividades inseridas no PPC devem promover formação geral, formação técnico-jurídica e formação prático-profissional; ademais, as Instituições de Ensino Superior poderão introduzir conteúdos “visando desenvolver conhecimentos de importância regional, nacional e internacional, bem como definir ênfases em determinado(s) campo(s) do Direito e articular

novas competências e saberes necessários aos novos desafios que se apresentem ao mundo do Direito” (Brasil, 2021b, p. 1).

Outro aspecto que motivou em 67,6% dos egressos na escolha do curso de Direito, foi o enfrentamento de novos desafios, tendo percentuais altos nas quatro regiões. A Graduação é um desafio para qualquer faixa etária. Desafiar-se na Educação Superior é buscar crescimento profissional, pessoal, social, cultural e econômico. O curso de Direito está cheio de desafios, principalmente quando se leva em consideração a parte normativa, que demanda o desenvolvimento e a capacidade de interpretar as leis, decretos, jurisprudências, etc. O estágio também é um momento de enfrentamento para pôr em prática o que foi visto em sala de aula, aprender atendimento ao público e resolução de demandas na prática.

Quando a motivação para a escolha do curso considera fazer algo útil para a sociedade, 79% dos egressos respondentes parece entender e se importar com o papel do graduado no desenvolvimento regional. Ao graduar-se e inserir-se no mundo do trabalho o egresso passa a prestar um serviço à sociedade, seja ele público ou privado. Para tanto, espera-se do egresso do curso de Direito um perfil de bacharel com formação sólida e humanística, além de ter desenvolvido uma postura reflexiva e crítica que o capacita para o exercício do Direito, para a prestação da justiça e o desenvolvimento da cidadania (Brasil, 2018). Deve-se dar importância ao papel fundamental do jurista como guardião da justiça e dos direitos, a fim de facilitar o acesso à justiça a todos. Ao graduar-se o indivíduo amplia sua participação na sociedade, além de desenvolver competências técnicas. Nesse sentido, na revisão de literatura Costa (2014) evidencia a função dos egressos da Faculdade de Direito de Pelotas e da Faculdade de Direito de Coimbra, em Portugal, e seus papéis perante a ditadura militar no Brasil e o Regime Salazarista em Portugal, que, por intermédio dos seus conhecimentos, lutaram pela redemocratização do Estado do qual faziam parte. Com respeito ao perfil desejado ao egresso, segundo as DCNs atinentes ao curso de direito, a Resolução CNE/CES nº 5/2018 (Brasil, 2018) traz:

Art. 3º O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, capacidade de argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, além do domínio das formas consensuais de composição de conflitos, aliado a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomenta a capacidade e a aptidão para a aprendizagem, autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício do Direito, à prestação da justiça e ao desenvolvimento da cidadania (p. 2).

Ademais, mesmo com as alterações nas Diretrizes Curriculares do Curso de Direito no ano de 2017, para Cruz (2022) as modificações nas DCNs não são capazes de promover as

mudanças necessárias no ensino oferecido pelas IESs e contribuir na construção do perfil do bacharel. Para Ziemann (2018), o perfil esperado do egresso constrói-se com um ensino conectado à realidade social, transdisciplinar e alinhado à sua função de servir a sociedade, aspectos que podem intervir positivamente nos resultados da formação jurídica brasileira. Outra questão pertinente nas pesquisas com egressos é a taxa de aprovação dos bacharéis no Exame da Ordem. Para Acipreste Sobrinho (2023), a baixa aprovação dos egressos no Exame da Ordem demonstra a necessidade de uma formação de qualidade, a redução do número de vagas e a manutenção da proibição do curso de Direito na modalidade de Educação a Distância (EaD), pois esses aspectos podem afetar o resultado da formação.

A necessidade do mundo do trabalho foi um aspecto que dividiu bastante a opinião dos egressos. Os egressos da Região Sul estão bem divididos nesta questão; já os egressos das Regiões Centro-Oeste e Sudeste possuem uma visão mais positiva quanto à necessidade do mundo do trabalho, e isso pode estar atrelado em razão de a Região Sudeste ser uma das mais desenvolvidas do país; isso também pode se dar pela quantidade de bacharéis de Direito inseridos na sociedade, podendo estabelecer um certo grau de saturação do mundo do trabalho, levando em consideração que o curso de Direito segundo os dados do Censo da Educação tem se mantido, na última década, entre os três cursos com os maiores números de concluintes (Brasil, 2025). Outro fator importante destacado por Zaminhan (2021a) na revisão de literatura, é que a demanda do mundo do trabalho no âmbito jurídico não é uma demanda por juristas em geral, mas, sim, por juristas altamente qualificados. A necessidade de bacharéis bem preparados pode ser algo vislumbrado pelos egressos na escolha do curso, tendo em mente boas perspectivas profissionais. Segundo a legislação (Resolução CNE/CES 2/2007), os cursos de Graduação devem ter carga horária referencial de 3.700 horas, devendo 20% desta carga horária ser destinada às atividades complementares e de prática jurídica. A distribuição desse percentual será definida pelo PPC (Brasil, 2018, p. 5.) Nesse sentido, Marocco (2016), em sua pesquisa, já apresentada na revisão de literatura, entende que a implementação da metodologia ativa de ensino *Problem Based Learning* (PBL), baseada no uso de casos reais para desenvolver o senso crítico e reflexivo, possa ser viável no curso de Direito, e é muito comum aparecer nas pesquisas; é a temática da interdisciplinaridade e metodologias ativas voltada para que o bacharel possa aplicar o que aprendeu em sala de aula nas demandas sociais.

Referente à visão dos egressos quanto às boas perspectivas profissionais, a maioria deles demonstrou ser um aspecto importante no momento da escolha do curso de Direito, podendo ter relação com as diversas possibilidades do exercício da profissão pelos bacharéis,

que podem escolher pela advocacia, concursos, assessoria, magistratura, dentre outros. Percebe-se que, embora não tenham escolhido o curso pela necessidade do mundo do trabalho, os egressos enxergaram boas perspectivas profissionais no curso de Direito. Como parte do referencial teórico, **Caldas (2018)** destacou as razões que levaram os egressos à escolha do curso de Direito. Segundo a autora, essas razões foram a admiração pela advocacia, a ampla oportunidade de atuação profissional, a possibilidade de seguir carreira pública, o ideal de justiça social, a autonomia profissional e a perspectiva de maiores rendimentos. Os cursos de Direito deverão estimular atividades curriculares de extensão a fim de promover a aproximação com o conteúdo de sala de aula, “que articulem o aprimoramento e a inovação de vivências relativas ao campo de formação, podendo, também, dar oportunidade de ações junto à comunidade ou de caráter social, tais como clínicas e projetos” (Brasil, 2018, p. 4). Mais uma vez observa-se a importância do desenho da matriz curricular proposta em cada curso de Direito oferecido.

Outro aspecto importante levado em consideração pelos egressos foi a estabilidade profissional. Esta variável auxilia no entendimento quanto às preferências de risco, expectativas de carreira e ingresso no mundo do trabalho. O curso de Direito possibilita vislumbrar a estabilidade profissional proporcionada pela aprovação em concurso público, esse aspecto do mundo do trabalho faculta a estabilidade profissional buscada pelos egressos. O reconhecimento profissional também é um aspecto importante para os egressos na escolha do curso, posto que o Direito possibilita um certo *status*, visibilidade e respeito social pela sua importância no mundo do trabalho, o que reforça o pertencimento e a ascensão social. Muito dessa visibilidade pode ser dada pela tradição, história e respeito que o jurista carrega em seu papel na sociedade como defensor dos direitos e garantidor do acesso à justiça a todos. Para os egressos, a remuneração salarial foi um aspecto muito importante na escolha pelo curso do Direito. As informações do mundo do trabalho permitem a escolha do curso não somente pela vontade, mas levando em consideração o retorno financeiro. A Educação Superior, portanto, requer investimento de tempo e dinheiro. A escolha do curso buscando retorno financeiro é muito compreensível. Ademais, quando se investe, o que se espera é a obtenção de retorno ao graduar-se, e com o passar dos anos espera-se progressão salarial e, consequentemente, ascensão social e estabilidade financeira.

Quanto ao custeio da Educação Superior, a maioria (59,7%) dos egressos contou com o apoio financeiro da família para o pagamento da mensalidade na Educação Superior. Isso pode indicar uma menor restrição orçamentária, mostrando um melhor capital econômico familiar para aqueles que custearam seus estudos. O percentual de bolsistas Prouni foi de

18,4%, demonstrando que a maioria dos egressos pôde contar com o apoio financeiro para custear os estudos. Em contrapartida, no estudo de Lucas dos Santos (2022) 85,1% dos egressos do curso de Direito não participou de nenhuma modalidade de política governamental para ingresso na Educação Superior, porém esses egressos precisaram entrar no mundo do trabalho ou realizar estágio remunerado para custear os estudos, uma vez que a família não poderia fazê-lo. Destaca-se que, nesta pesquisa, muitos dos egressos (60,9%) já estavam inseridos no mundo do trabalho durante o período acadêmico, embora tivessem o apoio econômico da família, o que evidencia que, embora esses egressos têm uma origem familiar com boas condições financeiras, ainda remete-os a trabalhar, dando pistas de que a dita elite brasileira não tem o mesmo perfil da elite do Brasil Colônia. Felicetti e Bezerra (2023) destacam, em seus estudos, que o maior percentual de egressos trabalhou durante os quatro anos ou mais durante a Graduação. Nesse sentido, nos estudos de Felicetti, Cabrera e Morosini (2014) 93,3% dos egressos trabalharam durante a Graduação, ressaltando que a remuneração obtida por meio do trabalho durante este período foi o que garantiu a sua permanência na Educação Superior. A pesquisa de Lucas dos Santos (2022) revelou que a maioria dos egressos estava trabalhando ou estagiando no período acadêmico, o que revela que, apesar de o custeio da mensalidade da faculdade comunitária ser auxiliado pela família, os egressos trabalhavam durante este período.

Em relação ao trabalhar durante a Graduação, observa-se que 64,9% dos egressos trabalharam em algum momento durante o período acadêmico, quer seja um ano ou mais, e 35,1% não trabalharam em nenhum momento durante este período. Na pesquisa de Felicetti, Cabrera e Morosini (2014), 93,3% dos egressos ProUni trabalharam durante este período. Em Felicetti e Bezerra (2023) a maioria dos egressos (58,1%) trabalharam durante a Graduação.

Apesar das condições financeiras apresentadas pelos egressos nesta pesquisa, um grande percentual trabalhou durante o período acadêmico. Segundo Felicetti, Muamununga e Pauly (no prelo, 2025),

Essa dinâmica deve ser reconhecida pelas Instituições de Educação Superior como constitutiva da identidade estudantil contemporânea, demandando práticas pedagógicas e de gestão capazes de acolher e potencializar esse perfil de modo a resolver conflitos evitáveis entre estudo e trabalho e entre formação universitária e qualificação profissional de nível superior.

Quanto ao meio de transporte utilizado pelos egressos para deslocamento entre a faculdade e a casa, é possível observar que o maior percentual dos egressos utiliza o ônibus (38,5%) e o segundo maior o carro (37,4%). Considerando o percentual dos egressos que iam à faculdade de carro, esse é um sinalizador da condição econômica familiar que traz algumas

vantagens aos egressos, como tempo de deslocamento mais curto e conforto, o que proporciona menos risco de evasão da Educação Superior, bem como uma maior sensação de segurança durante o deslocamento. A utilização de ônibus durante o deslocamento tem como maior probabilidade uma renda familiar mais baixa.

No Brasil, os estudos envolvendo estudantes e/ou egressos de primeira geração são poucos e recentes. Felicetti e Morosini (2019, p. 106) tomam como definição de estudante de primeira geração no contexto brasileiro “[...], aquele que não tem em sua família alguém com curso superior, ou seja, não se limita apenas ao pai ou à mãe, mas qualquer grau de parentesco”. Em relação a ser ou não o primeiro membro da família com Educação Superior, observa-se que a maioria (54,4%) dos egressos tem o pai ou a mãe que já tinham formação em nível Superior, logo 54,4% deles são egressos de segunda geração. Quanto àqueles egressos que eram de primeira geração, o percentual foi de 23,7%. Os dados mostram que a grande maioria dos respondentes não é egresso de primeira geração, o que pode demonstrar que o curso de Direito faz parte de um grupo de cursos da Educação Superior que abriga famílias com maior formação escolar. Pesquisas como a de Felicetti, Cabrera e Morosini (2014b), Felicetti e Cabrera (2017), Felicetti e Morosini (2019) e Felicetti e Bezerra (2023), demonstram a importância das pesquisas com egressos a fim de identificar os de primeira geração, demonstrando, assim, a importância de programas governamentais como o ProUni e o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) na promoção de equidade social. Ademais, segundo Felicetti, Cabrera e Morosini (2014, p. 29) acerca da representatividade do primeiro membro da família com Educação Superior: “[...] para toda a família, quer direta ou indiretamente uma mudança de perspectivas e posturas diante dos mais variados aspectos, entre eles a visão de mundo que se amplia, que vai além das cercanias. O graduado passa a ser a referência na família”.

Quanto ao trabalho atual estar relacionado com a formação acadêmica, o maior percentual (43%) encontra-se trabalhando na área de formação, e 16,7% afirmam que seu trabalho está parcialmente relacionado com sua formação acadêmica, o que pode sinalizar uma boa inserção/absorção dos egressos no mundo do trabalho. O estudo de Bezerra e Felicetti (2023) identificou que a maioria (55,4%) dos egressos participantes das pesquisas, embora não fossem somente de cursos de Direito, encontrava-se trabalhando na área de formação. O mesmo ocorre no estudo de Felicetti, Cabrera e Costa Morosini (2014), quando 65,8% dos egressos inseridos no mundo do trabalho estavam trabalhando em sua área de formação. Em sua pesquisa, Andrade (2017) também observou que a maioria dos egressos do curso de Direito estava trabalhando na área de formação. Nessa pesquisa as Regiões Nordeste, Sul e Sudeste parecem ter absorvido melhor os egressos do curso de Direito no que se refere

ao trabalho na área de formação, já a Região Centro-Oeste, que possui o maior número de respondentes, 63,4% responderam que seu trabalho não está relacionado com sua área de formação, podendo indicar que a absorção do mundo do trabalho na área jurídica é pequena ou que permanecer no trabalho de origem ou em outras áreas permite garantir uma renda maior. De acordo com Felicetti, Cabrera e Costa Morosini (2014, p. 30): “A associação entre formação e trabalho possibilita, além de perceber o sucesso do egresso do ensino superior, avaliar o sucesso do programa, pois o mercado de trabalho assimilou os egressos da educação superior”. Na revisão de literatura, Tibola e Raitz (2021), em sua pesquisa que consagra egressos da Região Sul do Brasil, os dados mostram que o curso de Direito possui uma absorção do mundo do trabalho de 72,7%. Para Lucas dos Santos (2022), existe um cenário precário no mundo do trabalho na área do Direito que independe a ação individual e que prejudica o ingresso principalmente dos jovens no mundo do trabalho, atrapalhando sua ascensão social.

É importante destacar que, quando da permanência dos egressos do curso de Direito no mesmo trabalho enquanto estão no período da Graduação, os dados mostraram que teve egressos que trocaram de trabalho, 63,2% obtiveram aumento de salário e 19,5% permaneceram recebendo o mesmo nível salarial apesar de alguns terem mudado de trabalho. A pesquisa de Tibola e Raitz (2021) mostrou que o período de inserção do bacharel em Direito no mundo do trabalho ocorreu em menos de um ano da conclusão da Graduação.

Referente aos resultados a respeito da quantidade de horas trabalhadas por semana, a maioria, 57,9%, dos egressos trabalha entre 40 e 60 horas por semana, e os egressos que trabalham entre 20 e 40 horas semanais estão no percentual de 23,7%. Com relação à remuneração atual dos egressos, 93% têm alguma renda contra apenas 7% que não estavam trabalhando na ocasião da pesquisa. A maior concentração de renda entre os egressos é de 46,5% com remuneração maior que 6 salários mínimos. Felicetti, Cabrera e Costa Morosini (2014) identificaram que a situação financeira dos egressos estava melhor do que a situação quando do ingresso na universidade. Na revisão de literatura, no estudo de Lucas dos Santos (2022) a maior parte dos egressos (66,4%) possuía salário de 1 a 5 salários mínimos; já na pesquisa de Cruz (2022) percebeu-se um aumento significativo na renda dos egressos de Direito. Destaca-se, na pesquisa de Bezerra e Felicetti (2023), que após a formação superior houve uma redução dos egressos que recebiam até um salário mínimo e meio, evidenciando, assim, que, “uma vez que as condições de remuneração crescem, as pessoas passam a comandar seus destinos e melhor estar na e em sociedade” (Bezerra; Felicetti, 2023, p. 62).

Em consonância com o que levou à escolha do curso de Direito e o grau de satisfação dos egressos, ao questioná-los quanto ao caso se pudessem iniciar novamente a Graduação se escolheriam o mesmo curso, 41,2% responderam que definitivamente sim e 27,2% responderam que provavelmente sim, 68,4% dos egressos optariam novamente pelo curso de Direito; tais dados podem indicar assertividade na escolha pelo curso e ainda pode estar associado ao leque de possibilidades no mundo do trabalho possibilitado com a obtenção do grau de bacharel em Direito. Segundo Felicetti, Cabrera e Costa Morosini (2014, p.33), “[...], estar atuando na área de formação identifica o graduado com a sua profissionalização, faz com que o mesmo se sinta realizado e satisfeito com a formação conquistada”. Além disso, ouvir os egressos quanto à satisfação com a sua formação indica, segundo Felicetti, Soares e Cardoso “[...] avanços na formação acadêmica e na inserção no mercado de trabalho.” (2025, p.10), mas também despertam questões sobre quem são os egressos, em questão nesta pesquisa os egressos de cursos de Direito de quatro IESs.

Quando da realização de curso após o término da Graduação, 57% dos egressos tinham feito curso na área do Direito. Quanto a isso, pode-se levar em consideração que, como a área do Direito é muito ampla, os bacharéis acabam optando por realizar um curso jurídico a fim de se especializar em alguma área de seu interesse. Isso vai ao encontro das pesquisas da revisão de literatura, quando Lucas dos Santos (2022) e Lima e Andriola (2018) evidenciaram que a maioria dos egressos participantes de suas pesquisas buscaram outros cursos (Especialização ou MBA) para complementar a formação recebida no curso de Direito e inserir-se no mundo do trabalho. Andrade (2017, p. 59) evidencia, em sua pesquisa, a busca dos egressos do curso de Direito, de diversas instituições, por uma Pós-Graduação *lato sensu* em uma instituição de “renome” (PUC-SP), a fim de incorporar ao currículo uma instituição reconhecida pela “tradição e qualidade”.

No que diz respeito à formação do egresso na Educação Superior ter incentivado outras pessoas do mesmo contexto social a estudarem, os percentuais estão bem divididos em todas as categorias, porém a concordância total e parcial é um pouco mais expressiva que as outras categorias. Quanto ao incentivar as pessoas da família a ingressar na Educação Superior, as categorias concordo totalmente e nem concordo nem discordo têm percentuais bem parecidos, que não destoam muito das outras categorias. Isso pode demonstrar que, muitas vezes, os sujeitos são incentivados pelas pessoas do meio em que vivem, mas acabam não revelando ao incentivador ou nem se dando conta que ingressaram na Educação Superior por incentivo de uma pessoa próxima. Felicetti, Cabrera e Costa Morosini (2014)

identificaram, em sua pesquisa, que os egressos ProUni influenciaram seus familiares para que retornassem aos estudos.

Com relação ao grau de satisfação com aspectos que permeiam a Graduação na Educação Superior, os egressos, em geral, demonstraram estar bastante satisfeitos com a formação recebida no curso de Direito. Nesse sentido, segundo Zaminhan (2021b), o ensino do Direito deve enquadrar-se nas exigências do mundo do trabalho para que os egressos possam usufruir dos louros advindos de sua formação. Quanto ao grau de satisfação com a oferta de trabalho na área de formação, os resultados estão bem divididos em todas as categorias, demonstrando que, para alguns, a oferta de trabalho é boa e, para outros, nem tanto. A maioria dos egressos, 78%, está muito satisfeita ou satisfeita com o trabalho atual. Quanto ao salário atual, a maioria, 67,3%, parece estar satisfeita com o salário percebido atualmente. O crescimento profissional é um aspecto positivo do curso de Direito, pois 65,8% dos egressos estão satisfeitos. Isto pode ter relação com a ampla gama de atuação profissional para os bacharéis de Direito. Na pesquisa de Medeiros (2013), que faz parte da revisão de literatura, os bacharéis em Direito participantes consideraram boas as suas perspectivas profissionais na área jurídica. De acordo com o autor, é evidente que as respostas estão atribuídas à representação da carreira jurídica socialmente.

Os resultados desta pesquisa denotam a necessidade da realização de estudos mais aprofundados em relação aos egressos da Educação Superior, pois tais dados podem contribuir para identificar suas características, seu percurso acadêmico, bem como seu processo de inserção no mundo do trabalho, aspectos que podem contribuir para o melhoramento do ensino oferecido, bem como prospectar melhoras no processo de graduação a fim de melhorar seus resultados.

6 CONCLUSÃO

Estudar sobre egressos do curso de Direito é procurar vislumbrar a efetividade profissional proporcionada pela Educação Superior na vida dos bacharéis.

A escolha do tema decorreu da minha própria trajetória como egressa do curso de Direito. Em sinergia a isso, esta pesquisa teve como objetivo geral analisar como os egressos do curso de Direito de quatro Instituições de Educação Superior comunitárias, situadas em diferentes regiões do Brasil, estão inseridos no mundo do trabalho, e quais fatores influenciaram seu ingresso e percurso formativo na graduação. Para tanto, utilizamos objetivos específicos: 1) verificar os dados sociodemográficos de egressos do curso de Direito de quatro instituições de Educação Superior comunitárias (de quatro regiões brasileira) quando do ingresso no curso de Direito; 2) analisar aspectos que nortearam o percurso formativo no curso; e 3) identificar aspectos que permeiam o resultado da formação no curso de Direito. Esses objetivos contribuirão para responder à pergunta de pesquisa: Em que medida egressos do curso de direito de quatro Instituições de Educação Superior comunitárias, situadas em diferentes regiões do Brasil estão inseridos no mundo do trabalho e quais fatores influenciaram seu ingresso e percurso formativo na graduação?

Para Felicetti (2021, p. 355), “[...] o sujeito enquanto egresso, já não mais pertence ao contexto da Educação Superior, mas delas fez parte e dela é fruto”. Ademais, os dados dos egressos são importantes, pois são resultados da sua formação, resultados que podem ser úteis para as IESs. Tais estudos permitem ampliar o olhar da pesquisa acerca do universo do estudante da Educação Superior; isso justifica-se uma vez que os estudos estão mais voltados para as características dos cursos e pouco voltados às características do estudante, seu ingresso, percurso e resultados da Educação Superior. Há um extenso campo para desenvolver estudos com egressos. Ao pesquisar seus sucessos ou insucessos profissionais, podemos questionar, conforme instiga-nos a refletir Tomaz Tadeu (2011), sobre a construção do currículo do curso, mais precisamente quanto à decisão do que deve ser ensinado, quem decide quais conhecimentos são válidos ou essenciais e o porquê devem ou não fazer parte do currículo do curso de Direito.

No início deste percurso realizamos uma revisão de literatura a fim de identificar o que vem sendo pesquisado e publicado sobre egressos do curso de Direito no contexto brasileiro. Para tanto, fizemos o levantamento de publicações nos repositórios Google Acadêmico, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e nos periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), seguindo com a realização da análise

textual dos trabalhos encontrados sobre a temática. Assim, analisamos 26 trabalhos (14 artigos, 8 teses, 4 dissertações), sendo eles a composição do *corpus* de análise desta revisão de literatura. A revisão de literatura demonstrou que há a necessidade de discutir a matriz curricular a fim de criar conteúdos que promovam a prática jurídica alinhada ao conteúdo obrigatório do Projeto Pedagógico do Curso de Direito. Há, ainda, a preocupação com a qualidade dos cursos de Direito, levando em consideração a ampla oferta existente no país. Destaca-se, também, a importância dos estudos com egressos a fim de conhecer os dados desses estudantes antes, durante e após o percurso normativo, considerando a inserção no mundo do trabalho.

Os resultados para o primeiro objetivo específico mostram, pelos dados sociodemográficos, que os egressos do curso de Direito, quanto ao sexo, a maioria está classificada como feminina. Referente à raça declarada, conforme as categorias utilizadas pelo censo do IBGE-2022 (Brasil, 2023), a maioria declarou-se branca. Quando do ingresso na Educação Superior, grande parte dos egressos estava na faixa etária entre 18 e 25 anos. Analisando a renda *per capita* familiar dos egressos, a maioria apresentava renda superior de 4 até 6 salários mínimos e mais de 6 salários mínimos, evidenciando que os egressos do curso de Direito são pessoas que possuem maior poder aquisitivo ou que provêm de família com a mesma condição. Nesse sentido, quanto ao tipo de escola onde os egressos realizaram o Ensino Médio, a maioria estudou em estabelecimento de ensino privado, evidenciando a questão da renda dessas famílias.

A escolaridade dos pais é outro fator que está interligado com os resultados até aqui apresentados. A maioria dos pais dos egressos possui Ensino Médio ou Educação Superior, ressaltando a renda *per capita*, que possibilita uma melhor condição de vida. Quanto ao questionamento sobre o que levou os egressos a escolher o curso de Direito, foram feitas oito perguntas referentes à oportunidade de aprender novas coisas; enfrentar novos desafios; possibilidade de fazer algo útil para a sociedade; necessidade do mundo do trabalho; boas perspectivas profissionais; estabilidade profissional; reconhecimento profissional e remuneração salarial. O resultado revelou que a maioria dos egressos estava satisfeita com a escolha do curso de Direito, com exceção relativa à necessidade do mundo do trabalho, quando a opinião dos egressos não foi homogênea.

Em relação ao segundo objetivo específico referente aos dados que identificam os aspectos que nortearam o percurso formativo do curso, todos os egressos iniciaram e finalizaram o curso de Direito e não houve troca de curso durante o percurso. A maioria dos egressos contou com o apoio financeiro da família no custeio da Educação Superior,

indicando um melhor capital econômico familiar. O trabalhar durante a Graduação reforça que, apesar de os egressos poderem contar com o apoio financeiro da família durante o processo, eles também já estavam inseridos no mercado de trabalho. A respeito do meio de transporte utilizado pelos egressos para locomoção entre a casa/trabalho e faculdade, um expressivo número de egressos utiliza carro para locomoção, evidenciando, mais uma vez, a condição financeira desses egressos e suas famílias.

Acerca do terceiro objetivo específico, as questões contribuíram para verificar aspectos que permeiam o resultado da formação no curso de Direito quanto a ser o primeiro membro da família a graduar-se na Educação Superior, e observou-se que a maioria dos egressos já era de segunda geração, pois o pai ou a mãe já tinham formação em nível Superior. Ao questioná-los quanto ao trabalho atual estar relacionado com a formação em Direito, percebeu-se uma boa inserção dos egressos no mundo do trabalho na área do Direito, uma vez que a maioria está trabalhando na área de formação ou o trabalho tem relação com essa área de formação. Com relação à permanência no mesmo trabalho em que estavam durante a Graduação, alguns egressos trocaram de trabalho e a maioria obteve aumento salarial, o que pode indicar que, mesmo com o expressivo número de egressos do curso de Direito, o mundo do trabalho ainda possui um parâmetro para absorvê-los.

Com o objetivo de verificar a satisfação dos egressos com a escolha do curso de Direito, foi realizado o seguinte questionamento: Se você pudesse começar de novo, você faria o mesmo curso? A maioria assinalou que sim, tanto definitivamente quanto provavelmente.

Constatou-se, também, que os egressos procuraram realizar um curso na área de formação a fim de se especializar no campo de seu interesse. Isso pode indicar a necessidade de complementação formativa dada a amplitude conteudista do curso de Direito. Apesar disso, no que concerne à formação recebida, trabalho atual, salário atual e crescimento profissional, os egressos demonstraram alto grau de satisfação, apesar de o item oferta de trabalho na área dividir a opinião dos egressos, podendo este resultado estar atrelado ao grande número de bacharéis em Direito.

Se por um lado a pesquisa mostra que os alunos, quando do ingresso e/ou durante o curso de Direito, tinham melhor renda per capita familiar, facilidade com relação ao transporte, puderam contar com o auxílio da família para o pagamento dos estudos mesmo já estando inseridos no mundo do trabalho, por outro lado a revisão de literatura destaca que o currículo precisa ser revisitado de modo a melhor atender os estudantes de cursos de Direito.

Ao que se percebe, é necessário repensar, analisar e procurar entender o ensino jurídico a fim de melhorar a qualidade dos cursos oferecidos pelas IESs. A formação oferecida pelas IESs, por meio do seu Projeto Pedagógico, deve seguir as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Direito. O que se espera desses documentos norteadores é que o egresso esteja preparado para exercer a sua formação, e que tenha desenvolvido, durante a Graduação, o perfil desejado ao bacharel em Direito; neste caso presume-se que o egresso esteja apto à aprovação no Exame da Ordem, condição necessária para se inscrever na Ordem dos Advogados do Brasil e assim exercer a advocacia, e que também tenha o conhecimento que o auxiliará para seguir carreira pública caso queira.

Na revisão de literatura é possível vislumbrar algumas pesquisas que mergulham na temática “egressos” e os escutam, questionando quanto ao ingresso na universidade, o processo educacional e o ingresso no mundo do trabalho. Nesse cenário o que desponta é que as pesquisas com egressos do curso de Direito são poucas, levando em consideração a magnitude desse curso bem como seus quase dois séculos de história e o grande número de concluintes que entram no mundo do trabalho todos os anos. Além disso, maioria das pesquisas na revisão de literatura são pesquisas qualitativas, o que reforça a relevância deste estudo de caráter quantitativo.

Entender o percurso formativo do egresso do curso de Direito e sua inserção no mundo do trabalho remete a “analisar a importância do capital cultural, econômico e social que o envolve no universo acadêmico” (Morosini; Felicetti, 2019, p. 108), aspecto que remete a novos desafios de pesquisa envolvendo cursos de direito, em especial estudos em relação à formação do docente que atua no curso, à efetividade do Projeto Pedagógico do curso e à associação entre as características do currículo com o que de fato é desenvolvido no âmbito do curso em sintonia com suas DCNs e o mundo do trabalho. Abre-se, assim, novas questões, tais como: Quais motivos um curso que forma juristas, que prestam um serviço essencial para a sociedade seja na esfera pública ou privada, garante o acesso ao Direito independente da classificação social? Permanece, então, uma discussão quanto à necessidade de maior carga horária para a prática jurídica bem como a mescla do conteúdo com a prática social por meio do atendimento ao público durante os estágios vinculada às normativas reguladoras do curso.

Como prospecção, o estudo sugere a necessidade de um movimento para a coleta de dados de egressos mediante a criação de portais de egressos ou a realização de novas pesquisas que se aprofundem na temática “egressos da Educação Superior”.

A coleta e a análise desses dados podem contribuir para que se conheça seus egressos a fim de criar estratégias e melhorar a qualidade do ensino que se está oferecendo e que será oferecido às novas gerações. Com esses dados pode-se tomar consciência de todo o processo que envolve a Educação Superior e a comunidade acadêmica, podendo-se, assim, analisar e prospectar melhorias no processo de formação discente, na qualificação docente, na infraestrutura da academia e na construção do currículo que, segundo Tomaz Tadeu (2011 p. 15): “O currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo”.

Quanto às limitações encontradas durante esta pesquisa se destacam, a impossibilidade de realizar entrevistas com os egressos posto que esta alternativa não estava disposta no instrumento do projeto guarda-chuva, bem como questões que pudessem analisar os pontos positivos e negativos do currículo de formação na visão dos egressos.

A presente pesquisa logrou responder a problemática da pesquisa, pois observou-se nos dados os aspectos referentes à inserção no mundo do trabalho, o ingresso e o percurso formativo dos egressos do curso de Direito de IESs comunitárias de quatro regiões brasileiras, em consonância com os objetivos gerais e específicos propostos.

Em síntese, o campo de estudos com egressos da Educação Superior permite e requer pesquisas nessa temática, a fim de compreender o percurso formativo dos egressos brasileiros da Educação Superior bem como acompanhar o desenvolvimento cultural, social e econômico resultado dessa formação.

REFERÊNCIAS

- ACIPRESTE SOBRINHO, Djamiro Ferreira. **A análise dos egressos do curso de direito do Centro Universitário Estácio Ceará (Grupo Yduqs) no exame de ordem entre os anos de 2015 e 2022: expansão do acesso ou inclusão ilusória?** 2023. 287 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Natal, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/55941>. Acesso em: 26 set. 2024.
- ALBERTO, Marco A. M. Ciência jurídica em formação: o perfil dos egressos da área de Direito Administrativo (PPGD-USP, 1989-2020). **Revista da Faculdade de Direito**, São Paulo: Universidade de São Paulo, v. 116, n. 1, p. 153-194, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/view/192230>. Acesso em: 27 set. 2024.
- ALMEIDA, Vinícius Augusto Lima de. **Uma avaliação de impacto do Prouni sobre a empregabilidade e o salário dos egressos (2010-2018)**. 2021. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Socioeconômico, Programa de Pós-Graduação em Economia, Florianópolis, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/222077>. Acesso em: 25 set. 2024.
- ANDRADE, Cristiane Amorim de. **Educação continuada e perspectivas profissionais: a trajetória de formação de egressos do curso de Direito**. 2017. 88 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20813>. Acesso em: 26 set. 2024.
- ANDRIOLA, W. B. Estudo de egressos de cursos de Graduação: subsídios para a autoavaliação e o planejamento institucionais. **Educar em Revista**, Curitiba, PR: Editora UFPR, n. 54, p. 203-219, out./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.36720>. Acesso em: 5 maio 2025.
- BACKES, V. M. S. *et al.* A Educação Continuada dos alunos egressos: compromisso da universidade? **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 55, n. 2, p. 200-204, mar./abr. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0034-71672002000200015>. Acesso em: 25 mar. 2025.
- BASTOS, Aurelio Wander. **O ensino jurídico no Brasil**. 4. ed. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2022. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 27 set. 2024.
- BEZERRA, F. J. S.; FELICETTI, V. L. **Egressos da educação superior: perspectivas sociais e profissionais em Manaus**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023. DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.97631. Disponível em: https://www.pimentacultural.com/wp-content/uploads/2024/04/eBook_egressos-educacao.pdf. Acesso em: 18 nov. 2025.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES nº 55/2004, de 18 de fevereiro de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Direito. Brasília, DF, 2004c. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2004/ces0055_2004.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2025.

BRASIL. **Constituição (1824)**. Lex: Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. Acesso em: 9 dez. 2024.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891**. Promulgada em 24 de fevereiro de 1891. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm>. Acesso em: 9 dez. 2024.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934**. Promulgada em 16 de julho de 1934. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 9 dez. 2024.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1937**. Outorgada em 10 de novembro de 1937. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em: 9 dez. 2024.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946**. Promulgada em 18 de setembro de 1946. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 4 jun. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Promulgada em 5 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 4 jun. 2025.

BRASIL. **Decreto de 7 de novembro de 1831**. Aprova provisoriamente os novos estatutos para os Cursos de Ciências Jurídicas e Sociais do Império. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/sn/1824-1899/decreto-37661-7-novembro-1831-564789-publicacaooriginal-88717-pl.html>. Acesso em: 12 jun. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 608**, de 16 de agosto de 1851. Autoriza o Governo para dar novos Estatutos aos Cursos Jurídicos e às Escolas de Medicina; assim como a criar mais duas Cadeiras, uma de Direito Administrativo e outra de Direito Romano. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-608-16-agosto-1851-559297-publicacaooriginal-81461-pl.html>. Acesso em: 12 jun. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 1.134**, de 30 de março de 1853. Dá novos estatutos aos cursos jurídicos do Império. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1134-30-marco-1853-558786-publicacaooriginal-80354-pe.html>. Acesso em: 12 jun. 2025.

BRASIL. Decreto nº 1.232-H, de 2 de janeiro de 1891. Aprova o regulamento das Instituições de Ensino Jurídico, dependentes do Ministério da Instrução Pública. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Rio de Janeiro, 6 jan. 1891. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1232-h-2-janeiro-1891-517957-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 4 jun. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 1.386**, de 28 de abril de 1854. Dá novos estatutos aos cursos jurídicos. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1386-28-abril-1854-590269-publicacaooriginal-115435-pe.html>. Acesso em: 12 jun. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 3.454, de 26 de abril de 1865**. Dá novos Estatutos às Faculdades de Direito do Império. Legislação Informatizada. Câmara dos Deputados, Brasília, DF, 1865. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-3454-26-abril-1865-554636-publicacaooriginal-73372-pe.html>. Acesso em: 25 nov. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 3.890**, de 1º de janeiro de 1901. Aprova o Código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário, dependentes do Ministério da Justiça e Negócios Interiores. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-3890-1-janeiro-1901-521287-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 jun. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879**. Reforma o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em: 25 nov. 2025.

BRASIL. Decreto nº 8.662, de 5 de abril de 1911. Aprova o regulamento das Faculdades de Direito. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Rio de Janeiro, 6 abr. 1911. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8662-5-abril-1911-499813-republicacao-101881-pe.html>. Acesso em: 4 jun. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 10.361**, de 14 de novembro de 1890. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1036-a-14-novembro-1890-512642-norma-pe.html>. Acesso em 20 jan. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 11.530**, de 18 de março de 1915. Reorganiza o ensino secundário e o superior na República. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>. Acesso em: 12 jun. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 19.408**, de 18 de novembro de 1930. Reorganiza a Corte de Apelação e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19408-18-novembro-1930-516290-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 jun. 2025.

BRASIL. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931a. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, 15 abr. 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 4 jun. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 19.890**, de 18 de abril de 1931b. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Acesso em: 12 jun. 2025.

BRASIL. Decreto nº 20.784, de 22 de agosto de 1940. Aprova o Regulamento da Ordem dos Advogados Brasileiros. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, 23 ago. 1940. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D20784.htm. Acesso em: 4 jun. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 21.076**, de 24 de fevereiro de 1932. Decreta o Código Eleitoral. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/d21076.htm. Acesso em: 12 jun. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2023**: principais resultados. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 20 maio 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior: resultados**. Brasília, DF: Inep, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 25 nov. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional de Cursos (Provão)**. Portal Gov.br. 2021a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/iniciativas-descontinuadas/provao>. Acesso em: 13 maio 2025.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cor ou raça**. IBGE Educa: Jovens — Conheça o Brasil: população. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html>. Acesso em: 25 nov. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Instrumento de avaliação de cursos de Graduação**: presencial e a distância: reconhecimento e renovação de reconhecimento. Brasília: Inep, 2017a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2017/curso_reconhecimento.pdf. Acesso em: 16 jun. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2024**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2025. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_superior_2024.pdf. Acesso em: 5 nov. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2022** [recurso eletrônico]. Brasília, DF: Inep, 2024. 105 p. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2022.pdf. Acesso em: 1 nov. 2025.

BRASIL. Lei de 11 de agosto de 1827. Cria dois cursos de ciências jurídicas e sociais, um na cidade de São Paulo e outro na de Olinda. **Coleção das Leis do Império do Brasil**, Rio de

Janeiro, 1827. Disponível em: <https://www.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim.-11-08-1827.htm>. Acesso em: 25 nov. 2024.

BRASIL. Lei nº 114, de 11 de novembro de 1935. Modifica a legislação do ensino. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, 18 nov. 1935. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-114-11-novembro-1935-398007-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 4 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 25 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 314, de 30 de outubro de 1895. Reorganiza o ensino das Faculdades de Direito. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Rio de Janeiro, p. 7.377, 1º nov. 1895. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1824-1899/lei-314-30-outubro-1895-540752-publicacaooriginal-41651-pl.html>. Acesso em: 4 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade de Brasília, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, 20 dez. 1961a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-3998-15-dezembro-1961-376850-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 4 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, 27 dez. 1961b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 4 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 4.215, de 27 de abril de 1963. Dispõe sobre o Estatuto da Ordem dos Advogados do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 abr. 1963. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l4215.htm>. Acesso em: 25 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, 29 nov. 1968. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 4 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 5.842, de 6 de dezembro de 1972**. Dispõe sobre o estágio nos cursos de graduação em Direito e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1972. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5842.htm>. Acesso em: 25 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 8.405, de 23 de janeiro de 1992. Autoriza o Poder Executivo a instituir como fundação pública a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, 24 jan. 1992. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8405.htm. Acesso em: 5 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, 25 nov. 1995. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9131.htm. Acesso em: 4 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996a. **Estabelece** as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 6 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.448, de 14 de março de 1997. Altera a Lei nº 8.078, de 11 de setembro de 1990, que dispõe sobre a proteção do consumidor, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, 17 mar. 1997a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9448.htm. Acesso em: 4 jan. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 16 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, 15 abr. 2004a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm. Acesso em: 14 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES nº 146/2002, de 3 de abril de 2002**. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo, Música, Dança, Teatro e Design. Brasília, DF, 2002. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=139531-pces146-02&category_slug=fevereiro-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 25 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES nº 67/2003, de 11 de março de 2003**. Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação. Brasília, DF, 2003. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2003/pces067_03.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES nº 211/2004, de 8 de julho de 2004**. Reconsideração do Parecer CNE/CES nº 55/2004, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Direito. Brasília, DF, 2004d. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2004/CES0211_2004.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito, bacharelado, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1º out. 2004b. Seção 1, p. 17.

Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2004/ces009_04.pdf. Acesso em: 16 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES nº 236/2009, de 7 de agosto de 2009**. Consulta acerca do direito dos alunos à informação sobre o plano de ensino e sobre a metodologia do processo de ensino-aprendizagem e os critérios de avaliação a que serão submetidos. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pces236_09_homolog.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES nº 362/2011, de 1º de setembro de 2011**. Solicitação para que seja verificada a possibilidade de se aperfeiçoar a redação do art. 7º, § 1º, da Resolução CNE/CES nº 9/2004, que trata dos núcleos de prática jurídica. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9409-pces362-11&category_slug=novembro-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 25 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES nº 150/2013, de 5 de junho de 2013**. Revisão do art. 7º da Resolução CNE/CES nº 9/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14036-pces150-13&category_slug=setembro-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 25 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES nº 3, de 14 de julho de 2017**. Altera o art. 7º da Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=68081-rces003-17-pdf&category_slug=julho-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 25 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES nº 635/2018, de 4 de outubro de 2018**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito. Brasília, DF, 2018a. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=100131-pces635-18&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192>. Acesso em: 25 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES nº 5, de 17 de dezembro de 2018**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Brasília, DF: MEC/CNE/CES, 2018b. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104111-rces005-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 25 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES nº 757/2020, de 10 de dezembro de 2020**. Alteração do artigo 5º da Resolução CNE/CES nº 5, de 17 de dezembro de 2018, que institui as Diretrizes

Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=170191-pces757-20&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 25 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 2, de 19 de abril de 2021b. Altera o art. 5º da Resolução CNE/CES nº 5/2018, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 116, 23 abr. 2021. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=181301-rces002-21&category_slug=abril-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **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*, Brasília, DF, 30 dez. 1994. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=201058&filename=Avulso%20PL%202985/2004>. Acesso em: 25 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Histórico**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/historico>. Acesso em: 6 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação** [recurso eletrônico]. 5. ed. rev. e ampl. Brasília, DF: Inep, 2009. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_superior/sinaes_2009_da_concepcao_a_regulamentacao_5_edicao_ampliada.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico**. Brasília, 1997b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE776_97.pdf. Acesso em: 4 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Superior (Sesu)**. Estrutura organizacional. Brasília, DF: MEC, 2025. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/estrutura-organizacional/orgaos-especificos-singulares/secretaria-de-educacao-superior>>. Acesso em: 4 jun. 2025.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB – Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996b.

BRASIL. **Resolução CNE/CES Nº 3**, de 14 de julho de 2017b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/normas-classificadas-por-assunto/diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao>. Acesso em: 4 mar. 2025.

CALDAS, Morgana Bada. **O ensino jurídico e os limites que desafiam a formação profissional crítica**: um estudo no curso de direito da UNESC. 2018. Dissertação (Mestrado)

– Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2018. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/handle/1/5965> Acesso em: 27 set. 2024.

CALDAS, Tânia Alencar de. **Egressos de cursos de Direito: visão dos aprovados no Exame da Ordem**. 2013. 204 p. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/920454> Acesso em: 27 set. 2024.

CARVALHO, Adriano Leal de; MARCANTONIO, Jonathan Hernandez. O perfil de egresso em cursos de Direito. **Revista Húmus**, v. 11, n. 33, p. 89-113, 2021. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/revistahumus/article/view/16067>. Acesso em: 27 set. 2024.

CARVALHO, Rejane Maria A.; GARCIA, Fernando C. Percepção sobre o desempenho de alunos cotista e não cotista: um estudo de caso dos alunos de direito e medicina na Universidade Federal de Viçosa. **Facef Pesquisa**, v. 22, n. 1, 2019. Disponível em: <http://periodicos.unifacef.com.br/facefpesquisa/article/view/1608>. Acesso em: 26 set. 2024.

COSTA, Valesca Brasil. **Memórias de egressos das Faculdades de Direito de Pelotas/Brasil e Coimbra/Portugal (1960-1970): trajetórias no campo jurídico**. 2014. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2014. Disponível em: <http://repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3929>. Acesso em: 25 set. 2024.

CRUZ, Mariana Fordellone Rosa. **O enfoque da cidadania no processo de formação do bacharel em Direito no norte do Paraná**. 2022. Tese (Doutorado em Ciências Sociais Aplicadas) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3838> Acesso em: 23 set. 2024.

DE SAMPAIO RODRIGUES GRAZINOLI GARRIDO, F.; GRAZINOLI GARRIDO, R. Envolvendo estudantes de Direito em uma equipe multidisciplinar: ensino, pesquisa, extensão e responsabilidade social. **Revista da Faculdade de Direito da UFG**, Goiânia, v. 42, n. 1, p. 65-79, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revfd/article/view/50096> Acesso em: 27 set. 2024.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação da educação superior regulação e emancipação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 8, n. 2, 2003. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/1221>. Acesso em: 2 jun. 2025.

DICIO. Dicionário On-line de Português. **Egresso**. Porto: 7Graus, 2025a. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/egresso/>. Acesso em: 31 mar. 2025.

DICIO. Dicionário On-line de Português. **Estudante**. Porto: 7Graus, 2025b. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/estudante/>. Acesso em: 9 abr. 2025.

DICIO, Dicionário On-line de Português. **Parecer**. Porto: 7Graus, 2025c. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/parecer/>. Acesso em: 12 março 2025.

DICIO, Dicionário On-line de Português. **Resolução**. Porto: 7Graus, 2025d. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/resolucao/>. Acesso em: 12 março 2025.

ESSER, Carolina Diamantino. O desafio dos professores de Direito em tempos de modernidade. **Revista da Faculdade Mineira de Direito – PUC Minas**, v. 17, n. 33, 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/Direito/article/view/P.2318-7999.2014v17n33p133>. Acesso em: 23 set. 2024.

FELICETTI, V. L. **Comprometimento do estudante**: um elo entre aprendizagem e inclusão social na qualidade da Educação Superior. 2011. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, PUCRS, Porto Alegre, 2011.

FELICETTI, V. L. Comprometimento do aluno ProUni: acesso, persistência e formação acadêmica. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, (on-line), Brasília, v. 95, n. 241, p. 526-543, set./dez. 2014a. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/LfYfB4pX9RrXPXC48Ym9QJz/abstract/?lang=pt>> Acesso em: 25 nov. 2025.

FELICETTI, V. L. Comprometimento do aluno ProUni: acesso, persistência e formação acadêmica. *Rev. bras. Estud. pedagog.* (online). Brasília, v. 95, n. 241, p. 526-543, 2014b. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/LfYfB4pX9RrXPXC48Ym9QJz/abstract/?lang=pt>> Acesso em: 25 nov. 2025.

FELICETTI, Vera Lucia. **Egressos das licenciaturas: o que move a escolha e o exercício da docência**. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 67, p. 215–232, jan./fev. 2018. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/50589>>. Acesso em: 25 nov. 2025.

FELICETTI, Vera Lucia; CABRERA, Alberto F.; MOROSINI, Marília Costa. Aluno ProUni: impacto na instituição de educação superior e na sociedade. **Revista Ibero-americana de Educação Superior**, Cidade do México, v. 5, n. 13, p. 21-39, 2014. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722014000200002&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 6 maio 2025.

FELICETTI, V. L.; CABRERA, A. F. Resultados da Educação Superior: o ProUni em Foco. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, v. 22, n. 3, 2017a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/YBtpNM9Wdxfq8V7pcPVjkGq/?lang=pt>. Acesso em: 18 nov. 2025. DOI: 10.1590/S1414-40772017000300016.

FELICETTI, V. L.; CABRERA, A. F. Percurso na Educação Superior: o ProUni em Foco. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 25, n. 95, 2017b. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/JL4wyLykDJ7RvhwygS4YGwD/?format=html&lang=en>> Acesso em: 18 nov. 2025. DOI <https://doi.org/10.1590/S0104-40362017002501056>

FELICETTI, V. L.; CABRERA, A. F. Acesso à Educação Superior: o ProUni em foco. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 26, n. 1, 2018. Disponível em: <<https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/download/3289/2033/14640>> Acesso em: 18 nov. 2025.

FELICETTI, Vera Lucia. Estudante da educação superior. In: MOROSINI, Marília (org.). **Enciclopédia Brasileira de Educação Superior** – EBES. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021. 2 v. *on-line*. Disponível em: <<https://editora.pucrs.br/livro/1563/>>. Acesso em: 02 nov. 2025.

FELICETTI, V. L.; MOROSINI, M. C.; CABRERA, A. F. Estudante de primeira geração (P- Ger) na educação superior brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 28-43, jul./set. 2019. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/6481/pdf>. Acesso em: 18 nov. 2025. DOI: 10.1590/198053146481

FELICETTI, Vera Lucia; PAULY, Evaldo Luis. **Egressos negros e brancos da educação superior: diferenças e semelhanças latentes**. *Eventos Pedagógicos*, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 791–805, 2024. DOI: 10.30681/rep.v15i2.11560. Disponível em: <<https://periodicos.unemat.br/index.php/rep/article/view/11560>>. Acesso em: 25 nov. 2025.

FELICETTI, Vera Lucia. MUAMUNUNGA, Aleixo Castigo. PAULY, Evaldo Luis. Egressos da educação superior: estudar para trabalhar ou trabalhar para estudar? 2025 **No prelo**.

FELICETTI, V. L.; SOARES, E. F.; CARDOSO, P. C. Da escolha à satisfação: Educação Superior e egressos ProUni e não ProUni. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 20, e20390, 2026. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v20i00.2039001>

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LAKATOS, Eva M. **Técnicas de pesquisa**. Rio de Janeiro: Atlas, 2021. *E-book*. ISBN 9788597026610. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books%20/9788597026610/> Acesso em: 2 out. 2024.

LIMA, L. A.; ANDRIOLA, W. B. Acompanhamento de egressos: subsídios para a avaliação de Instituições de Ensino Superior (IES). **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 104-125, jan. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/thtJxftVXVGK4MMVCKGb6Dy/?lang=pt>. Acesso em: 27 set. 2024.

LUCAS DOS SANTOS, Geneia. **Inserção profissional e adaptabilidade de carreira: uma análise dos egressos do curso de direito no Brasil**. 2022. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Administração, Porto Alegre, 2022. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/257366> Acesso em: 20 set. 2024.

MACHADO, Geraldo Ribas. **Perfil do egresso da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/24186/000744974.pdf?sequence=1&locale-attribute=pt_BR. Acesso em: 5 fev. 2025.

MALTA, F. de M. C. *et al.* Ausência de política pública para formação docente do nível superior: reflexões sobre as avaliações externas dos egressos dos cursos de direito e a educação jurídica **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 5, n. 12, p. 31.387-31.396,

2019. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/5501> Acesso em: 27 set. 2024.

MAMEDE, Gladston. **A advocacia e a Ordem dos Advogados do Brasil**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

MAROCCO, Andréa de A. L. **Problem based learning na educação jurídica: desenvolvimento de habilidades e competências**. 2016. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências Jurídicas, Programa de Pós-Graduação em Direito, Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/194089>. Acesso em: 27 set. 2024.

MEDEIROS, Claudio Melquiades. **Sentidos e significados atribuídos pelos egressos ao curso de direito de uma universidade comunitária**. 2013. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16082>. Acesso em: 26 set. 2024.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. Verbete PAIUB (Programa de Avaliação Institucional). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira – EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: <https://educabrasil.com.br/paiub-programa-de-avaliacao-institucional/>. Acesso em: 16 jun. 2025.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. 3. ed. rev. e ampl. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

MOROSINI, M. C.; FELICETTI, V. L. Estudantes de primeira geração (P-Gen) na educação superior brasileira: analisando os dados da PNS – 2013. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 35, n. 75, p. 103-120, maio/jun. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/bSSPrmPm6kwt7XsXNRS5n7S/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 nov. 2025. DOI:10.1590/0104-4060.66841

PAUL, J.-J. Acompanhamento de egressos do Ensino Superior: experiência brasileira e internacional. **Caderno CRH**, [S. l.], v. 28, n. 74, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/view/19899>. Acesso em: 27 set. 2024.

PENA, Mônica Diniz Carneiro. Acompanhamento de egressos: uma análise conceitual e sua aplicação no âmbito educacional brasileiro. **Educação Tecnológica**, Belo Horizonte, v. 5, n. 2, p. 25-30, jul./dez. 2000.

PIRES, Regina Celi Machado. Formação inicial do professor pesquisador através do programa PIBIC/CNPQ: O que nos diz a prática profissional de egressos? **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 385-438, jul. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772009000200012>. Acesso em: 26 mar. 2025.

ROBAYO, A. P.; FELICETTI, Vera Lucia; VEIGA, C. F. R. Del análisis textual a la comprensión de significados: formación de docentes de primera infancia en Colombia. **Contrapontos (on-line)**, v. 14, p. 29-43, 2014.

RODRIGUES, Carina Baia; SIMÕES, Helena Cristina Guimarães Queiroz. **A elaboração de diretrizes curriculares nacionais do curso de Graduação em direito** – Resolução

CNE/CES nº 05/2018: contextos e sujeitos. Belo Horizonte, MG: Dialética, 2022. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 15 out. 2024.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Pensando o ensino do direito no século XXI**: diretrizes curriculares projeto pedagógico e outras questões pertinentes. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005.

SILVA, Maria Felícia Romeiro Mota. **Identidade do profissional de direito representada no Projeto Político Pedagógico**: análise do discurso institucional no Ensino Superior do Oeste Baiano. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2013. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/15125>. Acesso em: 26 set. 2024.

TADEU, TOMAZ. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo – 3. ed. – 3, reimp – Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

TEIXEIRA, E. M de S. F.; DE SOUZA, L. T. de; MESQUITA, V. J. C. As novas diretrizes curriculares de direito e as novas dinâmicas da prática jurídica na Universidade Federal do Pará (UFPA). **Revista Esmat**, [S. l.], v. 12, n. 19, p. 113-128, 2020. Disponível em: http://esmat.tjto.jus.br/publicacoes/index.php/revista_esmat/article/view/349. Acesso em: 27 set. 2024.

TEIXEIRA, Marco Antonio Pereira. **A experiência de transição entre a universidade e o mercado de trabalho na adultez jovem**. 2002. 168 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/4007/000346602.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 25 nov. 2025.

TIBOLA, N. G.; RAITZ, T. R. As trajetórias de jovens egressos universitários e sua inserção profissional. **Conjecturas**, v. 22, n. 1, p. 132-148, 2021. Disponível em: <http://conjecturas.org/index.php/edicoes/article/view/473>. Acesso em: 25 set. 2024.

VIEIRA, Carlos Magno Naglis; FRANÇA, Maurício Serpa. A conquista de um novo território: diálogos decoloniais com indígenas egressos do curso de Direito sobre a universidade. **Quaestio – Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, SP, v. 23, n. 3, p. 899-917, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/4791>. Acesso em: 27 set. 2024.

VIEIRA, H. L. C. **O ensino jurídico em busca de um novo paradigma estruturante**: a construção de competências e habilidades na educação superior em direito e o hiato entre a Resolução n. 9 e o Projeto Tuning. São Paulo: Saraiva, 2015. Disponível em: <https://brasil.academia.edu/HectorVieira>. Acesso em: 23 set. 2024.

ZAMINHAN, Rogério Borba. Legislação sobre o currículo de curso de direito no Brasil. **Id on Line Rev. Mult. Psic.**, v. 15, n. 56, p. 743-749, jul. 2021a. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/3168>. Acesso em: 26 set. 2024.

ZAMINHAN, Rogério Borba. Percepção de egressos de direito sobre suficiência de conteúdos sobre direitos sociais na matriz curricular da Graduação. **Id on Line Rev. Mult.**

Psic., v. 15, n. 56, p. 750-775, jul. 2021b. Disponível em:
<https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/3169>. Acesso em 24 set. 2024.

ZIEMANN, Anelise dos Santos. **A concepção solidarista de solução de conflitos nas relações interprivadas frente à relativização da dicotomia público/privado e as adequações no ensino jurídico brasileiro**: proposta de novo perfil de egresso em superação à lógica do litígio e em direção à lógica da solidariedade. 2018. Tese (Doutorado) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Programa de Pós-Graduação em Direito, Santa Cruz do Sul, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/handle/11624/2102>. Acesso em: 26 set. 2024.

APÊNDICE

Questionário de Pesquisa

Você concorda responder as questões que seguem?

- ☐ Sim
- ☐ Não

AO ENTRAR NA FACULDADE (INPUTS)

1 – Usando as categorias do censo do IBGE – 2010 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), qual a seu sexo

- ☐ Masculino
- ☐ Feminino

2 – Usando as categorias do censo do IBGE – 2010 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), qual a sua cor ou raça?

- ☐ Branca
- ☐ Parda
- ☐ Preta
- ☐ Amarela
- ☐ Indígena

3 – Qual sua idade quando do ingresso na faculdade?

- ☐ Menos de 18 anos
- ☐ 18 ou mais e menos de 25 anos
- ☐ 25 ou mais e menos de 35 anos
- ☐ 35 ou mais e menos de 45 anos
- ☐ 45 ou mais e menos de 50 anos
- ☐ Mais de 50 anos

4 – Qual a renda *per capita* familiar quando do seu ingresso na faculdade? (Considerando o salário mínimo atual da federação de R\$ 724,00).

- ☐ Até R\$ 1.086,00 (1 salário mínimo e meio)
- ☐ Mais de R\$ 1.086,00 até R\$ 2.173,00 (mais de 1 salário e meio até 3 salários)
- ☐ Mais de R\$ 2.173,00 até R\$ 3.258,00 (mais de 3 salários até 4 salários e meio)
- ☐ Mais de R\$ 3.258,00 até R\$ 4.344,00 (mais de 4 salários e meio até 6 salários)
- ☐ Mais de R\$ 4.344,00

5 – Onde você realizou o Ensino Médio?

- ☐ Integralmente em instituição de ensino público
- ☐ Integralmente em instituição de ensino privado
- ☐ Integralmente em instituição de ensino privado com bolsa de estudos
- ☐ Parte em instituição pública e parte em instituição privada
- ☐ Parte em instituição pública e parte em instituição privada com bolsa de estudos

6 – Qual é o nível de estudo de seu pai?

- ☐ Não frequentou a escola
- ☐ Frequentou a escola, mas não concluiu o Ensino Fundamental (1ª a 4ª série)
- ☐ Concluiu o Ensino Fundamental (1ª a 4ª série)
- ☐ Concluiu o Ensino Fundamental (5ª a 8ª série)
- ☐ Concluiu o Ensino Médio
- ☐ Concluiu o Ensino Superior
- ☐ Tem o título de mestre
- ☐ Tem o título de doutor
- ☐ Tem o título de pós-doutor

7 – Qual é o nível de estudo de sua mãe?

- ☐ Não frequentou a escola
- ☐ Frequentou a escola, mas não concluiu o Ensino Fundamental (1ª a 4ª série)
- ☐ Concluiu o Ensino Fundamental (1ª a 4ª série)
- ☐ Concluiu o Ensino Fundamental (5ª a 8ª série)
- ☐ Concluiu o Ensino Médio
- ☐ Concluiu o Ensino Superior
- ☐ Tem o título de mestre
- ☐ Tem o título de doutor
- ☐ Tem o título de pós-doutor

8 – Em que curso você ingressou?

9 – O que levou você a escolher esse curso?

Com valores 5 para concordo totalmente, 4 concordo parcialmente, 3 nem concordo nem discordo, 2 discordo parcialmente e 1 discordo totalmente.

- **Oportunidade de aprender novas coisas**

- ☐ Concordo totalmente ☐ Concordo parcialmente ☐ Nem concordo nem discordo
☐ Discordo parcialmente ☐ Discordo totalmente

- **Enfrentar novos desafios**

- ☐ Concordo totalmente ☐ Concordo parcialmente ☐ Nem concordo nem discordo
☐ Discordo parcialmente ☐ Discordo totalmente

- **Oportunidade de fazer algo útil para a sociedade**

- ☐ Concordo totalmente ☐ Concordo parcialmente ☐ Nem concordo nem discordo
☐ Discordo parcialmente ☐ Discordo totalmente

- **A necessidade do mundo do trabalho**

- ☐ Concordo totalmente ☐ Concordo parcialmente ☐ Nem concordo nem discordo
☐ Discordo parcialmente ☐ Discordo totalmente

- **Boas perspectivas profissionais**

- ☐ Concordo totalmente ☐ Concordo parcialmente ☐ Nem concordo nem discordo
☐ Discordo parcialmente ☐ Discordo totalmente

- **Estabilidade profissional**

- ☐ Concordo totalmente ☐ Concordo parcialmente ☐ Nem concordo nem discordo
☐ Discordo parcialmente ☐ Discordo totalmente

- **Reconhecimento profissional**

- ☐ Concordo totalmente ☐ Concordo parcialmente ☐ Nem concordo nem discordo
☐ Discordo parcialmente ☐ Discordo totalmente

- **A remuneração salarial**

- ☐ Concordo totalmente ☐ Concordo parcialmente ☐ Nem concordo nem discordo
☐ Discordo parcialmente ☐ Discordo totalmente

DURANTE A FACULDADE (PROCESSO)**10 – Quem custeou a MAIOR parte de seu curso superior?**

- ☐ Você mesmo
- ☐ A família
- ☐ Fui bolsista Programa Universidade para Todos (Prouni)
- ☐ Pelo Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies)
- ☐ Outro

11 – Você trabalhou durante o período acadêmico?

- ☐ Trabalhou 4 anos ou mais de 4 anos
- ☐ Trabalhou 3 anos ou mais e menos de 4 anos
- ☐ Trabalhou um ano ou mais e menos de 3 anos
- ☐ Trabalhou menos de um ano
- ☐ Não trabalhou

12 – De acordo com a resposta anterior, qual o meio de transporte que você mais usava para ir da faculdade à sua casa (ou vice-versa)?

- ☐ Caminhando
- ☐ Bicicleta
- ☐ Carro
- ☐ Ônibus
- ☐ Metrô
- ☐ Transporte escolar
- ☐ Outro

QUANDO GRADUADO (OUTCOMES)**13 – Você é o primeiro membro da família a graduar-se na Educação Superior?**

- ☐ Sim, o primeiro
- ☐ Não, meu pai/mãe foi o primeiro
- ☐ Não, meu tio/tia foi o primeiro
- ☐ Não, meu irmão/irmã foi o primeiro
- ☐ Não, meu primo/prima foi o primeiro

14 – Você atualmente continua no mesmo trabalho quando do período da Graduação?

- ☐ Sim, com mesmo nível salarial
- ☐ Sim, com aumento no nível salarial após graduado
- ☐ Não, estou em outro com mesmo nível salarial
- ☐ Não, estou em outro com aumento no nível salarial
- ☐ Não trabalha

15 – Seu trabalho é relacionado com sua formação acadêmica?

- ☐ Não trabalha
- ☐ Concordo totalmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Nem concordo nem discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Discordo totalmente

16 – Quantas horas semanais você trabalha?

- ☐ Não trabalha
- ☐ Menos de 20 horas
- ☐ 20 horas ou mais e menos de 40h
- ☐ 40 horas ou mais e menos de 60h
- ☐ 60 horas ou mais
- ☐ Não trabalha

17 – Qual a remuneração do seu trabalho atual? (Considerando o salário mínimo da federação de R\$ 724,00).

- ☐ Não trabalha
- ☐ Até R\$ 1.086,00 (1 salário mínimo e meio)
- ☐ Mais de R\$ 1.086,00 até R\$ 2.173,00 (mais de 1 salário e meio até 3 salários)
- ☐ Mais de R\$ 2.173,00 até R\$ 3.258,00 (mais de 3 salários até 4 salários e meio)
- ☐ Mais de R\$ 3.258,00 até R\$ 4.344,00 (mais de 4 salários e meio até 6 salários)
- ☐ Mais de R\$ 4.344,00

18 – Se você pudesse começar de novo, você faria o mesmo curso?

- ☐ Definitivamente sim
- ☐ Provavelmente sim
- ☐ Sem opinião formada
- ☐ Provavelmente não
- ☐ Definitivamente não

19 – Você fez algum curso (ou está fazendo) após o término da Graduação?

- ☐ Outra Graduação
- ☐ Curso de Especialização relacionado com a Graduação
- ☐ Curso de Especialização não relacionado com a formação
- ☐ Pós-Graduação *stricto sensu* (Mestrado, Doutorado)
- ☐ Curso de língua estrangeira
- ☐ Não fiz e nem estou fazendo

20 – A sua formação de nível superior, incentiva/incentivou familiares a estudar?

- ☐ Concordo totalmente ☐ Concordo parcialmente ☐ Nem concordo nem discordo
- ☐ Discordo parcialmente ☐ Discordo totalmente

21 – A sua formação de nível superior incentiva/incentivou pessoas do seu contexto social a estudar?

- ☐ Concordo totalmente ☐ Concordo parcialmente ☐ Nem concordo nem discordo
- ☐ Discordo parcialmente ☐ Discordo totalmente

22 – QUAL SUA SATISFAÇÃO

• **Com a sua formação**

- ☐ Totalmente satisfeito ☐ Parcialmente satisfeito ☐ Nem satisfeito nem insatisfeito
- ☐ Parcialmente insatisfeito ☐ Totalmente insatisfeito

• **Com a oferta de trabalho na sua área de formação**

- ☐ Totalmente satisfeito ☐ Parcialmente satisfeito ☐ Nem satisfeito nem insatisfeito
- ☐ Parcialmente insatisfeito ☐ Totalmente insatisfeito

• **Com seu trabalho atual**

- ☐ Totalmente satisfeito ☐ Parcialmente satisfeito ☐ Nem satisfeito nem insatisfeito
- ☐ Parcialmente insatisfeito ☐ Totalmente insatisfeito

• **Com seu salário atual**

- ☐ Totalmente satisfeito ☐ Parcialmente satisfeito ☐ Nem satisfeito nem insatisfeito
- ☐ Parcialmente insatisfeito ☐ Totalmente insatisfeito

• **Com a possibilidade de crescimento profissional**

- ☐ Totalmente satisfeito ☐ Parcialmente satisfeito ☐ Nem satisfeito nem insatisfeito
- ☐ Parcialmente insatisfeito ☐ Totalmente insatisfeito