

Bauhaus: uma pedagogia para o design

Bauhaus: a pedagogy for the design

Sônia Marques Antunes Ribeiro; Universidade do Estado de Minas Gerais
soniamarques13@gmail.com

Carolina Amorim Lourenço; Universidade do Estado de Minas Gerais
carolamorimlourenco@hotmail.com

Resumo

A Bauhaus foi uma Escola de Artes e Ofícios que surgiu na Alemanha em 1919. Foi pioneira ao sistematizar uma metodologia para o ensino do design e, ainda, ao buscar a relação entre artesãos, arte e indústria. Fechada pelos Nazistas, em 1933, suas idéias vão se perpetuar nos Estados Unidos com a imigração de alguns professores, tornando-se referência para o ensino do design contemporâneo.

Palavras chaves: Bauhaus, design, pedagogia

Abstract

The Bauhaus was a German School of Arts and Crafts founded in 1919. Was the first to systematize a methodology for teaching design and to seek the relationship between crafts, arts and industry. Closed by the Nazis in 1933, its ideas will be perpetuated in the United States with the immigration of some teachers, becoming a reference for the teaching of contemporary design.

Keywords: Bauhaus, design, pedagogy

1 Introdução

Comemoraram-se, no ano de 2009, os noventa anos da fundação da *Bauhaus*, escola criada na Alemanha que, tendo existido por apenas 14 anos, tornou-se importante contribuição para a arte e a cultura internacional da modernidade, no início do século XX. E, é exatamente pela relevância da Bauhaus que o tema mantém-se atraente para aqueles que atuam na área do design e da arquitetura, tendo, no caso, levado à pesquisa "*Bauhaus: a influência de sua pedagogia para o ensino do design*", cujos resultados, são apresentados neste artigo. Contudo, esta pesquisa não objetivou uma crítica e nem tão pouco esgotar o assunto, mas sim a compreensão do contexto que levou à fundação da Bauhaus e à pedagogia adotada, pressupondo-se que a pedagogia bauhausiana foi determinante para o ensino do design moderno. Assim, buscou-se avaliar como a prática pedagógica da escola alemã influenciou o ensino do design¹, visto que a pedagogia da escola alemã rompeu, na época, com as formas de ensino tradicionais em artes e ofícios.

1.1 *Bauhaus*: contexto histórico

Quando a *Bauhaus* – termo alemão que significa literalmente “casa para construção” – surgiu no ano de 1919², em Weimar, Alemanha, o mundo moderno vivia o ápice das mudanças trazidas a partir da primeira Revolução Industrial. No final do século XIX e início do século XX, vivenciava-se o ápice de idéias e inquietudes trazidas com os amplos e diversos acontecimentos nas ciências, nas artes, na política, na economia, na produção industrial e na estrutura e vida social daquele tempo. A relação de distância fora drasticamente alterada com a invenção de meios de transportes mais rápidos. Assim o fazer em série e a velocidade entraram definitivamente, na vida de todos. Tudo começava a ser pensado e feito em “massa”. Teoricamente, o homem ao ser substituído pela máquina, no trabalho braçal, teria mais tempo para se dedicar aos “prazeres” da vida. Moholy-Nagy, em seu livro “*La nueva visión*”, lembra que a industrialização foi uma armadilha da modernidade, pois o tempo livre passou a ser cada vez mais reduzido. Lançando mão das palavras de Pevsner (2002, p. 3),

[...] o progresso mecânico permitia aos fabricantes produzir milhares de artigos baratos no mesmo período de tempo e ao mesmo preço anteriormente necessários para um único objeto bem-trabalhado; [...] o artesanato, que tão notável era ainda nos tempos de Chippendale e de Wedgwood, fora substituído pela rotina mecânica.

No final do século XVIII o processo de industrialização ganhou corpo na Europa trazendo reflexões em relação ao mundo mecânico que estava surgindo. Um dos primeiros questionamentos sobre este novo mundo industrial ocorreu na Inglaterra (que no século XIX

¹Design: projetar. O termo Design Industrial é atribuído a Mart Stam que o utilizou pela primeira vez em 1948 (HIRDINA, 1988, *apud* BURDEK, 2005). Stam entendia por projetista industrial aquele que se dedicasse, em qualquer campo, na indústria especialmente, à configuração de novos materiais. O termo “design” não era empregado na época em que a Bauhaus (1919-1933) existiu.

² Em 12 de abril de 1919, por ato administrativo, fundou-se a Bauhaus, tendo Walter Gropius por diretor.

liderava o processo de industrialização na Europa) com o movimento *Arts and Crafts* (Artes e Ofícios), idealizado por John Ruskin e William Morris, que o colocou em prática.

O *Arts and Crafts* orientou-se por dois pontos básicos. O primeiro estava relacionado à divisão da arte por meio da arte pura e da arte aplicada, ou seja, belas artes e artesanato. O segundo ponto ia contra o padrão aplicado pela indústria, nos produtos. A dialética principal girava em torno da má qualidade dos produtos oriundos da indústria. Com a Revolução Industrial o artesão deixou de criar e executar para se transformar apenas no operário que ajuda a confeccionar um produto (MORAES, 1997).

William Morris, que com o passar dos anos passou a partilhar das idéias marxistas, foi aluno de John Ruskin e teve como ponto de partida o pensamento do seu mestre, mas foi além. Para ele,

[...] não é muito importante que o artista (um burguês por definição), com um gesto de santa humildade, converta-se em operário; pelo contrário, o importante é que o operário se torne artista e, assim devolvendo um valor estético (ético-cognitivo) ao trabalho desqualificado pela indústria, faça da obra cotidiana uma obra de arte (ARGAN, 1992, p. 179).

Em síntese, “criar uma cultura do povo e para o povo”, desde então, desafiou a grande maioria dos “[...] movimentos de renovação cultural, apadrinhando inclusive a fundação da Bauhaus” (DROSTE, 2006, p.10).

O *Art Nouveau*³ surgiu pouco depois da segunda metade do século XIX, em Glasgow, na Escócia, objetivando, romper com as características estilísticas tradicionais:

[...] artistas e arquitetos como Mackmurdo, Emile Gallé, Hector Guimard, Henry van de Velde, Victor Horta, Paul Hankar e Gustave Serrurier propuseram criar um novo estilo que não tivesse ligações com o academicismo até então praticado (MORAES, 1997, p. 22).

Tal movimento, explica Moraes (1997), também buscava algo para representar o desenvolvimento industrial da época, carente de inovações que respondessem ao desejo da burguesia por “novidades nos produtos da arte aplicada”. E, assim, os designers do movimento *Art Nouveau*, cuja real intenção “[...] era aquela de unir a originalidade à utilidade, em uma relação mútua e produtiva” (WITTLICH⁴, 1990, *apud* MORAES, 1997, p. 23), buscaram na natureza com suas formas sinuosas a inspiração. Entretanto, segundo Argan (1992, p. 204), o *Art Nouveau*

³ O movimento *Art Nouveau* recebeu, na Europa, diferentes denominações. É conhecido, na Inglaterra e Itália, por *Liberty*; na Alemanha, por *Jungesdstil* e na Áustria por *Sezession*.

⁴ WITTLICH, Petr. *Art Nouveau*. Fratelli Melita, 1990. p. 114.

[...] visto em conjunto não expressa em absoluto a vontade de requalificar o trabalho dos operários (como pretendia Morris), mas sim a intenção de utilizar o trabalho dos artistas no quadro da economia capitalista. Por isso o Art Nouveau nunca teve o caráter de uma arte popular, e sim, pelo contrário de uma arte de elite, quase de corte, cujos subprodutos são graciosamente ofertados ao povo [...].

O *Deutscher Werkbund*, criado na cidade de Berlim, na Alemanha, em 1907, de grande importância para o passado intelectual da arte industrial e da *Bauhaus* (DROSTE, 2006), teve como um dos principais protagonistas Hermann Muthesius, dando corpo ao que foi iniciado por Ruskin e Morris, na Inglaterra. Seu mérito foi unir o pensamento do movimento *Arts and Crafts* na busca de um diálogo contínuo entre a arte pura e a arte aplicada, sem desprezo ao processo industrial. Simplificar e geometrizar a forma foram soluções encontradas para a adaptação dos produtos ao processo industrial dos “tempos modernos”.

A arte aplicada e as novas técnicas de mecanização emergiram entre dois pontos distintos, sendo o primeiro deles marcado pela esperança social desse novo ofício, consenso defendido tanto pelo movimento Arts and Crafts quanto pelo movimento Werkbund. O segundo ponto ressaltava muitas dúvidas e incertezas no que dizia respeito ao novo sistema produtivo que se estabelecia (MORAES, 1997, p. 25).

Quanto à relação do homem com as obras de arte, esta sofreu profunda alteração com o abandono da tradicional concepção europeia de arte como imitação da natureza, dominante desde o Renascimento. Na segunda metade do século XIX, os impressionistas revolucionaram ao sair do atelier para pintar ao ar livre e perante a natureza tendo por filtro a percepção sensível e subjetiva dos valores cromáticos e luminosos, experimentando em seus quadros a decomposição das cores que são fixadas diretamente na tela. Assim, causaram uma mudança notável “[...] nos seus princípios basilares a forma de exprimir a realidade visível, desligando-se da representação fiel da natureza para reproduzir, pelo contrário, a sua verdade perceptiva e sensível” (EVANGELISTI, 1999, p. 126). Já o Expressionismo representou a rebelião contra o naturalismo com ênfase na suprema importância dos sentimentos pessoais do artista, o que está na fundação das atitudes estéticas do século XX (CHILVERS, 1996). Este aspecto tem relação com o que era proposto pelo pedagogo Johannes Itten, na Bauhaus, ou seja, despertar o aluno, por meio de experiências sensoriais, levando-o a novas maneiras de lidar com a própria intuição e assim interpretar a realidade e não apenas representá-la fielmente. Estudos de simplificação da forma – “primeira pesquisa analítica sobre a estrutura funcional da obra de arte” (ARGAN, 1992, p. 302) – levaram, no início do século passado, ao Cubismo, manifestação artística na qual diferentes aspectos do mesmo objeto passaram a ser vistos simultaneamente. Na segunda década do mesmo século, com o abstracionismo, cenas da natureza e objetos foram substituídas por formas e cores que existiam por si mesmo. A pintura abstrata suprime a “[...] norma renascentista da ‘transparência’ do quadro e substitui-a por uma concepção densa e opaca da superfície, graças à qual o que ‘é visto’ é sempre e apenas a própria superfície tratada segundo

diferentes processos [...]”. A linguagem é nova e “[...] compreende então a qualidade ‘concreta’ do quadro, as proporções espaciais, as assonâncias e as dissonâncias, as combinações e os contrastes cromáticos” (SPROCCATTI, 1999, p. 181). A relação obra de arte - expectador, alterada definitivamente, amplia o diálogo propondo ao público atuar com suas experiências subjetivas. Recorrendo à Moholy-Nagy (1963, p. 14), já “não é possível sentir a arte através das descrições. Explicações e análises servirão, em sua forma mais elevada, como preparação intelectual. Podem, entretanto, induzir-nos a estabelecer um contato direto com as obras de arte” (tradução das autoras).

Em relação ao ensino, no final do século XIX e início do século XX, o que estava vigente quanto à arte era o ensino em academias, baseado na cópia. Já para atender às necessidades da produção decorrentes da Revolução Industrial foram criadas escolas técnicas que visavam à formação de especialistas. Então, no sistema escolar ocorreram algumas propostas de modificação na pedagogia, com destaque para a “*Reformpädagogik*”, “[...] uma moderna filosofia pedagógica que fomentava a introdução do ensino baseado na atividade e em escolas unificadas” (DROSTE, 2006, p.14).

Esses foram fatos significativos do período que teve como ponto fulcral a Primeira Guerra Mundial iniciada em 28 de Julho de 1914. Sabe-se que esta Guerra foi uma luta entre potências imperialistas que contou com forte apoio da Alemanha, cujo povo acreditava poder provar sua superioridade mundial com a luta armada. Após quatro anos, em 1918, a Primeira Guerra Mundial chegou ao fim. A Alemanha saiu derrotada, arrasada e humilhada pelo tratado de Versalhes.

Nesse turbulento contexto surgiu a Bauhaus Estatal, na cidade de Weimar. “Fundava-se sobre o princípio da colaboração, da pesquisa conjunta entre mestres e alunos, muitos dos quais logo se tornaram docentes” (ARGAN, 1992, p. 269).

1.2 Bauhaus: pinceladas em sua história

Abordar-se-á a seguir o necessário para que se entenda a existência da Bauhaus e os acontecimentos marcantes em pouco mais de uma década de sua vigência. Para tanto, será adotada a divisão da história da Bauhaus apresentada por Wick (1989), que se orienta em Friedhelm Kröll⁵, que distingue três fases: a fundação (1919-1923); a consolidação (1923-1928); e a desintegração (1928-1933)⁶.

1.2.1 A fundação

⁵ KRÖLL, Friedhelm. *Bauhaus 1919-1933*. Künstler zwischen isolation und kollektiver praxis, Düsseldorf, 1974.

⁶ A divisão de Kröll (1974), conforme Wick (1989), está apoiada em análise sócio-psicológica (e histórico-ideológico), bem como outros recortes de tempo, que fogem das divisões trifásicas segundo períodos de direção e cidades de localização.

Após a Primeira Guerra Mundial, em 1919, da união da Escola de Artes e Ofícios e da Escola Superior de Belas Artes, foi fundada a Bauhaus Estatal na República de Weimar, sendo o arquiteto Walter Gropius⁷ o primeiro diretor. Por ocasião da inauguração da escola, Gropius lançou o Manifesto Bauhaus, contendo, como lembra DROSTE (2006), além de uma declaração de princípios, os objetivos da escola, o seu currículo e os requisitos de admissão. Imediatamente 150 alunos inscreveram-se, sendo quase metade do sexo feminino.

O objetivo específico da Bauhaus, segundo Walter Gropius, em seu livro *Bauhaus: nova arquitetura* (1975, p. 30), era

[...] concretizar uma arquitetura moderna que, como a natureza humana, abrangesse a vida em sua totalidade. Seu trabalho se concentrava principalmente naquilo que hoje se tornou uma tarefa de necessidade imperativa, ou seja, impedir a escravização do homem pela máquina, preservando da anarquia mecânica o produto de massa e o lar, insuflando-lhes novamente sentido prático e vida.

Isto significava desenvolver objetos e construções voltados para a produção industrial. Visava-se “[...] eliminar as desvantagens da máquina, sem sacrificar nenhuma de suas vantagens reais. [...] criar padrões de qualidade, e não novidades transitórias” (GROPIUS, 1975, p. 30-31). Para alcançar este fim, relatou Gropius, era preciso experimentar, ter um espírito aberto e coordenante sem o limite das especialidades. Aliás, Moholy-Nagy (1963) afirma que a educação especializada apenas faz sentido quando forma “a um indivíduo integrado em suas funções biológicas” o que se traduz em equilíbrio de “faculdades intelectuais e emocionais”.

Sem este fim as mais altas diferenciações do estudo especializado – que são “privilégios” do adulto – são meras aquisições quantitativas, que não intensificam a vida nem dilatam seus horizontes. Apenas homens dotados de clareza no sentir e de sobriedade intelectual serão capazes de adaptar-se às exigências complexas e de dominar a vida em sua integridade⁸ (MOHOLY-NAGY, 1963, p. 19) (tradução das autoras).

Para tanto o arquiteto Walter Gropius, entre os anos de 1919 e 1922, contratou artistas de origens diferentes que atuavam nas oficinas – freqüentadas pelos alunos após um curso preparatório – como o pedagogo de arte e pintor Johannes Itten. Este mestre, desenvolveu o *Vorkurs* (curso preliminar), ponto máximo do programa pedagógico da Bauhaus. Foram ainda admitidos Paul Klee, os pintores expressionistas Lyonel Feininger e Georg Muche, o escultor Gerhard Marcks, Oskar Schlemmer, posteriormente o artista não-figurativo Wassily Kandinsky⁹ e Lothar Schreyer encarregado de criar um departamento de teatro. “Apesar de não estar

⁷ Primeiro diretor e considerado por alguns autores, como Giulio Argan, o fundador da Bauhaus.

⁸ *Sin este fin las más altas diferenciaciones del estudio especializado – que son “privilegio” del adulto – son meras adquisiciones cuantitativas, que no intensifican la vida ni dilatan sus horizontes. Sólo hombres dotados de claridad en el sentir y de sobriedad intelectual serán capaces de adaptarse a exigencias complejas y de dominar a la vida en su integridad.*

⁹ Também grafado Vassili Kandinski (DEMPSEY, 2003, p. 131).

incluída no curriculum original, a oficina de teatro era considerada um elemento indispensável da Bauhaus como um todo, e em particular como um parceiro conceitual da ‘estrutura’” (DROSTE, 2006, p. 24) (“O objetivo final de toda atividade criativa é a estrutura”, diz o Manifesto Bauhaus). Quanto ao convite aos artistas mais avançados para ensinarem na Bauhaus, a intenção de Gropius, conforme Argan (1992) “[...] é recompor entre a arte e a indústria produtiva o vínculo que unia a arte ao artesanato [...]”.

Estes mestres – a terminologia utilizada em relação a eles era de mestres e não de professores – encontraram, “[...] na Bauhaus, uma oportunidade para, através dos seus ensinamentos, tornar a arte uma parte evidente da vida diária” (DROSTE, 2006, p. 24), conforme já foi dito. Na Bauhaus, eles podiam “[...] transformar a reorientação intelectual em ação. Os artistas aceitaram plenamente o conceito geral da Bauhaus (união da arte, da técnica e da indústria), permanecendo, ao mesmo tempo, indivíduos criativos dentro de um todo” (DROSTE, 2006, p. 23).

1.2.2 A consolidação

Em sua segunda fase, a de consolidação (1923–1928), a *Bauhaus* firmou-se, porém enfrentou dificuldades com o governo.

Houve uma reorganização de suas oficinas e a substituição de alguns mestres – Itten saiu em 1923, encerrando-se, assim, o “[...] conflito entre a arte autônoma e o objetivo da criação comprometido socialmente” (WICK, 1989, p. 56) tendo Moholy-Nagy assumido a direção do curso preliminar. Em 1925, ao incorporar jovens mestres formados na Bauhaus, ao corpo docente e à direção, a escola passou por uma estabilização interna, quando foram assegurados “a conformidade de objetivos e a continuidade dos trabalhos desenvolvidos” (WICK, 1989, p.44).

Ressalta-se que, com o advento dos políticos conservadores ligados ao partido de direita que venceu as eleições nacionais de 1924, a Bauhaus foi ameaçada de dissolução. Acrescenta-se o fato de alguns professores, tais como Paul Klee e László Moholy-Nagy, serem considerados bolchevistas e comunistas. Por isso, foram cortados os subsídios para a escola.

Apesar destes fatos, no ano de 1925, por iniciativa do prefeito de Dessau, um social-democrata, a escola encontrou um novo abrigo. Então, Gropius projetou e construiu um conjunto de prédios para ser a nova sede da escola naquela cidade industrial alemã. No ano de 1926, a *Bauhaus* transferiu-se para o novo endereço, o que foi estabilizador para a instituição de ensino e contribuiu para a sua consolidação (WICK, 1989).

Nesta fase consumou-se, realmente, a orientação da *Bauhaus*, no sentido do, “[...] estabelecimento de tarefas voltadas para a funcionalidade e (em parte) requeridas por encargos assumidos junto à própria indústria”. [...]. Sob a tese “arte e técnica: uma nova unidade”, “uma

abstração instrumentalista” conforme Kröll¹⁰ (*apud* WICK, 1989, p. 56), “ [...] “domina a formulação de objetivos da Bauhaus” (WICK, 1989, p. 56).

Em 1928, Gropius, que por quase 10 anos esteve à frente da *Bauhaus*, despediu-se da instituição, marcando o início da terceira fase, a de desintegração.

1.2.3 Desintegração

O suíço Hannes Meyer sucedeu Gropius no período de 1928 a 1930. Sob a sua direção, “[...] a Bauhaus abandonou definitivamente a idéia de uma escola de arte [...]” e “[...] tornou-se absolutamente imperiosa a idéia de um local de produção voltado à satisfação de necessidades sociais” (WICK, 1989, p. 57).

Em 1930, em decorrência de pressões políticas, uma nova direção assumiu a escola. Então, o diretor passou a ser o arquiteto Ludwig Mies van der Rohe. Permanecendo fiel à trajetória traçada por Hannes Meyer, “[...] sob sua direção, também foram mantidos na Bauhaus os traços de uma academia de arquitetura com algumas classes de design, duas classes de pintura livre e uma classe de fotografia [...]” (WICK, 1989, p. 58). No entanto, introduziu algumas modificações na distribuição da carga horária da escola, quando “[...] reduziu-se drasticamente o trabalho de produção em benefício do programa de ensino”, de acordo com Wingler¹¹ (1975, *apud* WICK, 1989, p. 58).

Dois anos após, em 1932, a Bauhaus mudou-se para Berlim-Steglitz, como instituto privado, mas mesmo assim, em 1933, sob pressão dos nazistas, teve suas atividades encerradas. As idéias da Bauhaus, conforme já foi dito, não eram aceitas pelo regime totalitário nazista que estava em plena ascensão na Alemanha. Os ideais da escola eram considerados, pelo novo partido antipatriotas. Ressalta-se que após o fechamento da escola, em 20 de junho de 1933, muitos de seus mestres emigraram para os Estados Unidos.

1.3 Bauhaus: concepção e método pedagógico

A Bauhaus, primeira escola de arte reformadora a retomar atividades na nova República de Weimar, após a Primeira Guerra Mundial, teve em sua pedagogia, indubitavelmente, a marca definitiva para seu sucesso.

Em muitas escolas de arte, provou-se ser virtualmente impossível implementar quaisquer reformas; noutras, as reformas foram adiadas, como a de Karlsruhe, ou limitadas quanto ao seu âmbito. À primeira vista, o

¹⁰ KRÖLL, Friedhelm. *Bauhaus 1919-1933. Künstler zwischen Isolation und kollektiver Praxis*, Dusseldorf, 1974.

¹¹ WINGLER, Hans Maria, *Das Bauhaus*. Bramsche, 1975, p. 26.

programa da Bauhaus parecia-se com o ensinado em várias escolas de arte reformadas antes da Guerra: os alunos deviam receber uma formação artesanal, uma de desenho e outra científica. A novidade residia, contudo, no objetivo global que Gropius estabeleceu para a escola: a estrutura erguida “em conjunto”, à qual todos deveriam contribuir através do “artesanato” (DROSTE, 2006, p. 22).

Gropius, no Manifesto Bauhaus, esboçou o que seria o programa pedagógico desta escola: um ensino da arte, com o intuito de unificar o trabalho do artista, do artesão e da indústria para assim ajudar a Alemanha a se reerguer economicamente. Propunha-se transformar os artistas livres, sem “função social”, em um ser produtivo para a sociedade (segundo parágrafo do Manifesto Bauhaus).

A Bauhaus resgatou, tendo em vista a produção industrial, “[...] uma gramática básica do visual dos escombros das formas historicistas e tradicionais”¹² (LUPTON & MILLER, 1994, p. 4) (tradução das autoras). As formas básicas, triângulo, quadrado e círculo foram o que pode ser considerado o elemento essencial dessa “gramática”.

A repetição destas três formas básicas e cores primárias na obra dos mestres e estudantes da Bauhaus evidência o interesse da escola pela abstração e sua ênfase nos aspectos do visual que poderiam descrever-se como elementares, irredutíveis, essenciais, fundacionais e originários¹³ (LUPTON & MILLER, 1994, p. 4) (tradução das autoras).

A estrutura do programa de ensino da Bauhaus foi dividida em três etapas:

Etapa 1 - O curso preliminar, com duração de um semestre, obrigatório. A aprovação neste curso era indispensável para o trabalho em uma oficina (atelier, laboratório) de aprendizagem, a ser escolhida pelo aluno.

Etapa 2 - Aprendizagem na oficina (atelier, laboratório), juntamente com a teoria da forma¹⁴, ministrada por dois mestres, um artista e um artesão, nos três anos subsequentes. A intenção era possibilitar ao aluno reunir a habilidade criativa do artista e o conhecimento técnico do artesão.

Etapa 3 - O estudo da construção, núcleo de ensino da Bauhaus (que teve início posteriormente), fim último da arquitetura (WICK, 1989). Era opcional, caso o aluno desejasse prosseguir os estudos e obter o certificado de Mestre em arquitetura.

¹² [...] *uma gramática básica de lo visual de los escombros de las formas historicistas y tradicionales.*

¹³ *La repetición de este trío de formas básicas y colores primarios en la obra de los maestros y estudiantes de la Bauhaus evidencia el interés de la escuela por la abstracción y su énfasis en los aspectos de lo visual que podrían describir-se como elementales, irreductibles, esenciales, fundacionales y originarios.*

¹⁴ A teoria da forma não foi ministrada sistematicamente.

1.3.1 O *Vorkurs* e Johannes Itten

Singularmente importante para os objetivos da Bauhaus foi o desenvolvimento do *Vorkurs*, curso preparatório ou preliminar, mais tarde denominado curso básico, obrigatório para os estudantes recém ingressados naquela escola. E, conforme palavras de Wick (1989, p. 40), elemento estável na doutrina da escola, provocando “[...] pelo menos em parte, uma formalização do sistema de ensino ainda indefinido no programa da Bauhaus.” Criado pelo pedagogo Joahannes Itten, o maior objetivo deste curso era introduzir e propiciar ao aluno um contato com o mundo artístico e “interior”, para assim desenvolver sua capacidade de observação e expressão; “[...] o ensino se limitava aos problemas da observação e da representação visando ‘a identidade ideal entre forma e conteúdo’” (ARGAN, 2005, p. 58).

O *Vorkurs* foi ministrado, também, por outros mestres no decorrer da história da Bauhaus. Todavia, aqui, objetiva-se, particularmente, o curso desenvolvido e ministrado por Joahannes Itten, de 1919 a 1923, quando se demitiu. De acordo com Droste (2006, p. 25) o ensinamento de Itten apoiava-se em um princípio pedagógico que se resume em dois conceitos opostos, ou seja, “intuição e método” ou “experiência subjetiva e reconhecimento objetiva”. Para propiciar aos alunos a busca da descoberta “subjetiva” de cada material, Itten procurava, conforme Arndt¹⁵ (1971 *apud* DROSTE, 2006, p. 25-26), “[...] ‘trazer à luz o essencial e o contraditório em cada material’ e, assim, desenvolver e apurar a sensibilidade dos alunos para os materiais”. Ao mesmo tempo em que os alunos eram submetidos aos estudos subjetivos, Itten ensinava-lhes “teorias de contrastes, formas e cores”.

Os contrastes incluíam, por exemplo, áspero-suave, pontiagudo-rombo, duro-mole, claro-escuro, grande-pequeno, topo-fundo, leve-pesado, redondo-quadrado. Os contrastes ensinavam também a ter-se uma sensibilidade pelos materiais e eram uma preparação para as atividades oficinais. Podiam ser revelados em desenhos de materiais e objetos naturais, desenhos com a ajuda da teoria da forma ou ilustrados como esculturas. A teoria da forma de Itten partia de formas elementares geométricas de círculos, quadrados e triângulos, conferindo a cada uma delas um determinado caráter [...]. O círculo era, assim, “fluente” e “central”, o quadrado “calmo” e o triângulo “diagonal” (DROSTE, 2006, p. 27-28).

Em seu livro “*Design and form*”, Itten fala de uma maneira geral sobre o curso básico da Bauhaus, desenvolvido por ele. O então diretor Walter Gropius permitiu ao pedagogo total liberdade para estruturar a temática do curso. Todavia Itten deveria seguir três tarefas que, basicamente, eram: 1 - liberar a criatividade dos estudantes encorajando o seu trabalho; 2 - facilitar a escolha da carreira dos estudantes. Para facilitar esta escolha eram executados exercícios com materiais e texturas e, assim, o estudante ao tomar conhecimento dos diversos

¹⁵ Alfred Arndt: *wie ich an das Bauhaus in Weimar kan ...* Em: Bauhaus und Bauhäusler, 1971 (nota 8), p. 41.

materiais escolhia aqueles que mais o atraíam; 3 - transmitir aos estudantes os princípios básicos do design (ITTEN, 1966).

Inicialmente, o mestre levava os aprendizes a trabalhar a forma e o ritmo, os fundamentos da cor e os contrastes. Esses reagiam de formas diversas aos elementos do design. Alguns preferiam o claro e o escuro, outros a forma, o ritmo, a cor, proporções e construções, a textura, direções de espaço ou volume. Destaca-se que o curso básico objetivava conduzir o aluno a um experimento de contrastes (ITTEN, 1966). Como exemplo dos ensinamentos de Itten em suas aulas, apresenta-se aqui uma experiência sensorial desenvolvida pelo mestre que partia um limão ao meio e pedia para os alunos que o desenhasssem. Depois, propunha que os estudantes o provassem e, então, perguntava se o desenho representando o limão tinha o mesmo “gosto” do limão. Assim, o desenho deveria traduzir a “alma” do que era desenhado, sendo mais do que uma representação.

Os exercícios de material e textura eram especialmente estimulantes para os alunos. Itten apresentava aos aprendizes uma grandiosa lista de diferentes materiais, como madeira, vidro, tecidos, casca de árvore, peles, metais e pedras, e estes eram anotados. O mestre, a partir de então, levava os estudantes a integrar, em seus trabalhos, qualidades tácteis e ópticas dos materiais. Entretanto, o exercício não se encerrava aí, pois, para cada qualidade dos materiais deveriam ser experimentadas e representadas as suas características. Os contrastes liso-rugoso, duro-macio, leve-pesado, por exemplo, deveriam ser sentidos e não apenas vistos.

Na Bauhaus eu tive que alongar fileiras cromáticas feitas de material real para o julgamento táctil de diferentes texturas. Os estudantes tinham que sentir estas texturas com suas pontas dos dedos, com os olhos fechados. Após um curto tempo o sentido do toque melhorou a um grau surpreendente. Eu então pedia aos estudantes que fizessem uma montagem com textura de materiais contrastantes. O efeito destas criações fantásticas foi inteiramente novo para aquele tempo¹⁶ (ITTEN, 1966, p. 45) (tradução das autoras).

Itten pedia aos estudantes para olhar, sentir, tocar e desenhar materiais como a madeira, a casca de árvores e peles. Esta atividade era finalizada no momento que os alunos estivessem habilitados a representar os materiais com o coração. Com este estudo da natureza, era possível reproduzir observações, experiências de memória que eram interpretativas, e não imitativas. Os resultados eram positivos, de acordo com Itten.

Sobre o estudo da forma, Itten diz que “as tarefas específicas (contribuições) da composição das formas abstratas serviam para melhorar o pensamento e, ao mesmo tempo, para trabalhar novos significados de design”¹⁷ (ITTEN, 1966, p. 79) (tradução das autoras). Estudar as formas,

¹⁶ *At the Bauhaus I had long chromatic rows of real materials made for the tactile judging of different textures. The students had to feel these textures with their fingertips, their eyes closed. After a short time the sense of touch improved to an amazing degree. I then had the students make texture montages of contrasting materials. The effect of these fantastic creations was entirely novel at that time.*

¹⁷ *The assignments in abstract form composition serve to improve thinking and, at the same time, to work out new means of design.*

entretanto, não estava restrito ao plano, eram realizados estudos tri-dimensionais. Para tanto, Itten pedia aos aprendizes modelos de esferas, cubos, pirâmides, cones, e cilindros em argila, possibilitando aos mesmos entrarem em contato com a forma em suas três dimensões, sentindo-a.

Já em relação ao estudo do ritmo, afirma Itten (1966), a influência da época foi determinante – o jazz e a dança – para a forma única como introduziu o tema aos alunos de design. Os exercícios deveriam ser representados graficamente, sempre. O mestre ditava uma sentença para mostrar que uma sensação do ritmo, por exemplo, não era meramente uma coisa esquemática de repetição, mas um movimento fluido.

Ao final do primeiro curso básico, que terminou pela primeira vez na primavera de 1920, Itten levou os estudantes a aplicar em objetos o que ele havia ensinado. Posteriormente, toda a base teórica era experimentada, também, nas oficinas que se configuraram uma parte importante da pedagogia da Bauhaus.

Gropius (1975), sobre o *Vorkurs*, diz que, de um modo geral, o ensino deste curso preliminar compreendia de teorias de composição a exercícios de auto-estima, sendo uma grande experiência com materiais e instrumentos variados levando os alunos a encontrarem em si suas qualidades inerentes e, assim, manifestarem-se com segurança. A formação geral de seis meses, ou seja, o curso preparatório almejava

[...] amadurecer a inteligência, o sentimento e a fantasia, e visava a desenvolver o “homem inteiro” que, a partir de seu centro biológico, pudesse encarar todas as coisas da vida com segurança instintiva e que estivesse à altura do ímpeto e do caos de nossa “Era Técnica” [...] ficou provado que ela (a formação geral), não apenas proporciona maior confiança no aluno, mas também aumenta consideravelmente a produtividade e a rapidez de seu ulterior treinamento especializado (GROPIUS, 1975, p. 38).

Os estudantes despertados para um “mundo interior” e com uma larga compreensão dos fenômenos da vida que o cercavam poderiam oferecer uma contribuição própria ao trabalho criativo de seu tempo. Desta forma, a “[...] estrutura concêntrica da formação toda incluía desde o começo todos os componentes essenciais do projeto e técnica, para que o aluno dispusesse de uma perspectiva imediata do campo total de sua atividade futura” (GROPIUS, 1975, p. 38-39).

1.3.2 O ensino nas oficinas

A estrutura do ensino da Bauhaus, como foi visto, era composta de oficinas¹⁸ de aprendizagem escolhidas pelos alunos logo após a conclusão e aprovação no curso preliminar – o *Vorkurs*.

¹⁸ Optou-se pelo termo oficina, utilizado na tradução de obras de diversos autores, entre eles Rainer Wick (1989). Vale ressaltar que, na tradução do livro *Bauhaus 1919-1933*, de Magdalena Droste (2006), o termo atelier prevalece, embora, eventualmente, apareça o termo oficina. Já Giulio Argan (2005) vale-se do termo laboratório.

Primeiro a formação artística, depois o trabalho nas oficinas complementava o estudo dos alunos com uma formação artesanal. Era uma forma de fazer com que o aluno tivesse um conhecimento bem determinado de materiais e processos de trabalho para assim ter condições de influenciar a produção industrial. As oficinas, ministradas por dois mestres, um artista e um artesão, passaram a vivenciar uma grande experimentação de materiais e de criação. É importante lembrar a incorporação de antigos aprendizes da Bauhaus em cargos de direção das oficinas que, trazendo em sua bagagem uma dupla qualificação – artística e artesanal – permitiram o fim do conflito no sistema de direção dual das oficinas. Ao longo do tempo, foram alteradas, também, denominações de oficinas, buscando eliminar “conotações de ‘proximidade com a arte’” (WICK, 1989, p. 44).

A meta principal era o projeto de artigos *standard* para uso diário. Embora esses modelos fossem feitos à mão, os projetistas tinham de fiar-se nos métodos de produção em escala industrial, e por isso, a Bauhaus enviou seus melhores alunos, durante a formação, para um certo período de trabalho prático nas fábricas. Inversamente, das fábricas vinham às oficinas da Bauhaus trabalhadores experientes, a fim de discutir com os professores e estudantes as necessidades da indústria. Desse modo surgiu uma influência recíproca, que encontrou expressão em produções valiosas, cuja qualidade técnica e artística foi reconhecida igualmente pelo produtor e consumidor (GROPIUS, 1975, p. 40-41).

A oficina de tecelagem

Em seu início, a oficina de tecelagem, posteriormente, seção têxtil, teve Joahnnes Itten como mestre da forma, substituído, em outubro de 1920, por Georg Muche. Originalmente, a tecelagem foi planejada como uma das muitas técnicas têxteis a aprender sendo o ensino nessa oficina complementado pelo atelier de produção. Tudo o que era técnico – as funções do tear, as possibilidades de combinação de fios, o modo de entrada dos fios – tinha de ser aprendido através de experiências. [...]”, relatou Gunta Stölzl¹⁹ (1968, *apud* DROSTE, 2006, p. 72), diretor dessa oficina²⁰.

Ressalta-se que, se na tecelagem de Weimer a ênfase era a produção artesanal de exemplar único, em Dessau foi reconhecida a necessidade de adaptarem-se os projetos às exigências industriais, ou seja, à produção em série (WICK, 1989). Mas realizações ligadas à tradição não foram um fator negativo, pois, com isso, os aprendizes – predominantemente mulheres – foram levados a experimentar novos métodos em Weimar, tendo a Bauhaus criado uma grande variedade de produtos de tecelagem e macramê²¹ com padrões e formas novas. As inovações estilísticas apresentadas vinham essencialmente das aulas que foram ministradas pelos artistas de Belas-Artes e, até o ano de 1921, a maior parte das áreas de produção têxtil foi influenciada

¹⁹ Stölzl 1968 (nota 23), p. 746.

²⁰ Stölzl, entre 1925 e 1926, foi diretor juntamente com Muche e, até 1931, diretor exclusivo.

²¹ Trançado com nós.

por Itten. Como já dito, o uso de formas e cores elementares, ensinado no Vorkurs, foi uma das linhas estéticas adotada nesta oficina (DROSTE, 2006).

A oficina de metal

O trabalho na oficina de metal só foi iniciado em 1920 e até o final do ano de 1922 esteve sob o comando artístico de Itten. Quando Itten deixou a oficina de metal, em 1923, e László Moholy-Nagy assumiu a direção, como mestre da forma, foi alterado o estilo da oficina: “[...] conseguiu-se passar de um artesanato estetizante para um design que ‘obedecia às novas exigências de funcionalidade’” (WICK, 1989, p. 51), sendo apoiado o uso de novos materiais. Foram feitas experiências com vidro e *plexiglass*²², materiais que não tinham relação com um atelier de metal (DROSTE, 2006).

Formas elementares e cores primárias, aceitas como obrigatórias, eram ensinadas nas aulas de teoria da forma. “Pensava-se erradamente que as bases mais simples podiam ser utilizadas para criar protótipos universalmente aceites: a cadeira, o bule, a casa” (DROSTE, 2006, p. 79). Até este momento não se pensava nos fatores mercantis que transformavam um novo “design” rapidamente em “antiquado”. Apenas no ano de 1928, quando o diretor passou a ser Hannes Meyer, ficou claro que o ensino realizado desta forma atendia de maneira limitada os problemas de “design”. Quanto às operações ligadas à produção na oficina de metal, estas teriam se iniciado ao longo do ano de 1924.

Em 1929, em decorrência da ênfase dada à arquitetura, a oficina de metal foi fundida com a oficina de móveis, formando a oficina de acabamento.

A oficina de móveis

O mestre da forma na oficina de móveis (denominada, de início, carpintaria), em Weimar, era o então diretor Walter Gropius. Considerada por Wick (1989) uma das oficinas mais eficazes (assim como a de metal), esta teria sido uma das primeiras que aceitaram a standardização, ou seja, a criação de um modelo que pudesse ser seguido pela indústria, o que pode ser comprovado, segundo Droste (2006), pela cadeira de ripas que se pretendeu ser um protótipo para se produzir em série, produzida em 1922 por Marcel Breuer, um dos oficiais da oficina. A nova estética do mobiliário da Bauhaus era atraente e desde 1924 foi apresentada como decorrente de uma análise da função. Como explica Droste (2006), a inovação em peças importantes do mobiliário foi justificada por meio das análises funcionais.

Em relação à produção comercial, o trabalho se concentrou na oficina de mobiliário a partir de novembro de 1923, situação similar à das demais oficinas.

As oficinas de vitrais e pintura mural

²² Tipo de plástico resistente às altas pressões.

A oficina de vitrais e pintura mural foi anunciada por Gropius no Manifesto Bauhaus. Todavia, no ano de 1924, a oficina de vitrais, em decorrência da reduzida produtividade, tornou-se uma subdivisão da oficina de pintura mural.

Oskar Schlemmer foi o primeiro mestre da forma na oficina mural e assumiu, posteriormente, a chefia da oficina de teatro. O pintor abstracionista Wassily Kandinsky o substituiu de 1922 até 1925, sucedendo-lhe Hinnerk Scheper, em Dessau.

Kandinsky, “interessado por uma pintura monumental abstrata” (WICK, 1989, 53), propôs, em abril de 1924, um programa de ensino para a oficina de pintura mural com uma grande diversidade de tarefas teóricas e práticas. Particularmente, este mestre estava interessado na correspondência entre cor e forma, uma relação que ele queria explorar sistematicamente.

Ao contrário do interesse de Kandinsky, sob a direção de Scheper foi enfocada a questão da decoração de interiores e da construção em cores. Ressalta-se que era previsto, no programa de trabalho na oficina de pintura mural “[...] como complemento às análises sobre a relação entre espaço e cor, a experimentação prática de materiais e técnicas de todo o tipo, a fim de, com isto, garantir os fundamentos tecnológicos da decoração de interiores e da construção em cores” (WICK, 1989, p. 53).

A oficina de encadernação

As oficinas de encadernação – encadernação e tipografia eram duas disciplinas que faziam parte da tradição das escolas de artes e ofícios – pertenciam ao artesão Otto Dorfner e os aprendizes não eram limitados aos alunos da Bauhaus, interessados externos também eram aceitos. A presença de Paul Klee a partir de 1921, como mestre artístico, e as diferenças fundamentais entre eles levou à não renovação do contrato de Dorfner com a Bauhaus, que não buscou levar adiante essa oficina (DROSTE, 2006).

Oficina de tipografia

A oficina de tipografia, também identificada por Wick (1989) como departamento de tipografia e publicidade (antiga imprensa) durante o período em que a Bauhaus permaneceu na cidade de Weimar, teve Lyonel Feininger como mestre da forma e Carl Zoubitzer como mestre artesão. O programa de 1922²³ *apud* Droste (2006, p. 98) foi assim determinado:

Ao contrário dos outros ateliers, o de tipografia da Bauhaus Estatal deixa de aceitar aprendizes com base num certificado de aprendizagem, mas treina membros da Bauhaus em todas as áreas artesanais de tipografia quando solicitado... O atelier de tipografia é essencialmente um atelier de produção e executa encomendas para todo o tipo de estampagem artística à mão, incluindo edições completas.

²³ Estatutos da Bauhaus Estatal de Weimer, Apêndice 3, Verlag Bühne. Julho 1922.

A oficina de tipografia obtinha um sucesso em encomendas que eram quase sempre suficientes. Ressalta-se que os estatutos de 1922 falavam da criação de uma editora que objetivava “[...] aumentar a independência financeira da Bauhaus e levar a sua ‘mensagem’ a um público mais vasto” (DROSTE, 2006, p. 100) sendo que em 1923, a constituição da editora se concretizou com sucesso.

Com a mudança para Dessau, Herbert Bayer assumiu a direção até 1928, sucedendo-lhe Joost Schmidt.

1.4 Principais protagonistas da Bauhaus

Foram diversos os mestres da Bauhaus²⁴, entretanto, a abordagem nominal, neste momento, será sucinta e restrita àqueles que, entende-se, foram de singular importância para a pedagogia da escola, ou seja, Walter Gropius, Johannes Itten, Wassily Kandinsky, Paul Klee e László Moholy-Nagy. A intenção é identificar a participação de cada um, na escola.

1.4.1 Walter Gropius

Gropius nasceu em Berlim, Alemanha, no ano de 1883. Formou-se em arquitetura e trabalhou juntamente com Peter Behrens. A fábrica Fagus, sem dúvida uma de suas obras mais importantes antes da Bauhaus, rendeu-lhe fama na Alemanha.

Como diretor²⁵ da Bauhaus, Gropius foi impetuoso em sua tarefa. Lutou para que a Bauhaus não fosse mais uma escola de arte e que a relação com a indústria se tornasse uma realidade acreditando que o processo de mecanização não seria uma forma de substituir o homem, mas sim de aliviá-lo de árduas tarefas. Acreditou, também, que as idéias da Bauhaus não foram mais exploradas devido à lentidão da natureza humana em relação às mudanças (GROPIUS, 1975). Registrou: “creio, todavia, poder afirmar sem exagero que a comunidade da Bauhaus contribuiu, pela inteireza de sua tentativa, para ancorar novamente a arquitetura e o *design* contemporâneos no domínio social” (GROPIUS, 1975, p. 44).

Gropius, em 1928, deixou a Bauhaus. Mudou-se para os Estados Unidos em 1937, buscando refugiar-se da perseguição nazista, onde se tornou diretor do Curso de Arquitetura da Universidade de Harvard. Levou consigo as idéias da escola alemã, persistindo na “[...] na confiança no valor de uma técnica” (ARGAN, 2005, p. 27), passo decisivo para que a Bauhaus se perpetuasse.

²⁴ Josef Albers, Herbert Bayer, Marcel Breuer, Lyonel Feininger, Johannes Itten, Wassily Kandinsky, Paul Klee, Gerhard Marcks, Adolf Meyer, Georg Muche, László Moholy-Nagy, Hinnerk Scheper, Oskar Schlemmer, Joost Schmidt, Lothar Schreyer and Gunta Stölzl, sendo diretores Walter Gropius, Hannes Meyer e Ludwig Mies van der Rohe.

²⁵ Ao longo de toda a literatura consultada durante a pesquisa, Walter Gropius aparece de forma expressiva como diretor sendo considerado por alguns autores, como Giulio Carlo Argan, o fundador da Bauhaus.

1.4.2 Johannes Itten

No capítulo sobre o *Vorkurs* escreveu-se, particularmente, sobre o curso criado pelo pedagogo Johannes Itten. Complementam-se, aqui, informações sobre a formação e origem desse mestre da Bauhaus.

Itten nasceu na Suíça em 1888. Antes de entrar para a Bauhaus dirigiu, em Viena, uma escola de arte privada. Foi, inicialmente, professor de escola primária, tendo recebido, posteriormente, formação de pintor. O seu professor foi Adolf Hoelzel, de Sttugard, e a sua didática de arte e teoria de composição exerceram forte influência sobre Itten (WICK, 1989).

Ao ser convidado por Gropius para ensinar na Bauhaus, Itten viu uma oportunidade para aplicar teorias de composição. A criação do *Vorkurs* foi o seu grande mérito. Entretanto, a abordagem de Itten era muito expressiva, levando o ensino ao extremo, como se fosse uma religião. Ele queria seguir uma linha individualista o que não correspondia à intensão de Gropius para a Bauhaus. Itten entendia que o objetivo primeiro da “[...] educação Bauhaus era o despertar e o desenvolvimento do individuo criativo em harmonia com ele próprio e o mundo” (DROSTE, 2006. p. 46). Deixou a escola em 1921 por não compartilhar dos mesmos ideais de seu diretor o que possibilitou que uma nova filosofia de ensino se insinuasse aos poucos, na Bauhaus.

1.4.3 Paul Klee

Paul Klee, artista expressionista que experimentava sucesso em torno dos anos 1920, quando veio a compor o corpo docente da Bauhaus, na primavera de 1921, não tinha experiência como professor. Como artista, nas palavras de Droste (2006, p. 62), Klee refletia o “espírito do tempo”. Já “[...] a necessidade de ensinar constituía uma razão adicional para alterar agora a técnica, o estilo e o teor da sua arte e desenvolver simultaneamente uma didática de arte adequada a um curso introdutório sobre a forma.” Aliás,

A contribuição de Klee para a pedagogia da Bauhaus, não consiste da introdução ou do desenvolvimento de novos métodos de ensino. [...]. Significativa é a sua contribuição para a Didática, entendido o termo em sentido estrito, ou seja, como referente apenas ao conteúdo, e estando excluídos os métodos de ensino e aprendizagem (WICK, 1989, p. 333).

É importante registrar a grande influência da “teoria elementar da criação” da autoria de Klee, por ele ensinada em variantes de 1921 a 1931 no curso preliminar (primeiro e segundo semestres) (WICK, 1989).

1.4.4 Wassily Kandinsky

Kandinsky, que possuía uma boa fama de artista abstrato quando foi convidado por Gropius para fazer parte da Bauhaus, assumiu suas atividades na escola, em Weimer, em 1922, tendo ensinado, também, em Dessau e Berlim. Com Paul Klee, que conhece na Bauhaus, partilha de uma concepção da espiritualidade na arte. De acordo com Wick (1989, p. 255),

[...] a contribuição de Kandinsky não interessa tanto sob o aspecto do método educativo [...] mas sim sob o aspecto do conteúdo. [...]. Destilando a essência de seus primeiros anos como professor da Bauhaus, Kandinsky concebeu em seu livro *Punkt und Linie zu Fläche* (Ponto e linha sobre o plano), publicado em 1926, uma *teoria da criação*, que se baseava em reflexões teóricas e em experiências práticas que datam do período por volta de 1910, desenvolvendo-as, depois, sistemática e didaticamente.

A referida teoria da criação encontra-se, conforme Wick (1989, 255), “[...] entre os trabalhos pioneiros produzidos no âmbito da interpenetração racional dos fundamentos da criação”.

Quanto ao curso ministrado no âmbito do primeiro semestre (curso preliminar) por Kandinsky, na Bauhaus, este era composto de duas partes, ou seja, “[...] uma introdução aos elementos formais abstratos e um curso de desenho analítico” (WICK, 1989, p. 268). É um princípio dualista, no qual o “[...] método de ensino se baseava na relação condicional, indissolúvel segundo o parecer de Kandinsky, entre análise e síntese [...]” (WICK, 1989, p. 269), sendo o método analítico, em estreita relação com a orientação cada vez mais racional-científica da Bauhaus, defendido veementemente por Kandinsky, explica Wick (1989).

Ressalta-se a ênfase à teoria das cores com a qual Kandinsky iniciava seu curso na Bauhaus. Conforme Droste (2006) seu interesse estava voltado particularmente para os efeitos da cor, tendo apresentado em 1923, uma proposta de “[...] correspondência universal entre as três formas elementares e as três cores primárias: o dinâmico triângulo é essencialmente amarelo; o estático quadrado, intrinsecamente vermelho; e o sereno círculo, naturalmente azul”²⁶ (LUPTON & MILLER, 1994, p. 2) (tradução das autoras).

Kandinsky bem como Itten e Klee almejavam descobrir a origem da “linguagem visual”, buscando-a em formas geométricas básicas, cores puras e abstração.

Sua prática e sua pedagogia têm o caráter tanto de ciência como de fantasia. De uma parte, constituem uma análise de formas, cores e materiais orientados até uma *Kunstwissenschaft* (ciência da arte); por outra parte, são construções teóricas sobre as leis primordiais da forma visual que de modo

²⁶ [...] *correspondencia universal entre las tres formas elementales y los tres colores primarios: el dinámico triángulo es esencialmente amarillo; el estático cuadrado, intrínsecamente rojo; y el sereno círculo, naturalmente azul.*

presumível operam fora da história e da cultura ²⁷ (LUPTON & MILLER, 1994, p. 21) (tradução das autoras).

Já avaliar o significado do ensino de Kandinsky não é uma tarefa fácil, diz Droste (2006), pois seu curso foi fortemente criticado. Todavia, o mestre tentava sempre responder às críticas, e dava liberdade para que se discutisse com os alunos os problemas encontrados nas atividades das oficinas.

1.4.5 László Moholy-Nagy

Moholy-Nagy, autodidata como pedagogo e como artista, apresentava um reconhecido trabalho como criador experimental quando, em 1923, foi convidado por Gropius a ingressar na Bauhaus, tendo, nas palavras do arquiteto que o convidara, influenciado decisivamente no desenvolvimento da escola.

Na Bauhaus, juntamente com Gropius, Moholy-Nagy, organizou a publicação de livros sobre a escola, estando sob sua responsabilidade o curso preliminar e o ministrado na oficina de metal (DROSTE, 2006), tendo deixado a escola em 1928.

A afirmação de Moholy-Nagy, apresentada em seu livro *La nueva visión*, citado acima, resume o pensamento deste mestre. “Não é possível sentir a arte através das descrições. Explicações e análises servirão, em sua forma mais elevada, como preparação intelectual. Podem, entretanto, induzir-nos a estabelecer um contato direto com as obras de arte” ²⁸ (MOHOLY-NAGY, 1963, p.14). (tradução das autoras).

As buscas de Moholy-Nagy, como pedagogo, não se resumiram aos elementos artísticos, tampouco à realidade transcendental e ao modelo ideal do homem, como era feito por alguns mestres e, sim, orientava-se para o viés mais real, social e produtivo, aproveitando novos meios de comunicação (WICK, 1989). Quanto ao sistema pedagógico do mestre, embora Moholy-Nagy, de acordo com Wick (1989, p. 216), sempre tenha aludido “[...] à importância do aspecto não-racional, do aspecto *intuitivo*, no processo de criação”, há que se destacar a sua base racional.

O caráter sistemático e construtivo dos exercícios de material e dos estudos de equilíbrio surgidos sob a supervisão de Moholy sugere a noção de estarmos em face de um sistema pedagógico que repousa exclusivamente sobre uma base racional; uma noção que contrasta com as tendências,

²⁷ *Por una parte, constituyen un análisis de formas, colores y materiales orientado hacia una Kunstwissenschaft (ciência del arte); por otra parte, son construcciones teóricas sobre las leyes primordiales de la forma visual que presuntamente operan fuera de la historia y la cultura.*

²⁸ *No es posible sentir el arte a través de las descripciones. Explicaciones y análisis servirán a lo sumo como preparación intelectual. Pueden, sin embargo, inducirnos a establecer un contacto directo con las obras de arte.*

patentes em Itten, orientadas para um irracionalismo estético e pedagógico (WICK, 1989, p. 215).

Sem dúvida uma das grandes contribuições de Moholy-Nagy para a Bauhaus foi sua atuação, a convite, como diretor na Nova Bauhaus, escola fundada por um grupo de industriais de Chicago em 1937 (LUPTON & MILLER, 1994), passo decisivo para que a pedagogia da Bauhaus se perpetuasse. Acrescenta-se a ampla aceitação que Moholy-Nagy teve, como pedagogo, nos Estados Unidos.

2 Desenvolvimento

2.1 Metodologia

Os dados foram coletados por meio de ampla pesquisa bibliográfica com revisão de literatura (documentação indireta) e entrevistas – estruturadas e não estruturadas (documentação direta), com designers e arquitetos cujo campo de estudos e atividades permitem reflexões sobre a escola alemã. É importante dizer que alguns dos livros que fundamentaram a pesquisa são edições (traduzidas) de textos escritos pelos mestres da Bauhaus, responsáveis pela pedagogia da instituição. Johannes Itten, em seu livro “*Design and form: the basic course at the Bauhaus*”, além de apresentar o curso básico da Bauhaus, por ele ministrado, faz uma reflexão sobre a educação. O objetivo maior do mestre consistia em levar o aluno a compreender a teoria da composição por meio da intuição. O livro “*Ponto e linha sobre plano,*” de Wassily Kandinsky, é um tratado teórico sobre o ponto, a linha e o plano, retomado pelo mestre durante o curso preliminar por ele ministrado na Bauhaus, a partir de 1923. Outro livro por ele escrito, em 1926, “*Curso básico da Bauhaus*”, traz o programa de suas aulas – um plano de curso – dando a conhecer conteúdo e método de ensino, por ele utilizados, passo a passo. O livro de Paul Klee, “*Pedagogical sketchbook*”, traz introdução de László Moholy-Nagy na qual é apresentada a visão intuitiva de Klee, que ultrapassa as duas dimensões, relacionando o espaço físico e o intelectual. Para Moholy-Nagy o livro “*Pedagogical sketchbook* é o abstrato da visão intuitiva de Paul Klee²⁹” (KLEE, 1963, p. 9) (tradução das autoras). Já Walter Gropius revela, sobre a sua concepção da Bauhaus, como seu fundador, no livro “*Bauhaus: nova arquitetura*”, suas intenções quanto à escola e ao seu funcionamento. É uma reflexão sobre a escola de artes e ofícios que ele ajudou a fundar e dirigiu de 1919 até 1928.

2.2 Resultados e discussão

Refletindo sobre o contexto histórico no qual surgiu a Bauhaus, pode-se dizer que o cenário de crise e de incertezas do início do século XX foi decisivo para a adoção e as experimentações das novas idéias pedagógicas apresentadas por aquela escola.

Baseada, principalmente, nos conceitos de pensadores das reformas pedagógicas da época, como Froebel e Pestalozzi, a filosofia de ensino adotada e aplicada na escola de artes e ofícios

²⁹ “*The Pedagogical sketchbook is the abstract of Paul Klee’s inductive vision*”.

explorava as qualidades inerentes a cada indivíduo e ao mesmo tempo a valorização da prática, ou seja, idealizava levar os alunos a uma aguçada percepção por meio do uso de formas, cores, texturas e ritmos para que mais tarde os produtos desenvolvidos nas oficinas da própria Bauhaus fossem funcionais, ergonômicos e acessíveis. Sendo assim, a Bauhaus foi um lugar de experimentação para os professores, muitos deles artistas, que puderam colocar em prática suas teorias e, ainda, sugerir uma integração da arte e da técnica a serviço da indústria.

É importante dizer que a personalidade de cada mestre ditou muito a pedagogia adotada. Claramente, tem-se o caso do mestre, Johannes Itten. Com a sua saída evitou-se que a Bauhaus se tornasse mais uma escola de arte, pois a partir daquele momento afastou-se de uma fase mais expressionista – voltada para a personalidade do aluno – e se inseriu em uma fase mais objetiva, racionalista que correspondia às necessidades da indústria: produtos de qualidade e facilmente executáveis (DROSTE, 2006).

Foi produto da didática a criação de uma linguagem visual bauhausiana marcada pelo uso do “simples”, ou seja, cores básicas e primárias – preto, branco, vermelho (magenta), amarelo, azul – formas primárias – quadrado, círculo, retângulo e linhas predominantemente verticais e horizontais.

Contudo, mesmo após o fechamento da escola, em 1933, em decorrência das políticas adotadas pelo regime totalitarista, na Alemanha, os ideais da Bauhaus não se extinguiram. Muitos de seus mestres e alunos emigraram para várias partes do mundo. Mais significativamente para os Estados Unidos (que estava a se recuperar da grande depressão de 1929) onde Walter Gropius, Mies van der Rohe e Moholy-Nagy puderam transmitir as idéias bauhausianas que foram implementadas, ali, com sucesso. Gropius foi o diretor do Curso de Arquitetura em Harvard e Moholy-Nagy dirigiu a Nova Bauhaus em Chicago.

As propostas pedagógicas da Bauhaus, é possível dizer, foram perfeitas para o momento em que se encontravam os Estados Unidos da América – um país aberto para receber e aprimorar idéias. Incorporar uma linguagem visual inovadora naquela época pela simplicidade seria ideal para diminuir custos, sistematizar a produção e aumentar os lucros. Com isso, é possível inferir que os métodos para a prática do design ajudaram a reestruturar e a alavancar a indústria estadunidense, primordial para que o legado da escola de “artes e ofícios” alemã se perpetuasse, deixando de ter sua existência restrita a pouco mais de uma década para ser lembrado na história como fundamental para o design.

Quanto à influência da pedagogia da escola alemã, esta

[...] não se faz sentir apenas depois do fechamento definitivo do Instituto em 1933 e na emigração que a ele se seguiu de alguns professores e alunos (especialmente para os Estados Unidos); ela já está presente na *República de Weimar*, tanto na formação profissional de artistas, quanto na educação estética em escolas (WICK, 1989, p. 431-432).

Em síntese, as experiências na área do aprendizado da Bauhaus foram importantes para o ensino do design, uma vez que aquela escola:

1. formalizou o ensino das artes e ofícios (do design) levando em consideração uma formação artística e artesanal (prática);
2. Propôs uma reflexão sobre materiais inovadores e sua utilização bem como sobre a sua composição;
3. Sugeriu a utilização de cores e formas simplificadas, que foram adequadas no rompimento da estética vigente então e compatíveis com um menor custo dos produtos industrialmente realizados.

3. Considerações finais

Os acontecimentos do final do século XIX, as revoluções em todos os campos foram favoráveis para a formação intelectual e o surgimento da Bauhaus. O momento de destruição pela primeira Grande Guerra Mundial foi propício para que se instaurasse, juntamente com a primeira República alemã na cidade de Weimar, uma escola que dentre outros objetivos tinha uma aliança forte com a indústria alemã resultando em uma estratégia econômica.

Ao incorporar um modelo pedagógico já criado, contudo aprimorando e inovando, a Bauhaus possibilitou que fossem estabelecidas as bases do design propriamente dito. Quanto à transmissão do conhecimento na Bauhaus, após o curso preliminar – o *Vorkurs* – havia o ensino nas oficinas, ministrado por um mestre artista e um mestre artesão. No primeiro – instituído por Johannes Itten – que pode ser considerado como a espinha dorsal para a pedagogia da Bauhaus, os alunos desenvolviam a capacidade de observação e tinham contato com os materiais, cores e formas. Essa “forma de ensinar” possibilitou conciliar no aluno a técnica dos artesãos e a “criatividade” dos artistas, aplicando-as à indústria.

As relações estabelecidas pela Bauhaus entre a arte, a técnica e a indústria, ou seja, o pensamento da escola alemã ao ser transferido pelos professores para os Estados Unidos, após o fechamento da escola em Berlim, no ano de 1933, possibilitou que se perpetuassem os métodos outrora ensinados permitindo, muito além do curto período de existência da escola, tornar-se referência para o ensino do design contemporâneo.

Enfim, a importância da Bauhaus extrapola o ensino do design abrangendo o âmbito da arquitetura e das artes. Pioneira, ao “simplificar” o imaginário estético, propôs o essencial de cores e formas básicas. Assim, uma vez simplificadas as linhas, os contornos e as superfícies dos planos dos produtos industrializados e da arquitetura, estes passaram a refletir a linguagem “direta e veloz” condizente com os novos tempos.

Autores:

Sonia Marques Antunes Ribeiro – soniamarques13@gmail.com

Mestre em Arquitetura e Urbanismo, área de concentração Análise Crítica e Histórica da Arquitetura e do Urbanismo pela Escola de Arquitetura/ UFMG. É professora da disciplina História e Análise Crítica da **Estudos em Design** | Revista (online). Rio de Janeiro: v. 20 | nº. 1 [2012], p. 1 – 24 | ISSN 1983-196X

Arte e do Design, na Escola de Design/ UEMG, bem como pesquisadora na referida Escola. Participou como pesquisadora e orientadora da pesquisa "*Bauhaus*: a influência de sua pedagogia para o ensino do design", inserida na linha de pesquisa "Design: contexto", cadastrada no CNPQ.

Carolina Amorim Lourenço – carolamorimlourenco@hotmail.com

Graduada no ano de 2009 em Design de Ambientes pela Escola de Design da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG. Foi bolsista de Iniciação Científica na modalidade PIBIC/UEMG/ FAPEMIG. Atualmente faz um mestrado em Ecodesign pelo Instituto Politécnico de Torino.

Agradecimentos: UEMG / FAPEMIG

Professor **Oswaldo Coutinho do Amaral**, especialista, co-orientador da pesquisa.

Referências

ARGAN, Giulio Carlo. *Arte moderna*. Tradução de Denise Bottmann e Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

ARGAN, Giulio Carlo. *Walter Gropius e a Bauhaus*. Tradução de Joana Angélica d'Ávila Melo. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.

CHILVERS, Ian. *The concise Oxford dictionary of art and artists*. 2. ed. Great Britain: Oxford University Press.

DROSTE, Magdalena. *Bauhaus: 1919 - 1933*. Tradução Casa das Línguas Ltda. Berlim: Bauhaus-Archiv Museum Für Gestaltung, 2006.

EVANGELISTI, Silvia. O impressionismo. In: SPROCATTI, Sandro (dir.). *Guia de história da arte*. 4. ed. Tradução de Maria Jorge Vilar de Figueiredo. Lisboa: Editorial Presença. 1999.

GROPIUS, Walter. *Bauhaus: nova arquitetura*. São Paulo: Perspectiva S. A, 1972.

HIRDINA, Heinz. *Gestalten für die Serie*. Design in der DDR 1949-1985. Dresden: Verlag der Kunst, 1988 *apud* BURDEK Bernhard E. *Design: history, theory and practice of product design*. Translations Meredith Dale, Susan Richter, Nina Hausmann. Basel: Birkhäuser, 2005, p. 15. Disponível em <http://www.amazon.co.uk/Design-History-Theory-Practice-Product/dp/3764370297#reader_3764370297>. Acesso em 20 ago. 2011.

ITTEN, Johannes. *Design and form: the basic course at the Bauhaus*. Translation John Maass. Third printing. New York: Reinhold Publishing Corporation, 1966.

KANDISNKY, Wassily. *Curso da Bauhaus*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

KANDISNKY, Wassily. *Ponto e linha sobre plano*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KLEE, Paul. *Pedagogical sketchbook*. Translation Sybil Moholy-Nagy. London: Faber and Faber. 1968.

LUPTON, Ellen.; MILLER, J. Abbot. El abc de $\Delta \square O$: la Bauhaus y la teoria del diseño. In: LUPTON, Ellen.; MILLER, J. Abbot. (eds). *El abc de $\Delta \square O$: la Bauhaus y la teoria del diseño*. Versión castellana de Emili Olcina i Aya. Barcelona: Gustavo Gili S. A. 1994. p. 2-21.

MORAES, Dijon. *Limites do design*. São Paulo: Studio Nobel. 1997.

MOHOLY-NAGY, László. *La nueva visión y reseña de un artista*. Versión castellana por Brenda L Kenny. Buenos Aires: Ediciones Infinito. 1963.

PEVSNER, Nikolaus. *Os pioneiros do desenho moderno: de William Morris a Walter Gropius*. 3. ed. Tradução de João Paulo Monteiro. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

PEVSNER, Nikolaus. *Origens da arquitetura moderna e do design*. 3. ed. Tradução de Luiz Raul Machado. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SPROCCATTI, Sandro. O abstracionismo. In: SPROCCATTI, Sandro (dir.). *Guia de história da arte*. 4. ed. Tradução de Maria Jorge Vilar de Figueiredo. Lisboa: Editorial Presença. 1999.

WICK, Rainer. *Pedagogia da Bauhaus*. Tradução de João Azenha Jr. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WINGLER, H. M. *La Bauhaus: 1919 - 1933 Weimar - Dessau - Berlin*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, 1962.