

O DESAFIO DE INSTITUCIONALIZAR INOVAÇÕES NO ENSINO SUPERIOR: A EXPERIÊNCIA DA FGV DIREITO SP

José Garcez GHIRARDIⁱ

RESUMO

O artigo analisa a institucionalização de uma proposta educacional inovadora: a criação e desenvolvimento do Curso de Direito da Fundação Getúlio Vargas de São Paulo (FGV-SP). Implementar e consolidar o novo modelo incita a possibilidade de compreender os desafios para criar e manter um curso de Direitos inovador. O estudo com abordagem qualitativa realiza-se por meio de pesquisa bibliográfica, principalmente a partir de Angarita, *et al* (2010), Khun (1998), Ghirardi (2009), Ghirardi; Oliveira (2012), Vieira (2012), Ghirardi; Vieira (2018). Os resultados revelam as dificuldades em renovar um curso dentro de uma moldura institucional já estabelecida e a necessidade central na formação dos sujeitos responsáveis por colocar em prática a nova proposta.

PALAVRAS-CHAVE: Proposta educacional; Metodologia inovadora; Desafios institucionais; Educação jurídica.

CHALLENGES TO INSTITUTIONALIZE INNOVATION IN HIGHER EDUCATION: THE CASE OF FGV DIREITO SP LAW SCHOOL

ABSTRACT

This paper examines the institutionalization of an innovative educational project: the creation and development of FGV Direito SP Law School. The effort to implement and consolidate the new educational model allows one to better understand the challenges implied in creating and sustaining a novel Law school project. The present study adopts a qualitative approach through bibliographical research. The theoretical framework is provided mainly by Angarita, et al (2010), Khun (1998), Ghirardi (2009), Ghirardi; Oliveira (2012), Vieira (2012), Ghirardi; Vieira (2018). Results point to the hurdles to build up a new a course within traditional institutional frameworks and to the need of qualifying the personnel responsible for implementing the new project.

KEYWORDS: Educational project; Innovative methodologies; Institutional challenges; Legal education.

ⁱ Pós-doutorado pelo Collège de France. Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês pela Universidade de São Paulo. Advogado formado pela Universidade de São Paulo. Professor Associado e tempo integral da FGV DIREITO SP (Graduação, Mestrado e Doutorado). E-mail: jose.ghirardi@fgv.br.

EL DESAFÍO DE INSTITUCIONALIZAR INNOVACIONES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: LA EXPERIENCIA DE FGV DIREITO SP

RESUMEN

El artículo analiza la institucionalización de una propuesta educativa innovadora: la creación y el desarrollo del Curso de Derecho de la Fundación Getúlio Vargas de São Paulo (FGV-SP). La implementación y consolidación del nuevo modelo fomenta la posibilidad de comprender los desafíos para crear y mantener un curso de Derecho innovador. El estudio con enfoque cualitativo se realiza mediante investigación bibliográfica, basado principalmente en Angarita, et al (2010), Khun (1998), Ghirardi (2009), Ghirardi; Oliveira (2012), Vieira (2012), Ghirardi; Vieira (2018). Los resultados revelan las dificultades para renovar un curso dentro de un marco institucional ya establecido y la necesidad central en la capacitación de los sujetos responsables de poner en práctica la nueva propuesta.

PALABRAS CLAVE: *Propuesta educativa; Metodología innovadora; Desafíos institucionales; Educación jurídica.*

1 INTRODUÇÃO

Projetos de inovação substantiva na educação superior implicam, necessariamente, um desafio à estrutura institucional dentro da qual emergem. A ruptura de paradigmas que eles representam não pode ser plenamente levada a efeito dentro da lógica tradicional de organização da vida acadêmica. Por isso, tais projetos se veem, frequentemente, em tensão com a cultura educacional estabelecida e com o aparato regulatório que a traduz.

Nesse embate entre propostas inovadoras e estruturas tradicionais, forças de acomodação amiúde se interpõem, buscando adequar a nova perspectiva à antiga filosofia, em uma dinâmica que tende a minorar o potencial de as novas propostas desestabilizarem e transformarem, em profundidade, matrizes hegemônicas de estruturação e legitimação das instituições e práticas do ensino superior.

Esse artigo objetiva analisar um exemplo concreto do processo de busca pela institucionalização de uma proposta educacional substantivamente inovadora: o da criação e desenvolvimento do Curso de Direito da Fundação Getúlio Vargas de São Paulo, aqui denominado por FGV Direito SP¹. O estudo com abordagem qualitativa, realiza-se por meio de pesquisa bibliográfica.

O artigo se divide em quatro seções; a primeira apresenta as premissas que informaram a proposta de criação da FGV Direito SP; a segunda discute as dificuldades enfrentadas na implementação desse projeto; a terceira reflete sobre os desafios para aperfeiçoar

constantemente a proposta inicial; a quarta reflete sobre a experiência da FGV Direito SP a partir das perguntas norteadoras propostas pelos organizadores do “Projeto Impactos de um Currículo Inovador” desenvolvido por pesquisadores para discutir as inovações no Ensino Superior.

Neste contexto de transformação, os idealizadores do projeto passaram por embates contra a antiga política educacional, não somente da própria instituição, mas também do modelo educacional consolidado em todos os cursos de Direito do Brasil. Apesar dos desafios, via-se ser imperioso uma transformação neste sentido, pois o modelo anterior não supria as demandas da época. Percebeu-se, portanto, a necessidade de adaptar o curso de acordo com as necessidades e características que o mundo globalizado traziam. Em outras palavras, buscava-se uma flexibilização no modelo educacional, o que possibilitaria a capacidade de adaptação conforme as demandas globais e sociais. Afinal, o Direito deve possuir essa flexibilização e se adequar as demandas da sociedade.

Após o ato inicial da implementação do novo modelo, há a necessidade de sua consolidação, o que gera outras demandas que são percorridas no presente texto a fim de compreender os desafios para criar e manter um curso de Direito inovador.

2 CONTEXTO DE CRIAÇÃO DO CURSO DE DIREITO FGV

A decisão da Fundação Getúlio Vargas de criar um novo curso de Direito no Brasil demandou, desde o início², a capacidade de responder, satisfatoriamente, a dois eixos principais de questionamentos. O primeiro centrava em considerações de ordem prática: qual o sentido de se criar um novo espaço para a formação de juristas em um país em que o número de faculdades de Direito passa do milhar e em que o número de vagas ociosas é assombroso? (Vagas de Direito disparam, 2019). O segundo era de ordem teórica: a partir de que base legitimar, dentro da academia, um projeto pedagógico e uma perspectiva metodológica que se contrapõem radicalmente às premissas e práticas que, durante longo tempo, vêm norteando a formação dos juristas no Brasil?

A ideia de **inovação** era o fundamento que permitia dar uma resposta consistente a ambas objeções. Não se tratava de oferecer novo **curso** de Direito, no sentido de **mais um** entre os tantos existentes, mas sim de se oferecer um curso **novo** de Direito, isto é, um curso que

=====

rompesse com o modo tradicional de se pensar o Direito, sua prática, seu ensino, sua pesquisa (ANGARITA; *et al*, 2010). A percepção de que era imperativo construir uma alternativa inovadora para o ensino jurídico brasileiro derivava, assim como a decisão de criar o curso, de considerações práticas e teóricas.

Desde um ponto de vista prático, as propostas tradicionais de ensino-aprendizagem se mostravam incapazes de formar profissionais aptos a responder proficientemente aos complexos desafios que o processo de globalização – com seus corolários de transformações normativas e redesenho institucional – traziam aos juristas brasileiros. Resultava dessa lacuna de formação o paradoxo de haver no país, ao mesmo tempo, um excesso de bacharéis e uma escassez de profissionais do Direito prontos a atuar em áreas estratégicas.

Esse paradoxo, como observa Vilhena (2012), radicava no fato de o ensino jurídico tradicional estruturar-se a partir do “estudo das leis, por intermédio da doutrina”, em uma prática que tende a insular o debate normativo das reflexões sobre as consequências de sua aplicação em diferentes contextos. A disjuntiva programática entre norma e mundo que marcava o chamado “método coimbrão” (GHIRARDI; OLIVEIRA, 2016) impedia que os egressos desenvolvessem justamente a habilidade demandada pelo novo contexto, a saber, a capacidade de avaliar qual seria, dentre diferentes estratégias jurídicas possíveis, a mais conducente à solução adequada de problemas reais.

Desde um ponto de vista teórico, entendia-se que a estrita segmentação entre campos do Direito que serve de base à estruturação dos cursos tradicionais de Direito incorporava uma leitura redutora, empobrecida ou mesmo distorcida sobre o jurídico. Para além de tal segmentação não refletir o funcionamento real do quotidiano das transações jurídicas – em que as lides, assim como os problemas que as originam, não se circunscrevem a campos bem definidos e estanques de uma área do Direito –, essa segmentação escamoteava as interações dialéticas entre os vários tipos de racionalidade normativa presentes dentro de um mesmo ordenamento jurídico. As divergências e convergências nos modos de se teorizar e de se construir argumentos desde uma visada constitucional, penal ou administrativa, por exemplo, eram ocultadas por um ensino que mantinha apartados esses modos de teorização e argumentação.

A inovação proposta pela FGV Direito SP postulava, assim, uma ruptura com o hermetismo autocontido do estudo dos diplomas normativos e da doutrina (*law in the books*), bem como uma afirmação da importância de pensar e ensinar o Direito a partir de seu

funcionamento real dentro da sociedade (*law in action*). Isto implicava inovar em todas as dimensões do ensino e da pesquisa: estruturação do currículo; temas, materiais, metodologia e práticas didáticas; sistemas, modalidades e instrumentos de avaliação; desenhos de carreira docente e estrutura administrativa.

A radicalidade da ruptura pretendida se via, desde logo, a partir do currículo proposto: a divisão disciplinar tradicional, estruturada a partir de um campo normativo específico (v.g. **Direito Civil, Direito Internacional, Direito Penal**) se via substituída por uma grade que se organizava em torno de grandes questões ou problemas: **Crime e Sociedade, Direito Global; Direito e Economia**. O novo currículo era composto quase que exclusivamente por disciplinas inéditas no ensino jurídico brasileiro. A matriz disciplinar era uma afirmação eloquente de que o objetivo não era o de ensinar, de um jeito novo, conteúdos tradicionais, mas de construir um espaço de ensino e pesquisa capaz de expressar uma nova concepção, e um novo olhar, sobre o objeto jurídico³.

Essa reconfiguração da matriz disciplinar, assim como sua lógica de composição a partir de questões amplas, tinham como corolário incontornável a inovação nas temáticas, fontes, materiais e estratégias didático-metodológicas e lógicas de avaliação de cada um dos cursos.

No que diz respeito às temáticas, os cursos deixavam de lado o fio condutor tradicional – a exegese dos códigos e textos normativos, artigo por artigo – e propunham aos alunos a reflexão, a partir do direito, de problemas sociais de amplo alcance. Questões como o encarceramento em massa, as deficiências no transporte público ou a eficiência e transparência nas contratações com o setor público tornavam-se temas a partir dos quais se organizava o processo de ensino aprendizagem.

O debate consistente sobre essas questões não se poderia fazer sem que os discentes dominassem o arcabouço jurídico-normativo que as constituem. Esse conhecimento jurídico sólido era visto, entretanto, como condição necessária, mas não suficiente, para o adequado enfrentamento dos problemas. Outros campos do saber – como a economia, a sociologia, a ciência política – deveriam obrigatoriamente compor o arsenal conceitual a partir do qual buscar construir soluções para esses problemas. Como observa Angarita:

Os programas das disciplinas, por iniciativa de seus autores ou em decorrência dos trabalhos de acompanhamento de curso, foram construídos de modo a estabelecer relações estreitas entre si e a aproximar os temas estudados em

sala de aula da complexidade das questões tratadas no ambiente profissional. Sobre a integração curricular, o Plano de Desenvolvimento Institucional já estabelecia a necessidade de que os programas privilegiassem a interdisciplinaridade (ANGARITA, 2009, p. 153).

Resulta dessa pluralidade de perspectiva e da visada interdisciplinar a ampliação de fontes e materiais para além das fronteiras do Direito. Dados e estudos de outras áreas, contribuições da mídia e manifestações de grupos sociais diferentes são sopesados em sala de aula em articulação com seus correspondentes jurídicos de diferente natureza (legislação, jurisprudência, doutrina).

A dimensão ética ocupa lugar central nessa proposta. Ao organizar as disciplinas a partir de problemas, o curso da FGV dava também visibilidade aos atores envolvidos nos conflitos e na disparidade de poder intrínseca a essas situações. Ao centrar no texto da lei e no funcionamento interno do sistema jurídico, os cursos tradicionais tendiam a deixar invisíveis as pessoas cujas vidas são afetadas por essas normas e esse sistema. Ensinar a partir de problemas exige que, desde o princípio, os discentes entendam que a dimensão ética é elemento central para definir o horizonte de soluções jurídicas possíveis.

Essa dimensão ética demanda também, por diferentes razões, a centralidade do aluno no processo de ensino-aprendizagem. Em primeiro lugar, porque esse protagonismo estudantil é indispensável para desenvolver a sensibilidade ética dos futuros profissionais. A atuação do jurista demanda uma tripla fidelidade: fidelidade àquele que se representa; fidelidade ao sistema de Justiça; fidelidade ao sistema democrático (JUNY, *et al*, 2019). A conciliação entre os termos desse triplo imperativo é frequentemente bastante complexa de se realizar: no cotidiano são copiosos os exemplos de tensões entre esses níveis éticos como, por exemplo, se vê em situações em que a defesa dos interesses do cliente parece colidir com um uso consciencioso de alternativas processuais.

Não é possível aprender as estratégias para realizar essa difícil harmonização sem a experiência das aparentes aporias que surgem na atuação prática, vale dizer, sem a implicação pessoal na tomada de decisões, e na responsabilidade de justificar consistentemente a posição escolhida. Por isso, ensinar a partir de problemas é ensinar, concomitantemente, a pensar a partir de imperativos éticos.

As **clínicas** (disciplinas em que os alunos atuam como profissionais em casos reais ou hipotéticos, e em que interagem com diferentes atores do mundo jurídico e da sociedade) (SCABIN; ACCA (2009) são espaços privilegiados para esse desenvolvimento da reflexão

ética, mas ela se dá em todas as disciplinas, na medida em que as metodologias participativas⁴ (v.g. *role-play*, simulação, ensino baseado em problemas) a incorporam, programaticamente, em sua dinâmica (GHIRARDI, 2009).

Para além disso, centrar o ensino no sujeito que aprende implica também deixar claro ao discente que ele é ativamente responsável por sua própria formação. A posição passiva que o ensino tradicional habitualmente reserva aos alunos – que devem silenciosamente absorver os conteúdos que lhes são apresentados – tende a ocultar o fato de que eles são **sujeitos** e não **objetos** do processo de ensino-aprendizagem (FREIRE, 1999). Essa condição de sujeitos impõe-lhes o compromisso ético de otimizar as oportunidades de formação que têm diante de si. O privilégio de acesso ao ensino superior, em um país como o Brasil, adensa a responsabilidade ética daqueles que usufruem de tal acesso de se formarem o tão bem quanto lhes seja possível para que possam contribuir no máximo de suas capacidades para o aperfeiçoamento da vida coletiva.

Novas formas de ensino-aprendizagem demandam, para a aferição de seus sucessos e limites, novas lógicas de avaliação. O ensino tradicional, centrado no objeto, tende a se valer de instrumentos em que aquele que é avaliado deve demonstrar o quão precisamente consegue descrever e reproduzir os objetos que lhes foram apresentados. Em sua forma mais difundida, a avaliação tradicional não é centrada no processo, mas no produto, preocupada em desenvolver a capacidade de reprodução fiel das características dos objetos que compõem cada campo de estudo (GHIRARDI, 2012).

Uma metodologia centrada no aluno é incompatível com essa lógica avaliativa e seus instrumentos, uma vez que uma de suas preocupações centrais é justamente a dimensão subjetiva do desenvolvimento de estratégias cognitivas pelos discentes. O amadurecimento, a sofisticação e a ampliação das formas de conhecer e de pensar ocupa o centro da cena nessa proposta, uma vez que seu horizonte é a qualificação do sujeito que aprende.

Decorreu dessa perspectiva a decisão de o curso determinar que fosse obrigatório o uso de diferentes instrumentos e dinâmicas de avaliação, com ênfase no processo, no coletivo, na participação, na pluralidade de habilidades observadas⁵. Essa determinação solicitou, por sua vez, que os docentes desenvolvessem novas formas de olhar o processo de ensino-aprendizagem, que aperfeiçoassem sua leitura da relação aos objetivos de cada atividade proposta para que, a partir daí, pudessem construir métricas pertinentes de avaliação.

=====

Finalmente, o sentido de inovação que norteava o projeto da FGV Direito SP determinou, também, o abandono de formas tradicionais de se organizar a estrutura acadêmico-administrativa. A segmentação tradicional das faculdades de Direito em departamentos e cadeiras – característica indissociável da noção de Direito que elas expressam e em torno da qual se estruturam-, amiúde bastante estanques entre si, foi abandonada em favor de espaços coletivos de deliberação.

Os programas de cada disciplina eram discutidos por todos os docentes, assim como eram coletivas as decisões sobre a promoção ou reprovação de alunos em cada semestre (ANGARITA *et al*, 2010). O enfoque prioritário se dava sobre o *todo* do processo de formação, não sobre disciplinas e etapas consideradas em isolamento.

O fim dos departamentos, a retomada dos conselhos de classe e as reuniões regulares dos docentes para discutirem questões pedagógicas, assim como as novas metodologias de ensino, dinâmicas de sala e lógica de avaliação mostravam que a nova forma de se pensar o Direito demandava alterações profundas em todas as dimensões da instituição de ensino superior (IES). Implantar, na prática, essa perspectiva inovadora representou um formidável desafio.

3 DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE UM PROJETO INOVADOR

A concretização do projeto da FGV Direito SP teve de dar conta de dificuldades, limites e resistências tanto no âmbito interno, quanto no âmbito externo. No que diz respeito ao âmbito interno, o desafio tinha como pontos centrais a capacitação dos profissionais envolvidos, a produção dos materiais e espaços necessários para materializar a nova metodologia, e a capacidade de responder às diferentes expectativas que o projeto ensejava. Essa última questão, das expectativas, manifestava-se também no âmbito externo, em que conviviam com a necessidade de responder satisfatoriamente a demandas regulatórias fundadas em um modelo diverso de curso de Direito - como, por exemplo, a necessidade de obter níveis satisfatórios de aprovação no Exame da Ordem.

A possibilidade de sucesso prático de um projeto pedagógico depende, crucialmente, dos profissionais encarregados de implementá-lo. Essa condição geral se torna mais aguda e complexa quando o que se busca construir é algo radicalmente diverso dos modelos vigentes. Isto porque o percurso de formação desses profissionais, enquanto discentes, está em

descompasso evidente com a perspectiva que se lhes solicita abraçar enquanto docentes. O imaginário que norteou sua construção como profissionais é exatamente o que se pede que eles desconstruam em sua atuação como formadores.

No caso dos cursos de Direito, em que inexistente a modalidade **licenciatura** e em que a preparação dos egressos para a docência é, virtualmente, inexistente, essa dificuldade cresce de modo exponencial. O projeto de inovação metodológica da FGV Direito SP tinha, assim, como horizonte para a escolha dos futuros docentes, um campo formado por bacharéis e profissionais pouco ou nada familiarizados com questões relativas à metodologia de ensino⁶.

Esse quadro levou à criação de uma série de estratégias de formação do novo corpo docente. Central entre elas foram os *Workshops* de metodologia de ensino, que se realizaram ao longo dos dois anos anteriores à inauguração do curso (HUBNER, 2007). Nesses encontros, obrigatórios para todos os futuros docentes (mas que reunia também gestores e pesquisadores), discutiam-se diferentes métodos de ensino, debatendo-se sua congruência relativa com a proposta geral da Escola, sua possibilidade de aplicação prática, sua forma de desenvolvimento e avaliação⁷. Habitualmente, os debates partiam de textos teóricos sobre metodologia de ensino selecionados pela Coordenação e migravam para a análise de questões de aplicação prática.

Os *workshops* se mostraram essenciais para oferecer subsídios teóricos para que o corpo docente pudesse construir sugestões inovadoras para seus cursos. Os programas preparados pelos professores, após essa rodada de encontros, foram submetidos ao exame de todos os colegas, em uma prática de discussão franca - e rara - sobre diferentes opções metodológicas. O resultado em sala de aula indica que essa etapa preparatória, dentro de seus limites práticos, foi bastante bem-sucedida.

Para além do desenho dos programas, havia a necessidade de elaborar um material didático compatível com a radicalidade da nova proposta. Para tanto, foram formadas Equipes de Material Didático que, ao longo dos dois anos que precederam à criação do curso, trabalharam a partir de quatro objetivos, cuja classificação foi elaborada por Rocha (2007, p. 41):

Discussão e demonstração de técnicas interativas de ensino;
Criação de novas técnicas de ensino jurídico;
Produção de casos e outros materiais para aulas inovadoras;
Troca de ideias e experiências de metodologia de ensino.

=====

O espaço e as dinâmicas pressupostos por esses materiais eram, compreensivelmente, muito diferentes dos modelos tradicionais. Articulados com os novos papéis propostos para docentes e discentes, esses pressupostos tinham consequências práticas que representavam obstáculos importantes para as possibilidades de implementação da proposta. Uma dessas consequências era o custo dessa nova empreitada educacional.

O projeto demandava dos docentes dedicação intensa: na preparação de aulas, na orientação de alunos, na produção de pesquisa, na avaliação cuidadosa de cada atividade desenvolvida, na participação em seminários de metodologia e em conselhos de classe. Vale dizer, o projeto apontava na direção da profissionalização docente e isso exigia oferecer uma estrutura de carreira e condições de trabalho capazes de atrair e manter profissionais de gabarito dedicados integralmente ao ensino e à pesquisa.

Além disso, como a dinâmica de sala de aula se fundava no protagonismo do aluno e na interação constante entre discentes e docentes, o número de estudantes em sala de aula não poderia ser demasiado elevado. Por essa razão, o primeiro vestibular da FGV Direito GV ofereceu apenas 50 vagas. No cotidiano, os ingressantes assistiam em conjunto a aula plenária, mas eram divididos em dois grupos de 25 para as oficinas.

A quantidade relativamente reduzida de alunos tornava difícil o financiamento do projeto apenas com base no pagamento das mensalidades. Ademais, desde o início, a Escola adotou uma política agressiva de bolsas, para ampliar as possibilidades de acesso ao curso. Em um primeiro momento, essa configuração só pôde ser mantida com o apoio da Fundação Getúlio Vargas, que via como um bem público a renovação das formas de se pensar, ensinar e pesquisar Direito no Brasil. Atualmente, em que pese a centralidade do apoio da Fundação, uma série de políticas conseguiu redimensionar as fontes de financiamento, tendo como resultado a ampliação do acesso e o incremento do sistema de bolsas. A diversidade resultante dessa ampliação tem enriquecido fortemente todas as dimensões da atividade acadêmica.

Um terceiro desafio a ser enfrentado no âmbito interno era o das expectativas discentes. Embora (em sua maioria), os alunos estivessem em sua primeira graduação, a representação que tinham da universidade era pautada pelo modelo tradicional de ensino. Além disso, as conversas com colegas estudando em outras instituições evidenciava o quão diferente era o percurso proposto pela FGV Direito SP – e isto causada compreensível apreensão.

O abandono da estruturação com base em diplomas normativos e a ênfase na discussão de problemas a partir de múltiplas perspectivas gerava alguma insegurança nos alunos em

relação às condições de o programa capacita-los em termos “estritamente jurídicos”. A confiança e a parceria das primeiras turmas, e a aposta conjunta que fizeram com a instituição em um novo pacto de ensino-aprendizagem foram um fator decisivo para o sucesso do projeto. No momento da implementação, entretanto, foi necessário dar conta desse quantum de ansiedade entre os discentes.

As incertezas em relação à adequação da formação proposta pelo novo curso às demandas regulatórias e profissionais marcavam também o quadro de expectativas externas de que a Escola era objeto. O mercado jurídico e o mundo acadêmico (além, é claro, dos familiares dos alunos) observaram de perto a performance dos alunos tanto no Exame da Ordem, quanto no desempenho profissional. Os resultados fortemente positivos obtidos pelos primeiros egressos atuaram não apenas para dissipar incertezas como para indicar que o projeto, em suas linhas gerais, representava um avanço em relação aos modelos anteriores.

Ainda no âmbito externo, um outro desafio foi representado pelo diálogo com os órgãos de regulação. Algumas das rupturas mais radicais do novo curso – como, por exemplo, a decisão de desenvolver em uma mesma disciplina o ensino de aspectos processuais e substantivos do Direito – eram de difícil apreensão por uma matriz avaliativa que se baseava, justamente, na segmentação dessas duas dimensões. As visitas do Ministério da Educação (MEC) foram, muitas vezes, marcadas por diálogos que centravam exatamente na tentativa de explicação e compreensão da nova proposta, e na construção de categorias para a avaliação de sua qualidade.

Esse diálogo com o regulador, que se mostrava um desafio para os dois lados, redundou em benefício recíproco. De um lado, a Escola viu-se obrigada a traduzir sua proposta em termos que, sem escamotear sua especificidade, pudessem indicar de que modo os novos arranjos davam conta dos quesitos obrigatórios para os programas de Direito. Para os reguladores, o esforço de avaliar uma proposta inédita serviu de ocasião para expandir suas categorias de análise e para adensar sua lógica de atuação.

Relatos sobre os desafios para se implementar processos disruptivos de inovação arriscam, frequentemente, deixar na penumbra as inevitáveis correções de rumo que marcam suas etapas iniciais. Como o horizonte narrativo para esses relatos é o de apresentar uma empreitada que, ao final, se mostrou bem-sucedida, eles amiúde enfatizam a descrição dos sucessos, dos acertos e dos avanços trazidos. Isto é compreensível e certamente muito importante, mas é insuficiente para a compreensão do processo. Deixar de sublinhar os

equivocos, as expectativas frustradas, as implicações inesperadas e problemáticas que surgem no turbulento período inicial é distorcer o sentido mais profundo dessa experiência.

De fato, a decisão de colocar em prática propostas realmente inovadoras significa, inevitavelmente, a decisão de correr riscos. Justamente porque se buscam estabelecer estruturas, práticas e dinâmicas com pouco ou nenhum precedente na área - sendo esse o sentido de inovação - a experimentação, com sua lógica de tentativa e erro, é inevitável. Sem a disposição de correr riscos, não é possível inovar, em nenhum campo. Essa turbulência inicial, entretanto, com suas marchas e contramarchas, é condição indispensável para que tais projetos possam, finalmente, chegar a bom termo e se transformar em paradigmas para novas formas de pensar e agir no mundo.

Em todos os âmbitos tratados nesta seção – na formação docente, na produção de material, nas dinâmicas de sala de aula, nas relações com o mercado e os reguladores – houve ajustes importantes ao longo do tempo (VIEIRA, 2012). Eles derivaram da observação e avaliação cotidiana de cada elemento da proposta, da ponderação sobre a consistência e adequação dos métodos utilizados para a consecução dos objetivos pretendidos. Os ajustes realizados, entretanto, longe de significarem um abandono do ensejo de inovação, basearam-se no entendimento que era preciso aprofundar ainda mais a intuição inicial, radicalizá-la com mais vigor e levar ainda mais adiante suas consequências.

Após mais de dez anos, o projeto da FGV Direito SP consolidou-se e se viu reconhecido pela sociedade, em geral, e pela academia jurídica, de modo particular, como uma alternativa nova e de excelência para a educação jurídica no Brasil. Esse reconhecimento implicou, como seria de se esperar, o início de uma nova etapa de desafios, marcada pelo equilíbrio entre a necessidade de preservar os avanços e o compromisso de seguir inovando e aperfeiçoando a proposta de base.

4 DESAFIOS PARA A MANUTENÇÃO DE UM PROJETO INOVADOR

A manutenção de um projeto inovador no campo da educação exige atenção constante em diferentes tipos de desafios. O primeiro deles tem a ver com o risco de as instituições se verem presas de algum tipo de **solipsismo acadêmico** (GHIRARDI; VIEIRA, 2018), isto é, que se tornem ilhas de inovação sem contatos produtivos com a comunidade acadêmica mais ampla.

Fugir a esse solipsismo não é tarefa simples, na medida em que a ideia de inovação incorpora, necessariamente, uma dimensão de crítica aos paradigmas teóricos e práticos que constituem os limites tradicionais do campo de saber a que ela se refere. Os projetos educativos inovadores se caracterizam pela rejeição ou ruptura dos modos vigentes de se pensar e se organizar o processo de ensino-aprendizagem. Por isso, não é raro que seu diálogo teórico e sua articulação prática com modelos tradicionais se mostrem pouco evidentes.

A viabilidade de longo prazo das propostas de inovação decorre, entretanto, de sua capacidade de fazer-se aceitar pela comunidade dentro da qual pretende se inserir. Paradoxo apenas aparente, a ruptura que se quer realizar é a ruptura dentro e a partir de um campo epistêmico específico e propõe sua ressignificação radical, não seu abandono. Os embates em torno da ruptura, o jogo de rejeição e acolhida que ela suscita, manifestam o caráter coletivo das empreitadas científicas. Como observa Khun (1998, p. 257),

[o] conhecimento científico, como a linguagem, é intrinsecamente a propriedade comum de um grupo ou então não é nada. Para entendê-lo, precisamos conhecer as características essenciais dos grupos que o criam e o utilizam.

Assim, na ausência de algum tipo de reconhecimento pelos atores tradicionais, projetos inovadores se tornam incapazes de realizar a transformação a que se propõem. Isto porque se não forem percebidos pela comunidade epistêmica relevante como uma reconfiguração possível - embora inédita, e mesmo desestabilizadora - do mesmo objeto que legitima os discursos paradigmáticos na área, eles serão descartados como impertinentes aos debates no campo.

Uma vez que uma das estratégias de resistência à ruptura é negar-lhe essa legitimidade, aqueles que abraçam um novo paradigma se veem, muitas vezes, premidos a conversar apenas entre si. Compreensível em um primeiro momento, essa estratégia de fomentar o diálogo entre partidários de uma mesma perspectiva precisa ser acoplada a movimentos de expansão do campo de interlocutores, sob pena de limitar substantivamente as possibilidades de uma inovação ampla e duradoura. Construir as condições para que tal ampliação se dê é um desafio central para a manutenção de um projeto inovador.

Um segundo desafio é de natureza oposta, mas complementar à que se aludiu acima, e tem a ver com a tendência à cristalização a que estão sujeitos todos os processos de renovação radical. Uma vez superada a etapa de aceitação da nova proposta pela comunidade relevante,

os projetos educacionais inovadores passam a buscar sua consolidação e expansão, em um processo de **normalização** característico do campo da ciência (KHUN, 1998)⁸.

Nesse momento, os incentivos para seguir implementando as (novas) soluções já chanceladas pela comunidade são compreensivelmente mais fortes do que aqueles para realizar experimentações inéditas. A expertise desenvolvida pelos partidários da inovação se traduz tanto em um conjunto bem definido de habilidades necessárias para implementá-la, como em uma ampla gama de novas técnicas, dinâmicas e materiais. Um movimento permanente de inovação pode colocar em risco parte desse capital acumulado pois o submete ao mesmo tipo de escrutínio crítico que levava à superação dos modelos tradicionais.

Conquanto compreensível desde um ponto de vista prático, essa tendência à manutenção do que se apresenta em algum momento como **novo** não parece compatível com um compromisso com uma lógica de inovação que, tendo por objetivo o aperfeiçoamento permanente do projeto inicial, não pode deixar de, a todo momento, colocar em questão suas próprias certezas. Projetos de inovação são projetos de auto reinvenção permanente.

Na experiência da FGV Direito SP, a preocupação em manter-se um *ethos* de questionamento e aprimoramento permanentes se traduziu na criação de um Núcleo de Metodologia de Ensino que discute regularmente com os docentes as estratégias empregadas a cada momento. Mudanças de grade, de temas, de tipos de métodos de ensino têm sido frequentes - e, muitas vezes, tornam-se objeto de discussões intensas.

5 CONCLUSÃO: A EXPERIÊNCIA DA FGV DIREITO SP À LUZ DA PERSPECTIVA DO PROJETO IMPACTOS

O projeto Impactos, no âmbito do qual se insere o presente texto, busca examinar experiências educacionais inovadoras, notadamente aquelas que implicam novos paradigmas curriculares e Métodos Ativos de Ensino-Aprendizagem. O convite é para que atores envolvidos em projetos dessa natureza relatem a forma pela qual se deu a conciliação entre o novo da proposta e o tradicional das estruturas (em sentido amplo: educacionais, administrativas, físicas) vigentes.

O caso da FGV Direito SP apresenta, sob esse ponto de vista, matizes bastante singulares e isto se deve, sobretudo, ao fato de ele ter sido pensado, desde o início, como um projeto de **criação** de um curso, não de inserção de uma perspectiva inovadora dentro de um

curso já existente. Vale dizer: não havia estruturas prévias dentro do qual o projeto deveria se inserir. O que ocorreu foi justamente o oposto: cada aspecto da estrutura decorreu da nova proposta.

Isto representou uma oportunidade única para harmonizar diferentes dimensões do funcionamento da Escola. Estrutura administrativa, espaço físico, materiais, dinâmicas de seleção de docentes, discentes e funcionários, planos de carreira e todos os elementos a eles atrelados decorreram das decisões que fundaram o novo projeto pedagógico. Essa condição que, em muitos sentidos representava em si mesma um enorme desafio, fez com que não fosse necessário enfrentar as espinhosas questões de se buscar renovar um curso dentro de uma moldura institucional já estabelecida.

Ela implicou, também, a necessidade de um esforço concentrado na formação dos sujeitos responsáveis por colocar em prática a nova proposta. Os dois anos que antecederam o início das aulas foram dedicados integralmente a esse objetivo, como se apontou acima. Os professores eram contratados para preparar os cursos e os materiais, para discuti-los com os colegas e para participarem de *workshops* de formação docente em métodos participativos.

A cultura institucional que se consolidou nesse período preparatório marcou profundamente o modo como se desenvolveram as atividades didáticas posteriores. Ele resultou em um *ethos* de debate permanente sobre questões pedagógicas e de colegialidade na tomada das decisões sobre o processo formativo.

Esse *ethos* transmitiu-se também aos alunos que, desde o princípio, tinham clareza de que se candidatavam a um curso absolutamente heterodoxo quando comparado ao tradicional ensino jurídico brasileiro. Desde o vestibular - que trazia, como primeira fase, provas dissertativas e, como segunda, apresentações orais e debates - os ingressantes sabiam a que pacto pedagógico estavam aderindo.

Como também já mencionado, as primeiras turmas foram essenciais para o sucesso dessa experiência, porque os alunos exigiam que a Escola se mantivesse fiel à proposta de inovação. Docentes e práticas que retomassem a perspectiva tradicional se viam questionados por discentes que haviam decidido que sua formação se daria a partir de uma outra lógica.

Significativamente, essa centralidade discente permanece viva e é um dos fatores decisivos para a manutenção de uma cultura de inovação. Muitos dos aperfeiçoamentos posteriores do projeto - como, por exemplo, a redução do número de disciplinas, a

institucionalização e ampliação do espaço para ensino por projetos, o estabelecimento de estratégias mais eficazes para aumentar a inclusão e a diversidade - foram fruto de demandas dos alunos. A experiência da FGV Direito SP indica, com clareza, os importantes ganhos qualitativos que decorrem de se convidar os discentes a serem, efetivamente, sujeitos de sua própria formação.

REFERÊNCIAS

ANGARITA, Antonio (Coord.) *et al.* **Construção de um sonho**: Direito GV: inovação, métodos, pesquisa, docência. São Paulo: FGV Direito Rio, 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GHIRARDI, José Garcez (Org.). **Métodos de ensino em Direito**: conceitos para um debate. São Paulo: Saraiva, 2009.

GHIRARDI, José Garcez. Dizer o valor: avaliação e proposta pedagógica. *In*: GHIRARDI, José Garcez. **O instante do encontro**: questões fundamentais para o ensino jurídico. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2012. p. 64-72.

GHIRARDI, José Garcez; OLIVEIRA, Juliana Ferrari de. Caminhos da Superação da Aula Jurídica Tradicional: O Papel das Instituições de Ensino. **Revista Brasileira de Estudos Políticos**. n. 113. p.379-404. 2016.

GHIRARDI, José Garcez; VIEIRA, Oscar Vilhena. The unstoppable force, the immovable object: challenges for structuring a cosmopolitan legal education in Brazil. **UCI Irvine Journal of International, Transnational and Comparative Law**, v. 3, p. 119-142, 2018. Disponível em: <https://scholarship.law.uci.edu/ucijil/vol3/iss1/6/> Acesso em: 12 mar. 2019

HUBNER, Conrado. A Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas. *In*: VANZELLA, Rafael Domingues Faiardo (Org.). **Experiências e materiais sobre os métodos de ensino-aprendizado da Direito GV**. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2007, vol. 4, p.65-93. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/2820/caderno%20direito%202018.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 17 jun. 2020.

JUNY *et al.* Ética y Educación jurídica. *In*: **Manual Latinoamericano de Ética Profesional del Abogado**. 2019.(no prelo)

KHUN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1998.

ROCHA, Jean-Paul Veiga da. Relatório da 1ª fase do “Projeto Material Didático”. In: VANZELLA, Rafael Domingues Faiardo (Org.). **Experiências e materiais sobre os métodos de ensino-aprendizado da Direito GV**. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2007, vol. 4, p.65-93. Disponível em:

<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/2820/caderno?sequence=1>

Acesso em: 24 abr. 2020.

SCABIN, Flávia; ACCA, Thiago. Clínica de Direito. In: GHIRARDI, José Garcez (Org.). **Métodos de ensino em Direito: conceitos para um debate**. São Paulo: Saraiva, 2009.

Vagas em Direito disparam após MEC facilitar a abertura de novos cursos. **Folha de São Paulo**. UOL São Paulo, 21. abr. 2019. Disponível em:

<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/04/vagas-em-direito-disparam-apos-mec-facilitar-a-abertura-de-novos-cursos.shtml>. Acesso em: 28 maio 2020.

VIEIRA, Oscar Vilhena. Desafios do Ensino Jurídico num mundo em transição: o projeto da DIREITO GV. **Revista de Direito Administrativo**, v. 261, p. 375-407, 2012.

NOTAS

¹ A expressão “substantiva inovadora” se refere aqui à introdução, no campo do ensino jurídico brasileiro, de uma metodologia participativa, que tem os discentes como sujeitos do processo de ensino-aprendizagem (FREIRE, 1999) em contraste com a metodologia tradicional de ensino do Direito, centrada nas exposições e no docente.

² A primeira turma ingressou em 2005, mas o desenho e a construção de cada uma das dimensões da Escola foram desenvolvidos ao longo de anos. Cf. Angarita *et al.* (2010).

³ É possível consultar a grade original em: Angarita *et al.* (2010).

⁴ Sobre metodologias ativas, ver também: MASETTO, Marcos Tarciso. Metodologias ativas no ensino superior: para além da sua aplicação. Quando fazem a diferença na formação de profissionais? *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.16, n.3, p. 650-667 jul./set.2018.

⁵ Uma reflexão importante sobre a avaliação diagnóstica e alinhada a padrões contemporâneos de excelência pode ser encontrada em: MASETTO, Marcos Tarciso. *Competência pedagógica do professor universitário*. 2 ed. São Paulo: Summus, 2012. p.165 e ss.

⁶ Inovação metodológica diz respeito aqui, no âmbito do ensino jurídico brasileiro, à adoção de métodos participativos, ao ensino a partir de casos e ao apagamento de fronteiras disciplinares tradicionais.

⁷ Em linha com essa reflexão e sobre a necessidade de conjugar o domínio do conteúdo com a preparação adequada para a docência, ver: MASETTO, Marcos T. Docência universitária: repensando a aula. In: TEODORO, Antônio. *Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia pela curiosidade da formação universitária*. Ed. Cortez: Mackenzie, 2003.

⁸ “A ciência normal, atividade na qual a maioria dos cientistas emprega inevitavelmente quase todo seu tempo, é baseada no pressuposto de que a comunidade científica sabe como é o mundo. Grande parte do sucesso do empreendimento deriva da disposição da comunidade para defender esse pressuposto” (KHUN, 1998, p. 24).



Recebido em: 29/06/2020

Aprovado em: 31/07/2020